

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesis para optar al grado académico
de Magíster en Psicología Educacional

**Currículum oculto y dictadura militar:
un análisis sobre la presencia del discurso dictatorial
en escuelas secundarias de San Miguel de Tucumán**

Autora

Licenciada B. Lorena Robles

Directora

Profesora María Esther Ferreyra

San Miguel de Tucumán, Argentina

2017

Resumen

El siguiente trabajo fue realizado con el objeto de identificar aquellas prácticas áulicas ocultas pero naturalizadas vinculadas con el pensamiento y la ideología propugnada por la última dictadura cívico militar argentina, y que se ponen de manifiesto a través del currículum oculto para su desocultamiento. Se considera relevante desentrañar los componentes dictatoriales en algunas prácticas escolares para mejorar o facilitar una educación inclusiva respetuosa de las diferencias.

Este trabajo se realizó desde una perspectiva metodológica cualitativa. La técnica principal de recolección de datos fue la entrevista profunda a docentes tutores y adolescentes de escuelas medias de la provincia de Tucumán. Algunas de las categorías encontradas fueron: el prejuicio, el silencio como práctica discriminatoria, la discriminación y la invisibilización.

*En memoria del Tatata y de Nicolás “Tucuta” Robles,
mis ángeles guardianes. Siempre presentes.*

Agradecimientos

En el trayecto de todo este trabajo quiero recordar a todos los que, desde su lugar, colaboraron desinteresadamente en su concreción.

A mi directora, María Esther Ferreyra, por su enorme paciencia, generosidad intelectual y todos esos ricos cafés que compartimos mientras trabajábamos.

A Ignacio y a Claudia, por su calidad profesional y personal.

A mi analista, que me empujó a mi deseo, ofreciendo siempre redes de contención simbólicas.

A la Profesora Estela Rosig y la Dra. Mariela Ventura, miembros de la comisión de supervisión, por sus aportes precisos y claros.

A la directora de la Maestría en Psicología Educacional, Mg. Irene Abate de Tadeo, por acompañarme en la conclusión final de la tesis.

A mi compañero de ruta y a mis hijos, que supieron acompañar mis angustias y mis desvelos.

A mis padres, que me inculcaron el valor del trabajo y de la honestidad.

Y a las personas que, como yo, creen que es posible la construcción de un mundo más justo.

ÍNDICE

Palabras iniciales	7
Capítulo 1 Dimensión epistemológica	9
1.1 Tema	9
1.2 Justificación del tema elegido	10
1.3 Contextualización del problema	12
1.4 Problema	14
1.5 Objetivos	15
1.6 Anticipación de sentido	15
1.7 Marco teórico	15
1.7.1 Qué es el currículum. Definiciones	16
1.7.2 El currículum oculto. Diferentes miradas y lecturas	18
1.7.3 Currículum oculto y dictadura	21
1.7.4 Condiciones sociohistóricas del discurso dictatorial	27
1.7.5 La tutoría: un espacio en construcción	33
1.7.6 Las tutorías en las escuelas secundarias argentinas. El proyecto 13	35
Capítulo 2 Dimensión de la estrategia general	38
2.1 Diseño metodológico	38
2.2 Población y muestra	39
2.3 Técnica de recolección de datos	41
Capítulo 3 Dimensión de análisis e interpretación de los datos	42
3.1 Dimensión: Posicionamiento respecto de los resabios del discurso dictatorial. Discriminación macro	43
3.1.1 Miedo como obstáculo de prácticas inclusivas	44
3.1.2 El prejuicio	46
3.1.3 El silencio como práctica discriminatoria	49
3.1.4 Los sujetos discriminados y los discriminadores	54
3.1.5 La permanencia de las formas del discurso dictatorial	56
3.1.6 Reforzamiento de la valoración positiva de la discriminación	61
3.2 Dimensión: Prácticas discriminatorias y sus fundamentos. Discriminación micro	66
3.2.1 El alumno invisible o la invisibilidad como efecto de la discriminación	66
3.2.2 Principio Igualdad versus diversidad	70

3.2.3	De lo instituyente a lo instituido. La tutoría como espacio institucional donde emergen los síntomas	75
3.2.4	Discriminación sexual	81
3.2.5	Discriminación religiosa	87
3.2.6	Las otras discriminaciones	90
3.2.7	Religión, dictadura y discriminación	95
3.2.8	Los derechos humanos y la escuela	101
Capítulo 4	Conclusiones	111
4.1	De los obstáculos	116
4.2	A modo de cierre	119
	Referencias bibliográficas	120
	Bibliografía	127
	Anexos	129
	Anexo 1. Entrevistas	129
	Anexo 2. Documentos	131

Palabras iniciales

“Una investigación nunca está terminada, pero hay que terminarla y, para hacerlo, hay que autorizarse a terminarla con la ayuda del director de investigación, el consejero de estudios, pero nunca se va a tener el aspecto total, completo, definitivo” (Ardoino, 2005, p. 111).

Se da comienzo a la presente tesis de este modo, pues representa cabalmente la situación que se desarrollará en el transcurso de las siguientes líneas. Una investigación nunca se finaliza, ya que continuamente se vuelve sobre ella corrigiendo, profundizando, leyendo otros trabajos y aportes que amplían cada vez más el conocimiento sobre el tema. Sin embargo, llega un momento, crucial por cierto, en el que se debe cerrar, poner un punto final, un límite.

“Currículum oculto y dictadura militar: un análisis sobre la presencia del discurso dictatorial en escuelas secundarias de San Miguel de Tucumán” es mi tesis para acceder al grado académico de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad Nacional de Tucumán. Fue concebida luego de identificar determinadas prácticas ocultas que se fueron naturalizando en las aulas y que daban cuenta de algún tipo de relación con el pensamiento y la ideología propugnada por la dictadura militar.

La investigación está dividida en cuatro grandes partes. La primera es la *Dimensión epistemológica*, donde se presenta el protocolo de investigación, el tema y su justificación, se enuncia el problema y se contextualiza, se detallan los objetivos que se siguieron, se realiza una anticipación de sentido y se desarrolla el marco teórico. El segundo capítulo aborda la *Dimensión de la estrategia general*. En ella se describe el diseño metodológico. El tercer capítulo analiza de manera pormenorizada la información obtenida en la etapa de recolección

de datos siguiendo un sistema de dimensiones y categorías, de acuerdo a las pautas establecidas por Yuni y Urbano (2014). Finalmente, en el cuarto capítulo se exponen las conclusiones y los hallazgos, los caminos que se abren y los obstáculos del investigador. La tesis se cierra con un anexo en el que se incluyen las entrevistas y otros documentos que se consideran relevantes para la investigación.

Capítulo 1

Dimensión epistemológica

1.1 Tema

Una primera aproximación al tema de estudio plantea tres grandes cuestiones:

1. La cuestión histórica: los determinantes socio-histórico-políticos que posibilitaron y perpetuaron la instauración de la dictadura cívico-militar en nuestro país.
2. La cuestión del currículum y sus diferentes formas, hasta llegar al desarrollo del currículum oculto como contenido latente del currículum prescripto.
3. La cuestión del estado actual del conocimiento, referido no solo a los dos temas antes mencionados sino también a la ligazón con la educación actual y sus obstáculos en la práctica.

Desde estas perspectivas se pretende que esta investigación realice un aporte significativo al tema, permitiendo que en futuros trabajos puedan definirse intervenciones en la práctica.

Para dar comienzo a la investigación se realizó un examen minucioso del estado actual del conocimiento de los temas planteados. Se observó que existen a nivel nacional diversas investigaciones, pero que hasta la fecha no se han sistematizado para el caso de Tucumán. Algunas de estas investigaciones están centradas en el análisis de los textos escolares utilizados en la historia de la Argentina reciente. Carolina Kaufmann (2006), por ejemplo, se refiere al análisis de los manuales de educación primaria y a las lecturas escolares sobre los indígenas en la dictadura y en democracia, entre otros.

Otras investigaciones, que han sido revisadas en este trayecto, han resultado significativas para este estudio, como la realizada por De Luca y Álvarez Prieto (2012): “La educación secundaria en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983).

Currículum, educación para el trabajo, disciplina y evaluación”, así como también la tesis realizada por Natalia Díaz (2009): “Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)”, en la Universidad de San Andrés bajo la orientación de Mariano Palamidessi. Por último, también resultaron importantes los aportes de la Mariela Ventura (2009) sobre currículum oculto realizados en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

Este trabajo reconoce los esfuerzos realizados desde las fuentes oficiales y de la bibliografía que tiene validez para el ámbito nacional, y aspira a complementarlos, aportando nuevas categorías que posibiliten una visualización de la complejidad que el tema adquiere en esta provincia.

1.2 Justificación del tema elegido

La relevancia de esta investigación radica principalmente en las siguientes razones:

a) La revisión histórica del discurso impuesto por la última dictadura militar, articulada con un estudio de algunos de sus efectos en las prácticas escolares actuales en la ciudad de San Miguel de Tucumán, principalmente sobre lo no-dicho del currículum oculto, posibilitará identificar las formas que asume hoy la supervivencia de la intolerancia y de la discriminación en las escuelas. En este sentido, destaca la afirmación de Jurjo Torres Santomé (1995): “olvidarse de reflexionar el presente desde la historia es un peligro que transporta de un modo oculto el mensaje de la inevitabilidad y la imposibilidad de transformar la realidad [...] o, lo que es lo mismo, aceptar de forma irremediable que los que siempre se benefician de algo en la actualidad lo seguirán haciendo en el futuro y viceversa, que los desfavorecidos de hoy son los mismos que los de ayer y los de mañana” (p. 15). Dicho de otro modo, Kordon (Kordon & Edelman, 1987) explica: “Será necesario analizar las derivaciones a largo plazo de ello:

analizar, por ejemplo, qué efectos tendrá en nuestra sociedad el hecho de que una generación se haya formado en los años de la dictadura, qué efectos tendrán el silencio social impuesto e internalizado, los malentendidos sociales, las culpas por el sometimiento, etc.” (p. 150). Algunas de las consecuencias estudiadas por Kordon y su equipo están relacionadas con lo enfermante del silenciamiento producido por la represión, a saber: dificultades de aprendizaje, fobias, etc.

b) La historia de la educación durante la última dictadura militar se abordó, en algunos casos, desde una perspectiva nacional principalmente; en otros, se estudió en el marco de la universidad, de la escuela primaria, de los organismos técnicos, de las actividades gremiales, de los partidos políticos, pero no se han identificado trabajos que se refieran a los aspectos que aquí se proponen para la población de las escuelas secundarias. En este sentido, es relevante aportar nuevas categorías de análisis que permitan una mirada más amplia sobre el tema que nos ocupa.

c) El desocultamiento de los resabios en el contenido de algunas prácticas escolares redundará en beneficio de una mayor comprensión del objeto estudiado para poder diseñar, en otra investigación –y sobre la base de conocimientos rigurosamente fundados–, intervenciones superadoras en relación con los contenidos que aún hoy se encuentran de forma velada en las escuelas.

d) Por otro lado, se propuso realizar este análisis en Tucumán, como ciudad emblemática de los atropellos de la dictadura militar, ya que se entiende que algunas de estas prácticas permanecen latentes, naturalizadas e institucionalizadas, pero sin posibilidad de ser cuestionadas.

e) La elección de trabajar sobre las apreciaciones y conceptos de los tutores tiene su vertiente más importante en el rol que se espera que ellos cumplan, acompañando y siguiendo a los alumnos tanto a nivel pedagógico como en su rol de *bisagra* entre los alumnos y el resto de la

comunidad educativa, es decir, docentes, directivos y propietarios (para el caso de las escuelas de gestión privada). El concepto de tutoría será desarrollado en profundidad en el marco teórico.

1.3 Contextualización del problema

Los espacios de tutoría constituyen una instancia invalorable para el establecimiento de vínculos duraderos entre la institución educativa, los estudiantes y los padres. El trato confidencial y reservado de la información abre el camino a la circulación de la palabra y a la percepción que el alumno tiene sobre su aprendizaje. La necesidad de pertenencia al grupo de pares, así como la búsqueda de reconocimiento en la comunidad educativa, es uno de los ejes en torno a los cuales gira muchas veces el espacio tutorial.

Que el alumno se reconozca y se sienta parte de la comunidad es un objetivo de la escuela: afirma la identidad, abona la motivación para el aprendizaje, posibilita la integración y la diferenciación positiva de sujeto en el grupo de pares, lo instala como protagonista de su formación y como ciudadano con derechos.

La escuela es quizás uno de los pocos espacios donde aún es posible el aprendizaje de la convivencia basada en el respeto a las diferencias, respeto sobre el cual se asientan las prácticas democráticas en las sociedades inclusivas. Sin embargo, el aprendizaje de la convivencia con otros está atravesado, en nuestro país, por viejas tradiciones que conviven con el nuevo paradigma de la escuela inclusiva y plural. Esas tradiciones de sesgo autoritario, centradas en la regulación de la convivencia a partir de regímenes de disciplinas, deslindan lo correcto de lo incorrecto, el bien del mal, e imponen los modos aceptados de concebir y estar en sociedad.

En la provincia de Tucumán, a diferencia del resto del país, la educación religiosa es obligatoria por ley provincial N.º 7463 (art. 1), lo que se interpreta en este trabajo como un

triunfo de la Iglesia católica en el campo escolar. Si bien la ley propone que se enseñen valores, lo cierto es que los profesores de religión se forman en establecimientos de la Iglesia y esta es la única que emite títulos oficiales para este espacio curricular.

Tucumán fue uno de los escenarios más sangrientos en la última dictadura militar, iniciada un 24 de marzo de 1976 con el asesinato del maestro Isauro Arancibia. Al uso de la fuerza y a la privación de las libertades más elementales de los ciudadanos, se sumó la imposición de un currículum escolar que desalojaba de la escuela las nuevas teorías científicas por considerarlas subversivas de la escala de valores aceptada por las Fuerzas Armadas, a saber, la de la Iglesia católica romana. Subversivos fueron, además, las otras confesiones, los homosexuales, los librepensadores, los partidos políticos, la lucha gremial, la prensa crítica, la música con contenido social, el amor libre, el divorcio, el concubinato, etc. En ese contexto de uniformidad ideológica se formaron muchas generaciones de docentes y padres de familia, contexto de silencio y sometimiento a una autoridad que se hizo fuerte con la práctica de la delación y con la imposición del miedo como forma de vida.

En la primera década del siglo XXI comenzaron a implementarse espacios de tutoría en las escuelas secundarias de San Miguel de Tucumán. A partir de ese momento, se detectaron disociaciones entre la letra escrita y el currículum real (el que se desarrolla efectivamente), puesto que algunas de las premisas que el primero sostiene están desvirtuadas, o borradas, en las prácticas áulicas. Muchos son los ejemplos de vida de los alumnos que a diario son discriminados en las aulas tucumanas. Una primera indagación sobre esta situación y su fundamento ideológico más cercano, la intolerancia de las diferencias, muestra que se niega el problema porque incomoda y porque asumir que en la escuela se discrimina es entrar en colisión con la ética profesional misma.

No es intención de esta investigación atribuir a los docentes una responsabilidad absoluta en relación con estas prácticas naturalizadas, y por lo tanto no cuestionadas, sino más

bien buscar nuevas categorías de análisis para comprender este complejo objeto de estudio. Dado que el tema es sumamente amplio, se propone analizar puntualmente la vigencia, en el currículum oculto, de prácticas que fueron hegemónicas durante la dictadura militar desde dos vertientes: la discriminación de credo y la sexual, en tanto ese período fundó sus bases ideológicas en una fuerte impronta de la ortodoxia religiosa católica romana, y desde allí dividió a la población según una dicotomía bueno-malo: los creyentes y los *otros*, los sujetos sexualmente *normales* y los *anormales* (homosexuales, travestis, etc.)

El escenario donde se realizó esta investigación fueron escuelas secundarias, tanto públicas como de gestión privada, de la ciudad de Tucumán donde funciona el sistema de tutorías. Para el caso de las entrevistas a adolescentes, las unidades de análisis (las escuelas) se eligieron al azar, respetando la división por cuadrícula que se expondrá en el apartado 2.2.

1.4 Problema

En función de lo expresado hasta ahora, este trabajo pretende dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cuáles son las prácticas escolares promovidas durante el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional que continúan presentes en las aulas tucumanas hoy, y que se manifiestan solo a partir del currículum oculto?

Además, se formularon las siguientes preguntas auxiliares:

- ¿Cuáles son los mecanismos de discriminación que se dirigen a los alumnos con elecciones sexuales *anormales*?
- ¿Qué relación existe entre la discriminación sexual y la impronta militar?
- ¿En qué dimensiones se ponen en evidencia la discriminación sexual y la religiosa?

1.5 Objetivos

Objetivo general:

- Desocultar las prácticas discriminatorias en torno al credo y la elección sexual vinculadas con el discurso dictatorial.

Objetivos específicos:

- Nombrar los modos de ocultamiento de lo diverso que se identifican en las prácticas escolares relacionados con la dictadura militar, y que permanecen naturalizados.
- Caracterizar las formas que asumen la discriminación sexual y la religiosa en escuelas de San Miguel de Tucumán.

1.6 Anticipación de sentido

Las secuelas de la dictadura militar se conservan en las prácticas sociales de la escuela secundaria tucumana a través de su currículum oculto, en conceptos fuertemente arraigados en estudiantes y maestros, como la jerarquía, los valores morales asociados a la práctica religiosa católica romana, la obediencia, la discriminación (racial, de género, social, de credo) y la exclusión.

1.7 Marco teórico

El discurso oculto de las cotidianidades en las aulas traiciona las buenas intenciones de muchísimos profesores y profesoras.

Jurjo Torres Santomé

La importancia del estudio del currículum oculto, lo que se enseña más allá del currículum prescripto, y sus efectos en el alumnado de las escuelas tucumanas, ha tomado relevancia en estas últimas épocas, aunque el colectivo docente aún no ha terminado de hacer consciente

dicha reflexión. Repensar la práctica ligada al currículum oculto permitiría, entonces, renovar la apuesta por una educación más justa, democrática y, por ende, más libre.

Para detectar las secuelas dejadas por la dictadura en el aula se decidió analizar el currículum oculto como práctica desde una mirada crítica y analítica, que permita cuestionarla. Hablar del currículum, y especialmente del oculto, durante el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional convoca, como primera medida, a desentrañar el significado de estos conceptos y a pensar cuál es la vinculación que ambos tienen entre sí.

1.7.1 *Qué es el currículum. Definiciones*

Laura Fumagalli (2008) explica los antecedentes que dieron origen al término y afirma que los primeros usos del término se ubican en Gran Bretaña, pero que el vocablo aparece asentado en la Universidad de Glasgow recién en 1633. A pesar de ello, los currículums no fueron objeto de estudio hasta la década de 1960. En pionero fue el pedagogo estadounidense P. W. Jackson (1992), quien en 1968 los caracterizó como una “arena de batalla en la que intervienen diversos grupos ideológicos, académicos, profesionales, políticos, religiosos y étnicos perfilándose desde entonces como una institución de carácter público sometida a escrutinio y debate desde distintos grupos de interés”.

Alicia de Alba (1998) define el currículum como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía, síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (p. 5). Por su parte, Torres Santomé (1995) lo describe como “propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y

particulares que interactúan en el devenir de los currículums en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico ni lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” (p. 13). Inés Dussel (2010) indica que “es un documento público que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela”, y sintetiza los aportes de otros autores. Así, señala que, para Goodson, el currículum permite ver qué tipo de organización de los saberes, de las experiencias y de los vínculos con los alumnos y con el mundo propone la escuela. Mientras que Feldman y Palamidessi observan que fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica.

Por su parte, Posner (1998) señala cinco tipos de currículums que se presentan de manera simultánea:

1. Currículum oficial: se encuentra descrito en forma documental. Lo constituyen planes y programas, guías curriculares y objetivos que el sistema educativo vigente aspire alcanzar.
2. Currículum operacional: incorporado en las prácticas y las pruebas de enseñanza reales.
3. Currículum nulo: son los temas de estudio que no han sido enseñados o que no tienen utilidad ni aplicabilidad aparente.
4. Extra currículum: son aquellas experiencias planeadas, externas y de carácter voluntario que se hayan vinculadas a los intereses de los alumnos.
5. Currículum oculto: el que se encuentra representado por las normas institucionales y valores no reconocidos por los diferentes actores de la escuela.

1.7.2 *El currículum oculto. Diferentes miradas y lecturas*

Torres Santomé, catedrático de “Didáctica y Organización Escolar” de la Universidad de La Coruña y autor del libro *El currículum oculto* (1995), es quien más ha profundizado sobre este tema en el contexto español. En las primeras páginas del libro advierte que lo educativo, en tanto político, debe ser comprendido dentro de un contexto socio-histórico que le otorga sentido y que tanto el sistema educativo como las instituciones escolares son una construcción social e histórica. No hay un solo currículum, sino varios. Uno abierto, explícito u oficial, y otro informal u oculto. Mientras el primero, como ya se señaló, se materializa en normas, contenidos y programas, el oculto hace referencia a “todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza” (Torres Santomé, 1995, p. 198). El concepto de currículum oculto se imbrica, según el mismo autor, con la dictadura militar en tanto y en cuanto “acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento socio histórico” (p. 198).

Elsie Rockwell (1981) señala que en la formación del estudiante tiene mucho que ver el denominado currículum oculto, pues en él se despliegan una serie mensajes implícitos que son transmitidos en todas las “relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar”. De este modo, “conocer el currículum oculto implica abordar centralmente el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículo oficial constituye sólo un nivel normativo” (p. 1). Según la autora, este último no tiene existencia sino a partir de aquel otro, el oculto, ya que es el más real desde la mirada de los actores escolares.

Paulino Murillo Estepa (2012) toma como base los conceptos de P. W. Jackson y señala que el currículum oculto, implícito o no intencional, aparece cuando el currículum realizado no corresponde al currículum oficial y explícito. A diferencia del currículum oficial, el oculto “no tiene su origen en la normativa que impere en un determinado sistema educativo, sino que es el resultado de ciertas *prácticas institucionales* que, sin figurar en reglamento alguno, pueden acabar siendo las más efectivas en la adquisición de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores” (p. 3). El currículum oculto no está escrito en planificaciones ni en programas, y genera modos de aprendizajes que se dan a través de las relaciones sociales que se establecen, de lo que se dice (o no se dice) acerca de determinados temas y de las conductas con las que se acompañan. Se refiere, por lo tanto, “a todos aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas que no están previstos en el currículum explícito, pero que están presentes en cualquier tipo de intervención educativa”.

Santos Guerra (1996-1997) lo describe como lo que “se aprende en la escuela de manera no explícita y no intencional, y de cuya transmisión tampoco es consciente el alumnado” (p. 3). En un artículo posterior afirma:

Podríamos definir el currículum oculto como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados (Santos Guerra, 2006, p. u.).

Y añade que los aprendizajes derivados de este peculiar mecanismo afectan tanto al alumnado como a todos los actores institucionales a través de la asimilación de la cultura escolar. Al incorporarse a una institución, se produce una apropiación de la cultura de la misma, unas

veces por convencimiento y otras por una reacción de sobrevivencia. El autor sostiene que el currículum oculto se arraiga en determinadas prácticas y elementos, tales como: estructuras, rituales, normas, creencias, escenarios, lenguajes, relaciones, expectativas, rutinas, valores, materiales, comportamientos, actitudes y mitos.

Por su parte, Henry Giroux (1997) define currículum oculto como las “normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula” (p. 65).

Rosario Altabe (1993), analizando los procesos de construcción del género en la escuela, define así la misma noción: “El conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y a las alumnas” (p. u.).

Santos Guerra (2006) realiza una descripción de las características del currículum oculto, que le son peculiares:

1. Es subrepticio, es decir, influye de manera no manifiesta, del todo oculta. No por eso es menos efectiva. A través de una multiplicidad de factores se termina asimilando una forma de ser y de estar en la cultura generada por la institución.
2. “Es omnipresente, porque actúa en todos los momentos y en todos los lugares. De ahí su importancia y su intensidad”.
3. “Es omnímodo, porque reviste múltiples formas de influencia. Se asimilan significados a través de las prácticas que se realizan, de los comportamientos que se observan, de las normas que se cumplen, de los discursos que se utilizan, de las contradicciones que se viven, de los textos que se leen, de las creencias que se asumen” (p. 2).

4. Es reiterativo, como lo son las actividades que se repiten de manera casi mecánica en una práctica institucional que tiene carácter rutinario. Se entra a la misma hora, se hacen las mismas cosas, se mantienen las mismas reglas, se perpetúan los mismos papeles.
5. Es inevaluable, es decir, no se repara en los efectos que produce, no se evalúa el aprendizaje que provoca, no se valoran sus repercusiones.

Estas características brindan al currículum oculto una eficacia poderosa, ya que el individuo no es consciente de su influencia y no somete a revisión crítica ese influjo, lo que hace que no se pueda defender fácilmente de sus perversiones (Santos Guerra, 1996-97).

1.7.3 Currículum oculto y dictadura

No hay nada parecido a un proceso educativo neutral. La educación, o bien funciona como un instrumento utilizado para facilitar la integración de la generación más joven dentro de la lógica del sistema actual y obtener su conformidad al mismo, o bien se convierte en la 'práctica de la libertad', en virtud de la cual, hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo.

Paulo Freire

Para poder pensar la relación que existe entre ambos conceptos se tomaron como punto de partida experiencias profesionales (tanto como docente tutora como en el área de la clínica individual de pacientes que cursan el nivel secundario) que sirvieron para empezar a plantear un proyecto de investigación, es decir, de sustrato referencial y de base para plantear los interrogantes que dieron pie al desarrollo de esta tesis. ¿Qué relación existe entre los conceptos de dictadura y currículum oculto? ¿Qué clase de alumno se pretendió formar durante la última dictadura (1976-1983) y qué herramientas se utilizaron para tal fin?

Diversos autores han investigado la última dictadura cívico militar desde distintas perspectivas (Pineau, Mariño, Arata & Mercado, 2006; Schindel, 2003; Southwell, 2002; Torres, 2014; Vassiliades, 2008 y Mignone, 2006, entre otros tantos), siendo todos sus aportes relevantes y de gran importancia para este trabajo.

Sabemos que el concepto de currículum oculto se encuentra atravesado por particularidades que tienen que ver con qué tipo de alumno se procura formar y qué tipo de valores se busca impartir, es decir, qué tipo de ciudadano se pretende modelar. En este sentido, y en una primera aproximación, un análisis de las resoluciones ministeriales sobre educación en los años de dictadura, permitirá visualizar que tanto el currículum prescripto como el oculto fueron atravesados por un cierto tipo de intención dogmática.

Durante el gobierno de facto de Jorge Rafael Videla (29 de marzo de 1976-29 de marzo de 1981), la cartera de Educación fue ocupada por cuatro ministros: Ricardo Bruera (durante dos gestiones: 29 de marzo de 1976-23 de mayo de 1977), Juan José Catalán (junio de 1977-agosto de 1978), Juan Llerena Amadeo (3 de noviembre de 1978-29 de marzo de 1981) y el general Albano Harguindeguy (interino), también en dos ocasiones. Catalán, profesor tucumano, asumió en junio de 1977 y expresó por resolución N.º 538 de 27/10/77 en sus objetivos básicos para el Proceso de Reorganización Nacional, los siguientes puntos:

1. “es materia fundamental [...] la erradicación de la subversión en todas sus formas”.
2. “entre los objetivos básicos a alcanzar se encuentran la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino y la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación”.
3. “el personal docente y directivo de establecimientos educacionales es el que, en definitiva, en forma directa, ejerce la transmisión de los conocimientos y la conducción de los respectivos ámbitos”.

Para cumplir dichos objetivos, el Ministerio de Cultura y Educación publicó el documento antes mencionado al que llamó: *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo* (Ministerio de Educación, 1977), firmado por Catalán, que sostenía que las Fuerzas Armadas eran las “depositarias de la responsabilidad histórica de revertir la decadencia y desjerarquización que vivía el país”. Este documento proponía incorporar a la educación y la cultura conceptos tales como guerra, enemigo, subversión e infiltración. La categoría de subversión se relacionaba, implícita o explícitamente, con la clase obrera. Según currículum prescripto, se dispuso en todo el territorio de la Nación, para las escuelas primarias ex Lainez, recientemente provincializadas, suspender el programa de Estudios Sociales elaborado el año anterior, y pocos meses después se aprobó el nuevo donde se ponía el acento en principios tales como austeridad, moralidad, firmeza y eficiencia de las acciones, y se destacaba “el origen y la jerarquía del hombre dentro del orden natural, y como ser individual y social” (Rodríguez, 2008).

En la declaración de Tucumán, de septiembre de 1976, se explicita que la provincia es el escenario de la lucha por la vigencia de los valores de la nacionalidad y se destaca el papel que cumple la educación en la erradicación de “las causas de la subversión”. Afirman al respecto Suayter, Ferreyra de Vizgarra y Ferreyra (1997) que “[l]os proyectos educativos expresan los dogmas que en su conjunto conforman el sustrato ideológico de poder. Esto conduce a una asfixia de la conciencia crítica con la finalidad de recuperar y preservar la tradición occidental y cristiana”.

Juan Llerena Amadeo sucedió en el cargo a Catalán. Hombre de la Iglesia y militante de la derecha católica, declaró que “la educación debería defender los valores tradicionales de la patria, amenazados por el marxismo, que atentaba contra la moral y la cultura argentinas” (Puiggrós, 2008, p. 170). Laura Graciela Rodríguez (2010) ha investigado la labor represora

que se llevó a cabo desde el Ministerio de Educación y el accionar de los diversos ministros a cargo de esta cartera en relación a la vinculación Iglesia-Estado.

La dictadura fue altamente intervencionista en el sistema educativo, tanto que intervino colegios, universidades (algunas carreras fueron cerradas) y prohibió libros por considerarlos subversivos (*El principito*, de Saint-Exupéry, los trabajos de María Elena Walsh, y también a autores como José Murillo, Álvaro Yunque, Enrique Medina –luego exiliado– y Elsa Boremann; las enciclopedias Salvat y Universitas, entre tantos otros). Josefina Oliva (2002) señala al respecto que la dictadura militar llevó a cabo un plan de censura a partir de la revisión minuciosa de cada obra literaria que sugiriera algún contenido de tipo subversivo y que esta tarea fue realizada por militares o personas civiles dedicadas a esta labor específica. Asimismo, se censuraron otras manifestaciones culturales que se oponían, según este criterio, a sus propios pensamientos e ideología. En las manos de los censores quedaba la decisión de qué se podía leer y qué debía ser destruido y olvidado.

¿Cuál fue la participación docente en el diseño curricular durante la dictadura? La circular N.º 20 de la Subsecretaría de Educación a los colegios, con fecha de febrero de 1978, aclara el panorama: “los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de los objetivos, caracterizaciones y nómina de contenidos. Es necesario aceptar de una vez por todas que la función docente consiste en educar y que su titular no debe ser sustraído de esta labor con intervenciones que finalmente carecen de mayor efecto [...]. Tendrán de ahora en adelante cinco funciones principales en el acto de educar:

1. Conocer e interpretar cabalmente los objetivos generales y particulares establecidos.
2. Concebir y ordenar las actividades que permitan llegar al logro de los objetivos.
3. Realizar esas actividades en el aula.
4. Proceder en el aula y fuera de ella de tal manera que signifique en todo momento un agente educador positivo y coherente.

5. Evaluar las conductas de sus alumnos con arreglo a los objetivos generales y particulares que les serán dados” (Pineau et al, 2006).

Para el caso de Tucumán resulta relevante destacar algunos ejemplos de cómo operó la impronta militar en la educación. Según Suayter, Ferreyra de Vizgarra y Ferreyra (1997), una forma de mantener una unidad ideológica fue poner “en vigencia en la provincia de Tucumán durante el período lectivo de 1979, los contenidos mínimos adoptados por decreto N.º 5021/21 (Ministerio de Asuntos Sociales) [en donde] se legitiman como necesidades básicas que debe satisfacer la ‘escuela de la niñez’, aquellas referidas a la dimensión afectiva, religiosa, social [y] el desarrollo del sentido cívico ligado a la posibilidad de consolidar actitudes de amor a la Patria, sin propender al desarrollo de un ciudadano consciente de sus deberes y derechos” (p. 458). Asimismo, afirman estas autoras que, en materia curricular, el gobierno militar tuvo un marcado control de lo que se transmitía en las escuelas y de este modo se consolidó “una racionalidad tecnocrática en la gestión del sistema, tanto en los niveles de administración central, de las unidades escolares y de la sala de clases” (p. 464).

De lo anterior se desprende una multiplicidad de cuestiones que resulta interesante trabajar. En primer lugar, que durante la dictadura, perpetrada por militares y por una buena parte de la sociedad civil de la Argentina, hubo un currículum explícito que marcó a las claras las líneas de acción de los maestros y de la institución educativa toda. Este currículum no pudo tener existencia sin la connivencia con sectores de la sociedad civil: la prueba es que en escuelas y colegios privados de gran parte de la nación se respetó a rajatabla cada una de estas prerrogativas, y las pocas instituciones que resistieron fueron cerradas. Ejemplo de ello fue la carrera de Psicología de Tucumán, que sufrió los embates de la dictadura bajo la forma de una clausura *temporal*. Pero más fuerte que la letra escrita de los decretos fue la impronta que, bajo la forma del currículum oculto, dejó en gran parte de los estudiantes y en sus maestros.

Lo que lleva a preguntar si la función del currículum oculto es socializar y preparar para la vida productiva o desarrollar la crítica y la transformación emancipadora. Este apartado propone pensar cuál fue la diferencia sustancial entre el ideario del proceso y las políticas públicas actuales, ya que pareciera que el currículum explícito y el oculto durante la dictadura promovían la primera opción, bajo la fachada de valores morales fuertemente arraigados en la sociedad. Fachada, ya que operó a modo de un velo que cubrió a toda la opinión pública, movilizaba y dirigida por los medios masivos de comunicación que operaron políticamente a favor de la dictadura.

En segundo lugar, y abonando este enunciado, dice Santos Guerra (2006): “¿Es imaginable que en un proyecto se diga que se trata de eliminar la participación, de aplastar la libertad, de destruir la solidaridad, de generar desigualdades? Es difícil que se escriba, pero no es tan improbable que suceda” (p. 1).

Tanto el currículum prescripto como el oculto funcionaron y se retroalimentaron mutuamente, amparados en la cuestión de la moralidad. Fueron interdependientes. El modelo de aquel currículum oculto persistió y persiste, y como señala Santos Guerra, es inevaluable, de manera tal que solo se puede comprender su alcance a partir de los efectos que produce.

En su investigación “El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen”, María Acaso y Silvia Nuere (2005) sostienen que “El principal objetivo del currículum oculto es perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo, tales como el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder y el alineamiento con una clase social determinada, así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás” (p. 208). Y lo que durante la dictadura se trató de perpetuar fueron los modelos de discriminación del *diferente* (ideológico, religioso, socioeconómico,

etc.). La moral según la cual es lícito perseguir y eliminar todo aquello que ponga en evidencia lo que es del orden de lo esencialmente humano: la diversidad.

Para concluir este apartado, unas palabras de Inés Dussel (2010):

en la escuela se aprenden muchas cosas más que lo que los planes, programas y libros dicen [...]. Se aprenden modos de relacionarnos, de percibirnos a nosotros mismos y a los otros, de actuar frente a las normas, de plantear acuerdos y disensos. A veces estos aprendizajes son explícitos, y otras veces son implícitos. A veces son productivos, y otras veces lastiman, y generan resistencias y violencias (p. 5).

De la lectura de los aportes de los diversos investigadores consultados es posible afirmar que durante la dictadura hubo (tanto a nivel del currículum oculto como del prescripto), ciertas constantes que se perpetúan hoy: el silenciamiento, la invisibilización, la falta de una lógica de articulación entre la teoría y la práctica, fuertes connotaciones de carácter discriminatorio ante lo diverso, y una violencia no manifiesta (pero sí persistente) dirigida al otro (gay, judío, etc.) como diferente. El currículum oculto de hoy fue el currículum prescripto durante la dictadura y lleva su impronta. Solo se trata de prestar atención a sus signos y manifestaciones.

1.7.4 Condiciones sociohistóricas del discurso dictatorial

*Cuando no recordamos lo que nos pasa
nos puede suceder la misma cosa.
Quien quiera oír, que oiga.
Litto Nebbia*

La intolerancia a las diferencias tiene en nuestro pasado una larga tradición. En el siglo XX hunde sus raíces en la proscripción del socialismo, primero, y del peronismo después. Las medidas de persecución ideológica y política se manifestaron en la conculcación de derechos de los ciudadanos respecto de la libre asociación y de la libertad de pensamiento y de

expresión. La garantía del usufructo de estos derechos por parte de los ciudadanos estuvo signada por la afinidad de los gobiernos democráticos del período comprendido entre 1955 y 1973 con las Fuerzas Armadas. Así, las llamadas democracias débiles abonaron el fortalecimiento progresivo de la intolerancia a las diferencias, base de las prácticas democráticas y de las sociedades inclusivas.

Esta investigación de prácticas de discriminación en escuelas secundarias toma como referencia más relevante el período comprendido entre 1976 y 1983, que han abordado autores como Calveiro (1998), Catoggio (2010), Kaufmann (2006) y L'Hoste (1987), entre otros, por entender que en ese tiempo cristalizó el discurso dictatorial y se expandió al centro mismo del currículum escolar y de los objetivos de la educación argentina. Sin embargo, corresponde consignar algunos hechos del gobierno de Estela Martínez de Perón que iniciaron una escalada de la conflictividad social y su represión por iniciativa del Estado.

El regreso de Juan Domingo Perón a la Argentina se produjo el 20 de junio de 1973, luego de casi 18 años de exilio en diversos países, como Paraguay y España. Su retorno marcó el comienzo del denominado *neoperonismo*, que se inició con un episodio de extrema violencia: la masacre de Ezeiza. El entonces presidente Héctor José Cámpora recibió duras críticas por los hechos acontecidos y debió renunciar poco después, lo que produjo un nuevo llamado a elecciones.

El Frente Justicialista de Liberación (FREJULI) se presentó a las elecciones con la fórmula: Juan Domingo Perón y María Estela de Perón, y el 23 de septiembre del 1973 se consagró con el 62% de los votos¹. El 1 de julio de 1974 murió Perón, y la presidencia, por orden sucesorio, quedó en manos de María Estela “Isabel” Martínez de Perón. A fines de noviembre de 1974, la entonces presidenta tomó la decisión de decretar el estado de sitio y autorizó a la Policía y al Ejército a reprimir elementos subversivos. Con redes de espionaje

¹ Recuperado de <http://www.todo-argentina.net/historia/civmil/campora/1973.html>

militares y en la clandestinidad, las fuerzas de seguridad iniciaron una represión, antesala de la de la dictadura, utilizando variables como *sospechoso* o *subversivo*, e hicieron presente la persecución de todo tipo de disidencia o libre pensamiento (Cavarozzi, 1996). Uno de los personajes más trascendentes de esta época fue José López Rega (apodado “El Brujo” por su fuerte inclinación a prácticas religiosas oscurantistas), hombre de confianza de la presidencia y poseedor de un gran poder sostenido en base a recursos, vínculos y prestigio².

López Rega fue el ideólogo y el creador de la triple A (Alianza Anticomunista Argentina), organización parapolicial de extrema derecha que se ocupó de matar y perseguir a todas aquellas personas que estuvieran en desacuerdo con la ideología oficial. Por lo tanto, y a la luz de los documentos revisados, podemos sugerir que las actividades ilegales de la dictadura hunden sus raíces en estos primeros operativos caracterizados por los secuestros y los asesinatos que se sucedieron antes de iniciado el proceso.

Se fueron sucediendo hechos que, de alguna manera, sentarían las bases del futuro golpe –como el apartamiento de los sindicatos y de los pequeños y medianos empresarios de la arena política– y se fueron tejiendo los hilos de la connivencia con el gran empresariado y los militares. Ejemplo de ello es el Decreto N.º 261/75 que autorizaba el Operativo Independencia, rubricado en octubre de 1975 –durante una licencia de la presidenta Martínez de Perón– por Ítalo A. Lúder, presidente provisorio. El texto proponía la aniquilación de la subversión (Fuster Retali, 2001). Así dio comienzo un plan de sistemático de exterminio encabezado por un gobierno constitucional. Tucumán fue, en este sentido, “el ensayo general de la obra que más tarde se desarrollaría en todo el país” (Artese & Roffinelli, 2005, p. 5).

² Marcelo Larraquy (2007) indaga en el origen del poder de López Rega antes de la presidencia de Perón y da cuenta del alcance de la triple A antes y durante la dictadura. “López Rega podía movilizar recursos, formar y controlar grupos políticos, realizar alianzas con caudillos provinciales. Disponía de un amplio presupuesto para lanzar planes de obras públicas, entregar subsidios, responder a las necesidades populares. El Ministerio de Desarrollo Social le permitía construir poder y prestigio personal. Aspiraba a que su acción social fuese recordada como la de Evita. Y estaba dispuesto a mostrarle a la sociedad la idea que tenía de sí mismo: sería el hombre que salvaría a la Argentina”.

El 24 de marzo de 1976, María Estela Martínez de Perón fue derrocada y detenida en la residencia El Mesidor, en la provincia de Neuquén, mientras que el gobierno quedaba a cargo de la junta de comandantes de las tres Fuerzas Armadas: Jorge Rafael Videla (Ejército), Eduardo Emilio Massera (Armada) Orlando Ramón Agosti (Aeronáutica), con el primero ocupando el rol de presidente de facto.

Del golpe no solo participaron las Fuerzas Armadas, también fue apoyado por el gran empresariado y por algunos sectores de la Iglesia. Además, contó con la anuencia de una buena parte de la sociedad civil, bajo la premisa de que el retorno de los militares al poder traería “orden institucional a una república largamente castigada”. El principal objetivo explícito con el que la junta militar tomó el poder de manera violenta, fue procurar la destrucción de todo el aparato subversivo (la guerrilla). Este objetivo fue alcanzado en gran medida durante el segundo año de gobierno de facto; transcurrido ese lapso, los objetivos más profundos y elementales fueron tomando forma, ya que se hizo evidente que subyacían otras motivaciones: algo así como la idea de refundar la nación bajo las premisas de provocar cierta uniformidad de pensamiento sustentado en una ideología occidental y cristiana. La dictadura se propuso imponer un sistema económico neoliberal y arrasar con las conquistas sociales de muchas décadas, que la resistencia popular impedía que fueran conculcadas.

De este modo, se puede afirmar que la lucha contra la guerrilla ocultó la verdadera motivación de la toma del poder, que fue el diseño de una nueva forma de Estado-Nación regido por los principios que la ultraderecha pregonaba como el *verdadero ser nacional*. La represión ilegal pasó de manos de la Triple A a las Fuerzas Armadas, y el terror y la desazón se fueron profundizando con el correr de los meses. En palabras de Larraquy (2007), se produjo una profesionalización del aparato represor, con secuestros, torturas, vejaciones, sustracciones de identidad, desapariciones y muerte. Esta represión operó de forma sistemática, salvaje, prolija, masiva y sanguinaria. De hecho, la Secretaría de Derechos

Humanos de la Nación, en marzo de 2006, y en conmemoración del 30 aniversario del golpe de Estado, manifestó que “no existían desafíos estratégicos de seguridad para el statu quo, porque la guerrilla ya había sido derrotada militarmente” (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, 2006, p. 7). En lugar del período de paz que, según pregonaban los militares, vendría luego de derrotar a la subversión, se vivió un período de persecuciones y muerte sin precedentes en el país (Artese & Roffinelli, 2005, p. 30), un período nefasto con características vengativas contra la Argentina *plebeya, populista e inmigrante* de los últimos decenios, durante el cual se intentó “implantar el orden y la autoridad, tan vertical y paternalista como en el propio gobierno. Los que tenían ‘derecho a mandar’ mandaban despóticamente en la escuela, el lugar de trabajo, la familia y la calle; los que ‘debían obedecer’, lo harían mansa y calladamente. De no ser así, no podría separarse el trigo de los mamos de la cizaña de los subversivos” (O’Donnell, 1991). Así lo enfatiza Guillermo O’Donnell (1987):

casi perdimos el derecho de caminar por la calle si no vestíamos el uniforme civil – pelo corto, saco, corbata, colores apagados – que los mandones –militares y civiles– consideraban adecuado. Así pasó a ser altamente aconsejable no ser diferente ni dar opiniones poco convencionales aun sobre los temas aparentemente más triviales. Así, también, fue anatema en las instituciones educativas preguntar, dudar y hasta reunirse por parte de los que sólo tenían que aprender pasivamente.

En este sentido, el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional pretendió, desde sus comienzos, perpetuarse más allá del cumplimiento de una misión estipulada. Con frases tajantes y muy concretas se fueron dando mensajes a la población sobre las intenciones de perpetuidad. Ejemplo de ello es la frase: “las urnas están bien guardadas”, de Leopoldo Fortunato Galtieri, publicada en el diario *Clarín* en 1981, referida a la convocatoria a nuevas elecciones. Así, y en un marco de persecución y miedo, se prohibieron los partidos políticos,

toda acción ciudadana del pueblo y se coartaron todos los derechos civiles y sociales. Las urnas estaban, efectivamente, bien guardadas. Kordon (Kordon & Edelman, 1987) precisa que

La represión dictatorial operó produciendo efectos profundos en las personas y en el cuerpo social; efectos persistentes y duraderos, y cuya naturaleza y consecuencias hoy podemos empezar a analizar. La dictadura intentó asegurar su poder a través de la represión directa y de la intimidación colectiva permanente y también por medio de una intensa actividad propagandística destinada a producir profundas modificaciones en los sistemas de ideas y valores dominantes en la sociedad argentina (p. 149).

A ello hubo que sumarle el clima *maníaco triunfalista* del Mundial de fútbol de 1978 y de la guerra de las Malvinas en 1982, eventos que profundizaron aún más la disociación y agudizaron sentimientos de extranjería y de exclusión. El fútbol y la guerra fueron instrumentos a los que se aferró la dictadura para apartar a la población de la angustiosa verdad de la represión y la persecución de ciudadanos. Fueron una cortina inmóvil que empañó la visión del pueblo. Ambos eventos fueron promovidos con la finalidad de distraer la atención sobre los hechos que se sucedían, y el principal promotor fue la prensa escrita que apoyaba la dictadura.

De igual modo, durante este período se estima que hubo un total de 30.000 desaparecidos entre mujeres, hombres y niños. Y aunque esta cifra sigue siendo hoy en día un tema de controversia político-partidaria, es relevante destacar la importancia de cada uno de los argentinos que fueron víctimas del genocidio, ya que detrás de cada desaparecido hay familias, amigos, hijos, padres y compañeros de trabajo que sufren su ausencia. “A cada desaparecido corresponden muchas otras desapariciones, desapariciones de distinta naturaleza, desaparición de la libertad para pensar, de actuar, de producir, de crear, de gozar; en todos y cada uno de los que vivimos en esos tiempos. El cuerpo social fue herido en sus entrañas, simbólica y concretamente” (Kordon & Edelman, 1987, p. 150).

1.7.5 La tutoría: un espacio en construcción

Si bien se han escrito innumerables artículos y libros referidos a la tutoría, el concepto sigue en etapa de construcción y resulta difícil definirlo. Diversos autores, a los que se hará referencia más adelante, lo desarrollan a partir de la acción tutorial, es decir, desde el hacer. Sin embargo, queda pendiente una definición potente que no solo la circunscriba, sino que delimite claramente su campo de acción y el lugar del tutor dentro de las instituciones educativas, en sus diversos niveles.

Según se desprende de la lectura profunda de una diversidad de investigaciones y autores (Abendaño López, 2009; Caldeiro, s.f.; Krichesky, 2003; Hamson de Brussa et al., 2001; Molina Contreras, 2004; Müller, 1999; Roa Venegas & Del Río Bueno, 2010; y Viel, 2009, entre otros) que estudian la temática, la tutoría se relaciona con la orientación escolar o educativa de forma exclusiva. Para algunos, la primera es complementaria de la segunda, o al menos son interdependientes. El objetivo de este apartado no es profundizar este aspecto, sino más bien intentar una definición más acabada y abarcadora, relacionándola con el quehacer del tutor y con las dificultades que se plantean en la práctica.

Según Eva Jungman (2007), es “un proceso sistemático de acompañamiento, seguimiento, orientación y enseñanza-aprendizaje enfocado en la promoción del desarrollo saludable de los alumnos”, a la vez que “una instancia de referencia e interlocución adulta dentro de la vida escolar a la que los alumnos pueden acudir cuando lo necesitan” (p. 61). Lázaro y Asensi la definen como “una actividad inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje” (citados en Roa Venegas & Del Río Bueno, 2010, p. 1). Y Arnáiz e Isús (1995) como “la capacidad que tiene todo docente de ponerse al lado del

alumno, de sufrir con él los procesos de alumbramiento conceptual, de ayudarlo a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación [...]. Y en esta tarea nadie puede quedar excluido. [...] Todos estamos invitados a mantener el diálogo como la fórmula más eficaz de la relación de ayuda. La tutorización es, pues, un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital” (p. 12).

El profesor-tutor, según Sobrado Fernández (2007, p. 44), “es el que se encarga del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de un grupo de alumnos a él encomendado; conoce, y tiene en cuenta, el medio escolar, familiar y ambiental, en que viven, y procura potenciar su desarrollo integral”.

Pere Arnaiz (2001) define al tutor como “un consejero o guía de otro que le sirve de apoyo”, y cita a Lázaro y Asensi en las siguientes definiciones: “es un profesor [...] que se encarga de atender diversos aspectos que no quedan cuidados de forma suficiente dentro de las clases” (Artigot); “tutor es el profesor, educador integral de un grupo de alumnos” (Benavent); “persona que aconseja en todo lo relacionado con la educación” (Schmalfus).

En cuanto a qué se entiende por tutoría, se hace aquí referencia al espacio de horas curriculares a cargo de un docente-tutor que involucra instancias sistemáticas de trabajo individual y grupal (con un curso de estudiantes) donde se abordan, con los jóvenes, diversas dimensiones de la vida escolar, tanto académicas como sociales (Campelo, Hollmann & Viel, 2009; Viel, 2009). Se trata entonces de “un espacio curricular de acompañamiento, gestión y orientación grupal, coordinado por una maestra o un maestro [en el nivel secundario, profesor], quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como a su formación integral y a la elaboración de un proyecto de vida” (Dabenigno, Larripa & Austral, 2014, pp. 1-2).

1.7.6 Las tutorías en las escuelas secundarias argentinas. El proyecto 13

El Ministerio de Educación de la Nación profundizó la gestión de la tutoría a partir de la modificación de la Ley Federal de Educación N.º 24.195, que establecía el formato de las escuelas secundarias en el denominado EGB3 y polimodal. A partir de este momento se dio inicio al desarrollo de un espacio con características particulares, aunque con estrategias dispares: las tutorías surgieron a partir de una serie de preocupaciones e intereses relacionados con la vida en las escuelas secundarias, e intentaron atender una multiplicidad de necesidades de los alumnos (educativas, sociales, emocionales) que aparecían como obstáculo en las aulas.

La implementación de las tutorías en las diferentes zonas del país es bastante heterogénea. Algunas jurisdicciones partieron de la experiencia del *Proyecto 13*, de 1972, el cual recibió formalmente el nombre de Régimen Laboral de Profesores Designados por Cargo Docente, y se tomaron las escuelas transferidas en la década de 1990 como punto de apoyo para el desarrollo de las tutorías en la EGB3 y polimodal. El Proyecto 13 fue creado en forma experimental por la Ley N.º 18.614, con el objetivo de que el docente concentrara sus horas en una misma institución, lo que posibilitaría mayor compromiso, dedicación y posibilidades de seguimiento de los alumnos. Esta política promovía la consolidación de un cuerpo docente estable y a tiempo completo, que dispusiera de “tiempos institucionales” para desarrollar proyectos, más allá del dictado de las clases. En los hechos, estos tiempos se destinaron mayoritariamente a dar clases de apoyo y tutorías —o consejerías en la jerga de las escuelas—. Se consideraba que el seguimiento colectivo e individual de los estudiantes era un eje central de las horas *extra clase* (Dabenigno, Larripa & Austral, 2014).

Otras jurisdicciones crearon el espacio de orientación y tutoría tal como lo indicaba la normativa nacional, según la cual el tutor es un docente que cuenta con horas cátedra para desarrollar un proyecto de tutoría en el marco de la planificación institucional. Un tercer grupo desarrolló sistemas de tutorías con profesores contratados para esa función, en el marco

de programas de horas institucionales que se otorgaba a las escuelas para el desarrollo de diversos proyectos; y también se optó en otros casos por utilizar este espacio para la reconversión de cargos o funciones (Acosta & Pinkasz, 2007). Esas diferencias muestran que, desde el comienzo, existieron dificultades para aunar criterios nacionales y provinciales respecto de la especificidad de la tutoría, ya que cada jurisdicción o provincia, e incluso cada escuela, fue modelando una forma particular de lectura de lo que debía ser, salvo el ejemplo del Proyecto 13, al cual adhirieron en nuestra provincia las escuelas preuniversitarias, la Escuela de Comercio, el Colegio Nacional y escuelas normales, las cuales cuentan con un dispositivo claramente pautado y socializado de lo que debe ser y hacer un tutor.

El Ministerio de Educación de la Nación establece, en sus *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela*, que los proyectos de orientación y tutoría revisten un nuevo sentido a partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria (Campelo, Hollmann & Viel, 2009). Actualmente se plantea que una de las funciones del Estado es garantizar las mejores condiciones y los recursos que permitan a los estudiantes acceder a una educación de calidad. Bajo esta premisa, la acción tutorial debe promover los mejores aprendizajes en las mejores situaciones socio-educativas.

Viel, en *Gestión de la tutoría escolar* (2009), señala que

la tutoría es una estrategia institucional de acompañamiento a los jóvenes mientras transitan la escolaridad secundaria. Su punto central es la construcción y legitimación institucional del rol del tutor como referente adulto de los jóvenes, (tutor) que desarrolla tareas específicas de orientación escolar. El tutor es un docente que focaliza parte de su trabajo en actividades que tienen por objetivo la integración de los jóvenes a la escuela y al grupo de pares, su fortalecimiento como estudiantes secundarios, y la participación social y comunitaria de los mismos (p. 35).

El tutor desarrolla sus tareas atendiendo, por un lado, a la dimensión académica, y por otro, a la social, vinculada con la escolaridad del alumno. Esta última lo remite a constituirse en nexo

entre las problemáticas vinculares entre los diferentes actores (ya sean pares, profesores o directivos), y a intentar construir soluciones posibles. De este modo, se convierte en un intermediario para la resolución de los conflictos inherentes a la vida en las escuelas.

Existen diferentes maneras de interpretar la tutoría, sus alcances y sus limitaciones. Por un lado, se le requiere que cumpla con el objetivo del Estado de promover mejores aprendizajes; por otro, se le demanda que atienda las necesidades personales y socio afectivas de los tutorandos, integrando en su tarea ambas realidades sin descuidar ninguna. La tutoría resulta, según este análisis, un espacio de construcción no solo para el alumno tutorando sino también para el docente tutor, quien debe ir planificando su tarea de modo de adecuarse año a año, ciclo a ciclo, a las diversas realidades de cada generación de estudiantes. Debe ser una tarea plástica, en el sentido de que tiene que ser reevaluada constantemente, tanto en sus formas como en su estructura.

El recorrido que hace el docente tutor debe ir acompañado por una profunda formación multidisciplinar (incluyendo los aportes del psicoanálisis) que le permita abordar temáticas disímiles con herramientas concretas. Asimismo, debe ser capaz de interrogarse constantemente, para no caer en respuestas del tipo receta. La formación de los tutores, si bien es tema de otro trabajo, es una tarea pendiente para una gran parte de los docentes ya formados o en formación.

Capítulo 2

Dimensión de la estrategia general

2.1 Diseño metodológico

Para el desarrollo de esta tesis se han seguido los lineamientos recomendados por la Secretaría de Posgrado de la Universidad Nacional de Tucumán y los aportes de Yuni y Urbano (2014) y Marradi, Archenti y Piovani (2007).

En un sentido amplio, el diseño se enmarca dentro de lo que se denomina Análisis de contenido de datos cualitativos, en tanto se refiere a lo que los sujetos entrevistados saben, sienten, en definitiva experimentan respecto de lo preguntado en las entrevistas. Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) definen este tipo de análisis como la forma de examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes (unidades significativas de análisis) y descubrir las relaciones entre las mismas (categorías y dimensiones) y las relaciones con el todo que se investiga.

Dada la cantidad y diversidad de información que el investigador extrae, es necesario realizar una selección de la información siguiendo criterios tanto teóricos como prácticos. En las fases de recolección y análisis de datos de esta investigación se acometieron las tareas que se enuncian a continuación:

- a) Separación de unidades significativas de análisis,
- b) identificación de las unidades significativas de análisis,
- c) clasificación de los datos (categorización) y
- d) síntesis y agrupamiento (dimensiones o metacategorías)

Dadas las características del objeto de estudio, se priorizó una perspectiva metodológica cualitativa, ya que se orientó a profundizar en el punto de vista de los protagonistas del tema en cuestión.

2.2 Población y muestra

Se trabajó con una población integrada por docentes y estudiantes de espacios de tutorías, pertenecientes a escuelas secundarias de San Miguel de Tucumán.

Muestra docente: La muestra estuvo integrada por profesores-tutores que reunían los siguientes criterios de selección:

- a) Desempeñarse en el momento de la investigación como profesores-tutores de escuelas oficiales de nivel medio, tanto públicas como privadas, de la provincia de Tucumán. Este criterio pretendía delimitar un grupo cuyos integrantes poseyeran actuación en establecimientos regulados –en principio– por valores democráticos y con prácticas sociales inclusivas.
- b) Todos los integrantes de la muestra tenían entre 45 y 55 años. Este criterio se estableció para que todos se hubieran socializado durante la dictadura militar y en momentos de gran intolerancia.

Muestra de estudiantes en espacios de tutorías: La muestra estuvo integrada por alumnos de escuelas secundarias, tanto públicas como de gestión privada, de ambos sexos, y entre 12 y 17 años inclusive.

Para la recolección y el análisis de datos se optó por administrar entrevistas a informantes claves: docentes y estudiantes que participaban en los espacios de tutorías. Para el caso de las entrevistas a docentes se abarcaron en total seis escuelas. Se procedió a dividir

la ciudad en cuatro cuadrantes, de modo tal que los informantes a los cuales se les aplicó la entrevista fueran representativos de una sección de la ciudad. Las cuatro zonas estuvieron representadas por al menos un referente, evitando así una visión parcializada en función del contexto social de la escuela en la que se desempeñaban.

Las escuelas secundarias que se abordaron para el caso de las entrevistas a docentes poseen las siguientes características: dos pertenecen a la zona norte, dos a la zona sur, una al este y por ultimo una en la zona oeste. Algunas de las antes mencionadas poseen turno mañana y tarde, mientras que otras solo un turno. Albergan una población de entre 12 y 17 años de edad y poseen una matrícula que oscila entre 200 y 500 alumnos.

Con este grupo se procedió a realizar, en primer lugar, contactos telefónicos para acordar día y horario de la entrevista. Posteriormente se realizaron, en algunos casos, reuniones con los mismos para informarlos acerca del tema que se pretendía tratar y detalles de las condiciones de la entrevista. En un tercer momento se realizaron las entrevistas en un ambiente distendido y privado (mi consultorio particular), lo que facilitó el encuentro y el intercambio. Se produjeron dos entrevistas nulas que, sin embargo, al ser analizadas fueron reveladoras de contenido latente e incorporadas a esta tesis.

Para el caso de los cuestionarios a estudiantes se abordaron en total seis escuelas. Se administraron en forma anónima cuestionarios a once adolescentes elegidos aleatoriamente en diferentes centros de la ciudad. El proceso de contacto y recolección fue idéntico al explicado para las entrevistas con los profesores.

La recolección de datos a partir de dos muestras del ámbito escolar (estudiantes y profesores tutores) ha permitido triangular los datos obtenidos e inferir conclusiones para ambos grupos en sus particularidades, a la vez que encontrar elementos comunes.

2.3 Técnica de recolección de datos

La fase de recolección de datos se realizó entre 2013 y 2014. Se optó por la entrevista en profundidad con la modalidad de preguntas semi-estructuradas, por las siguientes razones:

- Resulta más conveniente a este estudio recabar datos provenientes de expertos, pues la información vertida reviste un mayor grado de objetividad relativa al currículum oculto en el aula, en tanto que una observación directa propiciaría en los sujetos afectados una falta de espontaneidad generada por las características del tema investigado.
- Realizar estas entrevistas permitió acceder a la perspectiva de los actores, pues se buscó indagar acerca de lo que aún no ha sido puesto de manifiesto (Marradi, Archenti & Piovani, 2007).
- La entrevista en profundidad “permite la obtención de una gran riqueza informativa en la palabra y enfoques de los entrevistados” (Valles, 1999).
- Esta técnica, además, “cumple un papel estratégico de previsión de errores que pueden resultar costosos: en tiempo, medios y calidad de la información obtenida. Destaca, por tanto, como técnica flexible, diligente y económica” (Valles, 1999).
- Por último, y siguiendo a Marradi, Archenti y Piovani (2007), esta técnica “es especialmente aplicable cuando se busca reconstruir acciones pasadas, estudiar representaciones sociales, analizar las relaciones entre el contenido psicológico personal y la conducta social, etc.”.

Capítulo 3

Análisis e interpretación de los datos

Con el objeto de preservar la identidad de los sujetos entrevistados, dada la temática que se trató, las transcripciones de las entrevistas que se exponen a continuación no se acompañan de los nombres reales sino de códigos asignados en base a letras y números, los cuales responden a una lógica interna del investigador. Para el caso de los docentes se utilizó un código de referencia respetando el siguiente lineamiento: EN1 (número de entrevista) TL (iniciales del entrevistado); y para el caso de los estudiantes, solo el número de orden.

En relación a la muestra de escuelas seleccionadas, resulta importante destacar que, ya que las tutorías no estaban extendidas a todas las escuelas, la muestra de las mismas es pequeña, aunque significativa.

Del análisis de los textos de las entrevistas se infirió, de un modo inductivo que permitiera reconocer los tópicos, una serie de categorías, y de ellas, en segunda instancia se identificaron las dos dimensiones. De este modo, se presenta a continuación esta síntesis y agrupamiento de las mismas:

Tabla 1. Variables del análisis

Dimensiones	Categorías
I. Posicionamiento respecto de los resabios del discurso dictatorial. Discriminación macro	Miedo como obstáculo de prácticas inclusivas El prejuicio El silencio como práctica discriminatoria Los sujetos discriminados y los discriminadores La permanencia de las formas del discurso dictatorial Reforzamiento de la valoración positiva de la discriminación
II. Prácticas discriminatorias y sus fundamentos. Discriminación micro	El alumno invisible o la invisibilidad como efecto de la discriminación Principio de igualdad <i>versus</i> diversidad De lo instituyente a lo instituido. La tutoría como espacio institucional donde emergen los síntomas Discriminación sexual Discriminación religiosa Las otras discriminaciones Religión, dictadura y discriminación Los Derechos Humanos y la escuela

3.1 Posicionamiento respecto de los resabios del discurso dictatorial. Discriminación macro

En esta dimensión se realiza una lectura macrosocial en tanto que aborda las marcas que dejó el discurso discriminatorio de la dictadura en la conciencia colectiva, es decir, aquellas improntas que, de algún modo, se repiten de manera inconsciente en todo el tejido social.

3.1.1 *El miedo como obstáculo de prácticas inclusivas*

No existen en la historia de los hombres, paréntesis inexplicables. Y es precisamente en los periodos de excepción, en esos momentos molestos y desagradables que las sociedades pretenden olvidar, donde aparecen sin mediaciones ni atenuantes, los secretos y las vergüenzas del poder cotidiano.

Pilar Calveiro

Del material de las entrevistas se infiere esta categoría, en la medida en que las respuestas dan cuenta de la dificultad para participar y ser protagonistas de prácticas inclusivas. Se plantea de este modo un claro problema para trabajar con lo diverso. Así lo señalan los entrevistados:

—“En estos casos el colegio, [como] “Poncio Pilatos”, le tiene pánico al INADI. La tutora tuvo que hacer el trabajo sola, el colegio no quería que alguien los denuncie” (EN3IC).

—“El discurso es: no te metas, no te juntes, no vaya a ser que [...] la dictadura refuerza la valoración positiva de la discriminación, ya que a la gente esa había incluso que denunciarla” (EN2PI).

—“Aunque de eso (la homosexualidad) se habla menos, porque es políticamente incorrecto, ya que todos dicen que no se puede discriminar a los gays y eso, entonces nadie habla de eso” (EN1TL).

—“Todos saben. Nadie hace nada” (E1).

—“No, nadie. Por eso me fui” (E4).

Kordon y Edelman (1987) señalan que, además de existir el miedo, el pánico, como efecto singular de las desapariciones y las torturas, existió también en el tejido social una cierta modificación de las ideas, producto de lo que define Piera Aulagnier como alienación: la existencia de un discurso impuesto por el afuera, que el sujeto asume como propio y del cual este se convierte en portavoz, de tal modo que “la realidad sería entonces tal y como ese otro la define; y el sujeto es conforme a la definición que ese otro despótico da” (p. 156). Enfatizan, en relación con lo antedicho, la importancia del concepto de alienación referido al

plano psicosocial y sostienen que se da cuando “las personas se desapropian de parte de sí mismas, en el ámbito del proceso secundario, es decir, en el orden del pensamiento, perdiendo la capacidad de crítica en relación con ciertas ideas que se les imponen desde el exterior” (Kordon et al., 1995, p. 50), dando por resultado la pérdida de partes del sí mismo.

Se puede proponer, entonces, la idea de que a través de los medios masivos de comunicación (lo exterior) se produjo un efecto de alienación en gran parte de la población proponiendo un discurso falaz pero que, por su reiteración y por la misma condición del alienado, se vuelve cierto en el sentido de otorgarle el estatuto de verdad absoluta. La verdad absoluta a la cual se hace referencia es aquella según la cual el silencio y la no participación fueron una forma de supervivencia: si la población no comentaba, no participaba, no se manifestaba, entonces existía la posibilidad de no ser perseguido ni torturado ni desaparecido. Aquel miedo fundacional (al que se hace también referencia en el apartado *Los derechos humanos y la escuela*), es decir, el miedo a la pérdida, a la desaparición, a la muerte en vida, en definitiva, a lo que se denominó ser un *no-vivo* (diferentes tipos de muerte), podría estar funcionando como motor del obstáculo para los sujetos que debieran ejercer prácticas inclusivas.

La dificultad para ser agentes de inclusión parece radicar en profundas huellas, aún efectivas, de una concepción según la cual el diferente se encuentra *por fuera* del sistema; porque el sistema es básicamente expulsivo, repele y a la vez confirma al otro en esa exterioridad. La diferencia entre desigualdad y exclusión radica básicamente en que, mientras la primera requiere de un sistema de jerarquías de la integración social y delimita a “quien se encuentra abajo está adentro, y su presencia es indispensable”, en la segunda, aunque se trata de un sistema jerárquico, implica que deja por fuera algo o a alguien (Santos, 2010). De tal modo, llevar a cabo prácticas inclusivas implica que el agente de estas prácticas se ubique también en esa externalidad, quedando por fuera del sistema. ¿Cómo pensar diferente,

entonces, en una institución (cualquiera sea) donde el valor positivo está puesto en la homogeneidad de criterios? Este sistema contiene al igual, lo acoge, le da valor intrínseco, ya que no problematiza las prácticas y tampoco las cuestiona.

Cuando un grupo se denomina el *igual*, se quiere poner de manifiesto la profunda grieta que existe entre los sujetos que forman parte del discurso homogenizante y los que no. Se sugiere, solo a modo de conjetura, que la dificultad radica, para el agente de prácticas inclusivas, en ser expulsado él también de los manjares de *los iguales* y perder sus beneficios.

3.1.2 El prejuicio

Otra de las formas que adoptó el pensamiento dictatorial, y que continúa teniendo vigencia en el cotidiano de la escuela, es el prejuicio y su fuerte vinculación con la discriminación hacia la diversidad sexual y religiosa. Los entrevistados lo dicen del siguiente modo:

—“Capaz que es la mirada que ya se tiene sobre los gays, los negros villeros, etc. Y eso es muy difícil de cambiar” (EN1TL).

—“Me llama la atención que los profesores siguen haciendo lo mismo. Van, se capacitan, hacen cursos, pero algo parece que no cambia. Como que hay algo, yo lo llamaría prejuicios, no sé, que no cambia su cabeza. En la teoría todo está bien, pero en la práctica nada cambia” (EN6EV).

—“Yo creo que tiene más que ver con su formación. Tiene que ver con las historias de vida de cada uno. Los prejuicios tienen mucho que ver con esto” (EN6EV).

—“Me parece que a los grandes les cuesta más, por esto de que antes se creía que era una desviación, incluso hay gente que te lo sigue diciendo” (EN4KO).

—“El problema con el uniforme, que tienen pinta de sucias, de vagas. Les dicen que no son dignas de estar en el colegio. Las nombran de formas despectivas, no se miden en lo que dicen. Que parecen villeras...” (EN5LP).

También los alumnos entrevistados confirman la presencia de un lenguaje prejuicioso más presente en los adultos que en sus pares:

—“La tutora me hablaba de Dios...hija de puta” (E4).

—“Los directivos te tiran cierto aire al hecho de que la homosexualidad es mala. Los curas, también” (E3).

—“A mí me miran raro. No sé cómo explicarlo” (E9).

—“A mí, porque soy gorda, me dicen que deje de comer” (E9).

El prejuicio no solo es definido como la idea que una persona puede tener sobre otra o sobre un grupo que la represente (juicio previo), sino que involucra, además, sentimientos negativos referidos a estos, basados en estereotipos (por lo general, hegemónicos), y que conllevan casi siempre manifestaciones de tipo discriminatorio. Y sin poder discernir si fue causa o consecuencia, lo cierto es que el prejuicio ocupó el centro del escenario de toda la vida en comunidad durante los tiempos de la dictadura.

Allport, psicólogo y estudioso de la personalidad estadounidense, dedicó gran parte de su trabajo al tema del prejuicio. En 1954 lo definió en su libro *The Nature of Prejudice* (1979) como “una actitud suspicaz u hostil hacia una persona que pertenece a un grupo, por el simple hecho de pertenecer a dicho grupo, y a la que, a partir de esta pertenencia, se le presumen las mismas cualidades negativas que se adscriben a todo el grupo”. Kordon et al. (1995) señalan que existe un discurso de tipo *totalizante* que afirma dos posibles posiciones: de adherencia al ideal o su total negación. Describen el prejuicio como “una creencia básica que organiza la aproximación al objeto; una creencia general a partir de la cual se termina por ver los atributos o acciones particulares del objeto. La creencia preexiste, entonces, al juicio particular que deriva del interés por el conocimiento del objeto” (p. 53). Adorno (1950)

concluye que la clave del prejuicio se atribuye a lo que él llama una “personalidad autoritaria”. Si bien su postura recibió innumerables críticas, el autor y sus colaboradores identificaron tres aspectos del prejuicio:

1. Se correlaciona con una forma de autoritarismo políticamente conservador, conocido como “autoritarismo de derecha”.
2. La orientación social dominante remite a un grupo social que se pretende superior a otro y cuyo objetivo es dominarlo.
3. Estos dos aspectos antes mencionados se correlacionan con manifestaciones de tipo discriminatorio en temas de raza, nacionalidad, sexualidad, etc.

Los tres aspectos son fácilmente identificables en lo acontecido durante la dictadura: un autoritarismo conservador (militares), que procuró manejar los destinos de todo un pueblo y dominarlo, y que intentó provocar un quiebre, una grieta con el diferente (homosexual, ateo, judío, negro, gremialista, entre otros), estigmatizándolo.

El prejuicio encierra en sí mismo un tipo de pensamiento categórico rígido, basado en preconceptos (estereotipos) que preexisten al sujeto mismo que lo enuncia, y puede llegar a ser tan sutil e imperceptible que sea difícil identificarlo como tal. Y es en relación a este estereotipo antes mencionado, que Gartner lo define como “un conjunto comprimido de creencias consensuadas sobre las características de un grupo particular”, mientras que Bringham, refiriéndose a los grupos étnicos, considera que los estereotipos son “generalizaciones hechas sobre un grupo étnico, concernientes a la atribución de rasgos, que es considerada como injustificada por un observador” (citados en Montes Berges, 2008). Siguiendo esta línea de análisis, se puede ver cómo se relaciona el prejuicio con la discriminación, y que esta última es “el componente comportamental del prejuicio y, por lo tanto, su manifestación externa” (Montes Berges, 2008, p. 2).

A todo lo descripto hay que añadir que lo que preexiste al sujeto (en el sentido del estereotipo) puede tener su origen (aunque no exclusivamente) en la influencia de los medios masivos de comunicación y en la permeabilidad de la opinión pública a ellos. Ya se refirió cómo los medios masivos jugaron un rol preponderante en la opinión pública en general durante los tiempos de la dictadura militar y fueron formadores de opinión (algo de lo cual estos mismos medios continúan re-negando). Por ejemplo, un entrevistado dijo:

—“Hay sin duda una matriz intolerante que tiene su raíz en la dictadura” (EN2PI).

El prejuicio, como modo de expresión referida al diferente, continúa persistiendo a pesar de los esfuerzos realizados en la última década desde los niveles políticos y de algunas instituciones de derechos humanos. El origen de su supervivencia en el lenguaje actual tiene, sin duda, vinculación con la dictadura, aunque no podemos afirmar que sea el único. Es materia de otro trabajo dilucidar cuáles fueron los determinantes históricos de esta insistencia, y cuáles son los resortes psíquicos que imposibilitan a los sujetos, y a la sociedad en general, abandonarlos.

3.1.3 El silencio como práctica discriminatoria

Las personas que desaparecieron tienen hijos y el problema de sus hijos va a ser transmitido en la próxima generación y en la otra. Es toda una conflictiva para muchas generaciones. Eso es lo que tiene que interesar a ustedes, que son psicólogos.

Hebe de Bonafini

Otra categoría que surgió al analizar las entrevistas es la relativa al silenciamiento en las escuelas como práctica frecuente y su vinculación con el silenciamiento que propuso la dictadura como modo de conservar la vida. Al igual que lo que sucedió con la mirada, pero en diferentes niveles o registros de análisis, se produjeron a través del silencio daños permanentes en el tejido social, y quedaron huellas en cada uno de los sujetos particulares.

Expresiones como “no comentes con nadie”, “no hables de esto”, “vos no opines nada delante de nadie que no sea tu familia” y “el silencio es salud”, entre otras, fueron (y en apariencia siguen siendo) frases que se naturalizaron con el correr del tiempo. El temor promovió el silenciamiento, y perpetuarlo, como mecanismo de represión, fue promover el disciplinamiento por el terror, ya que una sociedad disciplinada permitiría la permanencia en el poder de los dictadores.

Es frecuente que las víctimas de secuestros o torturas relaten que no solo fueron víctimas de los militares, sino también de colegas, vecinos y hasta de algún que otro pariente. Al momento de regresar a su domicilio o luego de una *visita*, cuentan, eran mirados con sospecha, como “si hubieran hecho algo”. Los relatos de esta clase de episodios nos acercan a una realidad que, en muchos casos, no fue socializada ni denunciada, y operó en el seno de estas familias cierto sentimiento de vergüenza que obturó la posibilidad de poner en palabras lo acontecido. (Aunque no es motivo de esta investigación, resultaría relevante realizar una pesquisa acerca de cuáles fueron los destinos subjetivos de las familias que sufrieron episodios traumáticos de esta índole).

Lo cierto es que el emblemático “algo habrá hecho” formó parte de las muchas expresiones que acuñó la dictadura para justificar sus atropellos, y se repetía sin cesar en cualquier grupo social que tomaba conocimiento de algún secuestro. L’Hoste (Bozzolo, Bonano & L’Hoste, 2008) reafirma la importancia de la frase sobre el imaginario colectivo, y señala que visibiliza la marca de la desmentida y encarna en sí misma una *creencia* que obtura el deseo de saber, obteniéndose como resultado un *no querer saber* que otorga cierta tranquilidad. “Sobre la percepción siniestra de la desaparición, su denegación se apoya en la construcción colectiva de una causa imaginaria que se refrenda en el discurso oficial” (p. 22).

La repetición de frases hechas, el silencio por las víctimas, el miedo a opinar o disentir... todo tiene su correlato en la palabra. La imposibilidad de nombrar aquello que

desde la realidad se mostraba como evidente producía una suerte de borramiento y de denegación. Resulta interesante revisar el video “Espacios de Memoria - Virrey Cevallos, vecinos del horror” donde se pone en evidencia cómo funcionaron diferentes mecanismos de denegación y silenciamiento en la convivencia con la tortura de los detenidos (Ramírez, 2014). Si el saber acerca de una realidad no se puede transmitir (de una generación a otra, de un padre a un hijo) ese saber queda denegado, imposible de ser transmitido. “Renegación social” denominaron Kordon y Edelman (1987) a este silenciamiento como mecanismo defensivo que protegía al psiquismo individual y colectivo del horror. En las entrevistas puede leerse:

—“Creo que la dictadura instaló en la gente eso de que cada cual atienda su juego, entonces nadie hace nada por nadie. Y creo que eso es terrible. Nadie escucha a las chicas, porque en realidad creen que ellas no tienen nada para decir, y eso también es culpa de la dictadura, ya que los que pensaban eran perseguidos o desaparecidos. Entonces la gente sigue un camino que les dicen que sigan sin cuestionar nada” (EN5LP).

—“No hablar de eso porque, como te dije, es políticamente incorrecto hablar de eso, ni se lo nombra, pero en los colegios se trabaja en proyectos que permitan superar estas dificultades. Sin embargo, la cosa no mejora, entonces hay algo más” (EN1TL).

—“A mí me parece que para el adulto es más fácil no escuchar, el chico discriminado es minoría en la escuela, y genera un problema para ella” (EN1TL).

—“Mucho de eso no se habla [referido a la discriminación]. Más bien les preocupa el tema del rendimiento y los papeles. Es algo bastante administrativo. Que hagas el seguimiento académico es lo que importa” (EN4KO).

—“Yo hablo lo que puedo [...] muchas veces no te dan pelota a lo que señalas [...]. Lo minimizan, como si estuvieran acostumbrados o no estuviera tan mal” (EN2PI).

Frases como estas dan testimonio de la presencia de lo manifiesto e indiscutible, pero obturado por la renegación; todo aquello que se percibía de modo evidente era necesario pensarlo de otro modo. En este “doble mensaje se instituía en el gran dispositivo de silenciamiento social” (L’Hoste, 2008).

El silenciamiento tuvo, entonces, el objetivo de que los militares se perpetuaran en el poder, pero, además, el de producir efectos directos en el tejido social, lastimarlo, dañarlo en forma permanente. Funcionó asimismo como desmentida de una realidad que era evidente. La disociación de la que fueron objeto los ciudadanos los colocó unos contra otros, los buenos contra los malos, volviendo moral lo inmoral. Se produjo entonces cierta imposibilidad de verbalizar lo que de traumático tuvieron secuestros, violaciones, torturas, desapariciones y apropiaciones de niños, pues el silencio garantizaba de alguna manera la posibilidad de salir con vida, de *zafar*.

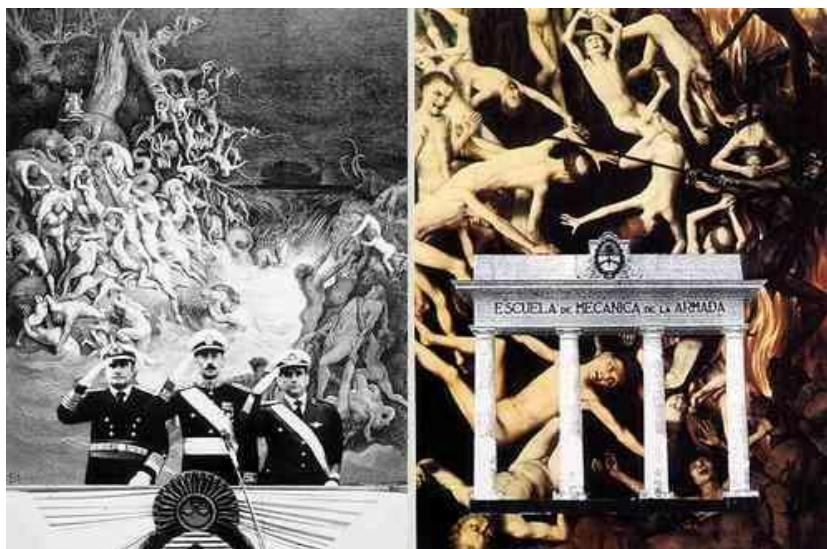
Cabe ahora indagar acerca de la relación entre este silenciamiento en una época determinada de la Argentina y la escuela, concretamente el silenciamiento del que son objeto los sujetos (los estudiantes). Se trae de nuevo a colación, porque es pertinente, el testimonio de uno de los entrevistados: “De eso se habla menos, porque es políticamente incorrecto, ya que todos dicen que no se puede discriminar a los gays y eso, entonces nadie habla de eso”. La cita se refiere claramente a la imposibilidad actual de hablar sobre lo incómodo, lo que *hace ruido*, a prácticas discriminatorias vehiculizadas por un silencio políticamente correcto. Lo que aconteció durante el período del proceso es que se trató de instalar una versión de los hechos, un discurso oficial ficcionado que deslegitimaba cualquier otra, a la vez que la enmudecía.

Ya se ha señalado la complicidad de algunos medios masivos de comunicación, los cuales, por un lado, resaltaron la proeza argentina para el exterior (es el caso del Mundial de fútbol de 1978), y por otro elaboraron una campaña de descreimiento a la que denominaron

“campana anti Argentina”, la cual tuvo por objetivo (nuevamente) poner en tela de juicio lo que en el mundo se decía respecto de la violación de los derechos humanos.

El silenciamiento como práctica discriminatoria sigue presente en las aulas tucumanas, y los entrevistados así lo manifestaron. La tutoría, entendida como lugar privilegiado donde puede circular el discurso antidiscriminator, es relegada muchas veces al plano netamente administrativo/burocrático, como modo de silenciar aquello que incomoda y de lo que es muy difícil hablar. El silenciamiento opera hoy del mismo modo en que operó en aquel momento histórico: produciendo borramiento y renegación, no ya de las torturas y los secuestros, sino de la presencia de lo diverso en cualquiera de sus formas: homosexualidad, religión, etc.

La restitución de la palabra, allí donde haya sido silenciada, es lo que se comenzó a realizar desde nuevos espacios, tanto desde las políticas públicas como desde algunas acciones de ONG y fundaciones. Sin embargo, sigue quedando un resto, un núcleo duro, algo del registro de lo indecible que retorna a modo de síntoma social, en la reproducción de conductas. Es tarea de la escuela actual pensarse como reparadora de aquello que fue silenciado y que permanece oculto, pero que insiste desde los actos de cada uno de los actores que la integran, y como posibilitadora de su emergencia.



Dos *collages* de León Ferrari, números 34 y 7 de la serie *Nunca más* (1995). Trabajos incluidos en la muestra del Museo San Carlos. Foto: Gustavo Sosa Pinilla.



Una de las calcomanías autoadhesivas de la llamada “Campaña argentina”, que llevó a cabo el gobierno de Videla durante los años 1978-1979.

3.1.4 Los sujetos discriminados y los discriminadores

La presencia de la discriminación en toda la sociedad, y en la escuela en particular, es un problema que no podemos soslayar. Tanto los alumnos como los docentes relatan historias personales o de terceras personas, y esto habla a las claras de la persistencia de los actos discriminatorios en las instituciones educativas y en la sociedad toda. Por eso se plantea en este trabajo la necesidad de revisar qué está haciendo la escuela para sanar viejas heridas y

convertirlas en palabra creadora. Si se piensa que la escuela es el lugar donde niñas, niños y adolescentes deben aprender a convivir, debemos proponer estrategias de trabajo claras para todos los actores escolares, que permitan desnaturalizar la mirada punitiva hacia lo diverso.

—“Yo creo que los chicos discriminan menos, o de otra manera. Los chicos discriminan al negro, al bocho y al gordo; los grandes, al gay” (EN1TL).

—“La cuestión de la sexualidad y la gordura [referido a la primacía de alguna de ellas], en ese orden. Y después, el tema de lo económico” (EN3IC).

—“Uno que es gay, encima es tímido” (E2).

—“Yo. A mí toda la vida me hicieron problemas” (E4).

—“Todos los días. Me miraron raro siempre, no soy la única. A mí se me nota más” (E4).

—“Un chico que es gay. Lo molestan. Nadie se sienta con él. Encima es mal alumno” (E5).

—“A mí me miran raro. No sé cómo explicarlo” (E9).

Hasta aquí hablan docentes y alumnos respecto de los comportamientos que se asumen frente a lo diverso: aislamiento, silenciamiento, violencia y exclusión; y describen el efecto de la mirada como firme sentencia de que “algo malo se está haciendo”. A toda esta gran gama de conductas evidentes debería seguir, en teoría, una serie de medidas que permitan el pasaje del pensamiento discriminatorio a uno más abarcador, plural y respetuoso, medidas que debieran traducirse en la responsabilización subjetiva por aquello que, lisa y llanamente, está mal (se vuelve a hacer evidente la presencia de la naturalización de lo inmoral).

La mayoría de los alumnos entrevistados no percibe desde los diferentes actores escolares, sanción ni acción reparadora que responsabilice a quienes ejercen actos de tipo discriminatorio. “No les pasa nada”, dicen. No hay, para los discriminadores, consecuencia alguna que los desnaturalice. Tampoco hubo consecuencias para los responsables de los asesinatos y secuestros durante la dictadura militar, ya que para ellos tampoco hubo sanciones

ni juicios (por el contrario, la Ley 23.521 de Obediencia Debida y Punto Final operó en sentido opuesto) sino hasta mucho tiempo después. Es posible pensar que esto se articula, en lo cotidiano de la escuela, con otro de los legados que dejó la dictadura: el poder y las consecuencias de discriminar. Se hace evidente que, durante la dictadura militar, la discriminación fue lo normal y ello no tuvo mayores consecuencias. El poder de secuestrar, matar, robar, etc., que detentaron los genocidas, fue sin duda el mismo que instaló en el imaginario colectivo esta idea según la cual, no hay repercusión alguna. No hay castigo. El legado de la dictadura fue la premisa según la cual *no hay consecuencias*; nada sucede a nivel subjetivo que permita que ese comportamiento se desnaturalice.

En el ámbito de la escuela es necesario repensar cuáles son las prácticas que deben ser sancionadas y de qué modo hacerlo, de manera tal que retorne desde la legalidad institucional algo de la ley que, en sí misma, es ordenadora de la vida en comunidad. El papel de la escuela en este punto es crucial, porque instala las bases acerca de lo permitido y lo prohibido. En este punto resulta interesante plantearse si la naturalización de lo inmoral no es una de las causas de la necesidad de la sociedad actual de tomar por mano propia la justicia. Se podría pensar que quizás una Justicia que avaló los atropellos de la dictadura es ahora víctima de sus propias inconsistencias y complicidades.

3.1.5 La permanencia de las formas del discurso dictatorial

Una de las temáticas que más impactaron en el recorrido realizado en este análisis de entrevistas fue la presencia constante de un discurso impregnado de connotaciones referidas a la dictadura.

No es propósito de este estudio desarrollar la cuestión lingüística que rodea y explica el discurso —el discurso autoritario— que mantuvo la dictadura durante todo su accionar, sino echar luz acerca de las formas que adquirió ese discurso, los mecanismos de los que se sirvió

y cómo llego a impregnar el léxico de la población en general, haciendo creer a los ciudadanos que era *lo que el pueblo quería*. O, para ser más claros, lograr mediante la evocación constante y permanente de ciertas frases o expresiones (como ya se dijo, proceso favorecido por la complicidad de los medios masivos de comunicación), la pregnancia en el lenguaje hasta convertirlo en verdades absolutas; verdades que luego, al ser naturalizadas, pasaron a formar parte del currículum oculto.

En las entrevistas se constatan estas afirmaciones referidas al desencuentro entre lo enunciativo y la práctica, lo que da cuenta de elementos aún presentes en los decires de cada sujeto:

—“El discurso no acompaña las acciones, y cuando surge como emergente, nadie se preocupa" (EN1TL).

—“Yo estoy en contra de este gobierno y de eso de los derechos humanos” (EN nula 2).

—“También hay cuestiones ligadas a la ideología política, chicos un poco más grandes, de los últimos años, y eso viene desde la casa (negro de mierda...villero igual a vago o choro, si apoyás al gobierno no servís para nada o sos zurdito, ese tipo de cosas...)” (EN4KO).

—“Todos creen que estos chicos y chicas son malos, que no se puede esperar nada de ellos, que son la decadencia” (EN4KO).

—“Nadie escucha a las chicas, porque en realidad creen que ellas no tienen nada para decir, y eso también es culpa de la dictadura, ya que los que pensaban eran perseguidos o desaparecidos. Entonces la gente sigue un camino que les dicen que sigan sin cuestionar nada” (EN5LP).

Para fundamentar la correlación entre las formas presentes y su origen en tiempos de la dictadura se toma, a modo de ejemplo, el “Documento final sobre la guerra contra la subversión y el terrorismo: La sombra de Campo de Mayo”, que fue emitido a través de la

cadena nacional de radio y televisión por la Junta Militar el 28 de abril de 1983 a las 20 hs (la transcripción del documento completo figura en el anexo de este trabajo). En este documento se visualizan algunas de las afirmaciones que persisten en la actualidad, aunque de manera encubierta:

- 1) La falta de responsabilización subjetiva respecto de los acontecimientos acaecidos, con la estrategia de hacer un rodeo alrededor de ellos: en diversos párrafos se hace alusión a cierta responsabilidad colectiva para negar la propia e individual. Se evoca un *nosotros* que hace referencia a todo el pueblo argentino, un *todos somos* que anula la individualidad y colectiviza la culpa.
- 2) La fuerte insistencia en la doctrina de la seguridad nacional y la guerra sucia. Marcelo Cavarozzi (1996) señala que la doctrina de la seguridad nacional tuvo su origen en la década de 1950 en Estados Unidos: “Su origen y su desarrollo están vinculados a la incorporación de los institutos castrenses latinoamericanos al bloque hegemonizado por las Fuerzas Armadas norteamericanas”. También explica que la idea de seguridad elaborada por las Fuerzas Armadas se basó en nociones como Estado, nación, unidad nacional y seguridad interna, pero que su fundamentación se encuentra en el concepto de *guerra interna*, lo que implica librar una batalla para el adentro de la sociedad misma.
- 3) El fortalecimiento negativo del concepto de valor moral y ético, en el sentido de otorgar valor moral positivo a aquello que es del orden del delito, del crimen. Esto, además, está asociado a la formación cristiana como la única forma religiosa capaz de explicar y sostener el ideario de todo un pueblo.
- 4) La denuncia de prácticas que caracterizaron a la dictadura como no propias³. En el documento pueden leerse frases como “Empleando el terror como un medio para tomar el

³ La proyección como mecanismo de defensa consiste, básicamente, en evitar reconocer características propias del sujeto para atribuírselas a otro, y de esta manera no enfrentarse con aquello que resulta intolerable por su contenido.

poder, se proponía llegar a la desaparición de la República”. O: “el accionar de las mismas, dirigido a paralizar a la población, estuvo signado por una permanente e indiscriminada violación de los más fundamentales derechos humanos: asesinatos, torturas y prolongados secuestros son pruebas indiscutibles de sus actos y propósitos criminales”.

- 5) La omisión total de la Justicia como único poder del Estado capaz de dirimir los excesos de la denominada guerra interna.
- 6) La complicidad de la población: “con la aprobación expresa o tácita de la mayoría de la población, y muchas veces con una colaboración inestimable de su parte, operaron contra la acción terrorista orgánicamente y bajo sus comandos naturales”. O: “de esta actitud de la población se desprende, con claridad, que el deseo de la Nación toda es poner punto final a un período doloroso de nuestra historia, para iniciar, en unión y libertad, la definitiva institucionalización constitucional de la República”. Esta complicidad reitera, en un plano inconsciente, una culpa colectiva que reintenta el desligue con la responsabilidad individual o institucional que les cupo.
- 7) La deslegitimación del reclamo por los desaparecidos/torturados: en muchos casos se pone en tela de juicio el número de torturados/desaparecidos y su *calidad* ciudadana, utilizando términos de denotan y denostan, como, por ejemplo, *guerrillero*. En concordancia con el punto siguiente.
- 8) La sospecha acerca de la veracidad de los desaparecidos como forma de negación de los delitos: la desconfianza acerca de la veracidad de los listados de desaparecidos, si murieron a causa de los secuestros y torturas o de muerte natural, y una serie de indignantes mantos de sospecha: “Se habla asimismo de personas ‘desaparecidas’ que se encontrarían detenidas por el gobierno argentino en los más ignotos lugares del país. Todo esto no es sino una falsedad utilizada con fines políticos ya que en la República no existen

lugares secretos de detención, ni hay en los establecimientos carcelarios personas detenidas clandestinamente”.

Estas fueron algunas de las formas que adquirió el discurso autoritario desde el momento mismo de la toma del poder, y se lo puede leer (y escuchar) en todos los discursos y comunicados, en diarios de gran tiraje, en la propaganda estatal e incluso en programas de televisión populares como “Almorzando con Mirtha Legrand”, de clara tendencia pro-dictatorial. Este modelo particular de enunciación, no solo atravesó el lenguaje de la clase dirigente sino que tomó cuerpo en toda la sociedad y, por lo tanto, el ámbito educativo no pudo sino reiterarlo a modo de caja de resonancia. ¿De qué modo se ligán estas formas del discurso dictatorial con los presentes en la escuela actual? ¿Son los mismos discursos o fueron mutando?

En el presente estudio se sostiene que los modos del discurso dictatorial siguen presentes en las escuelas actuales bajo formas mucho más camufladas, pero con un significativo efecto negativo. Y desde la formación docente no se promueven demasiadas estrategias que posibiliten el tratamiento efectivo y concreto de la desigualdad y la diversidad: el discurso no acompaña las acciones, relata un entrevistado. Por otro lado, la valoración negativa de lo diverso pone de manifiesto la permanencia de un discurso homogenizante y totalitario que nos remite constantemente a aquellos años.

Finalizada la investigación permanece una inquietud: ¿todo es responsabilidad de la dictadura o hay algo más, una complicidad social y cultural, una liviandad para asumir un nosotros plural, una irresponsabilidad moral? ¿Algo así como una cultura autoritaria que se gesta en aquellos tiempos pero que cuarenta años después se sigue retroalimentando y reproduciendo en instituciones que poco cambian?

3.1.6 Reforzamiento de la valoración positiva de la discriminación

Al realizar un análisis de las respuestas en relación con la discriminación, surgió una categoría interesante: la de la discriminación como un valor positivo en sí mismo. Si bien un análisis etimológico solo nos remite a la acción de separar especímenes de distinta naturaleza o características, sin un componente moral, lo cierto es que la discriminación, tal como se entiende en el uso común, puede ser leída en dos vertientes: la positiva, cuando las acciones tienden a reducir prácticas discriminatorias, y la negativa, cuando un trato desigual provoca exclusión.

Mucho se ha escrito acerca de los fundamentos de la moral. La Filosofía Moral se ha ocupado de indagar los fundamentos filosóficos que regulan la conducta humana. A lo largo de la historia de la humanidad, desde teorías como el hedonismo, el utilitarismo o el positivismo moral, entre muchas otras, los filósofos han tratado de fundamentar qué es una conducta moral.

No es materia de esta tesis ahondar acerca de las conceptualizaciones filosóficas que sustentan la discriminación, ya que la postura que se sostiene tiene más que ver con la idea de que el reforzamiento al que se hace referencia es aquel que produce justamente la discriminación negativa.

Por su parte, los científicos sociales han conceptualizado la discriminación tradicionalmente “como el tratamiento desigual desfavorecedor a un sujeto o grupo, como consecuencia del prejuicio” (Montes Berges, 2008, p. 2). En consonancia con esta definición, en las entrevistas se manifestó la idea de que el diferente (en todas sus formas) debía ser señalado (perseguido, torturado, etc.), y que cierto tipo de complicidad era moralmente correcta y aceptable. Esta idea no fue exclusiva de este periodo histórico, sino que responde a una innumerable secuencia de hechos similares que serán explicitados en el apartado *Religión, dictadura y discriminación*. Pero se puede adelantar que esta *cultura de la*

complicidad tuvo su origen reciente en la proscripción política de esos tiempos, que fue sin duda una de las primeras manifestaciones de intolerancia (intolerancia a pensar diferente).

El argumento según el cual el genocidio en manos del Estado obedecía a razones de seguridad nacional ha sido planteado y desestimado por la mayoría de los autores que han trabajado el tema de la revolución subversiva en Argentina. Casi todos señalan como dato relevante que el aparato subversivo había sido desarmado casi en su totalidad durante los años anteriores a la dictadura, lo que evidencia que la idea de establecer un estado de sitio y un gobierno anticonstitucional obedecía en realidad a otros motivos mucho más profundos que el desarme de las fuerzas revolucionarias (Schindel, 2003). Así lo confirma el periodista y ex agente de la SIDE durante el gobierno menemista, Juan B. Yofre (Tata). En su libro *Fuimos Todos* (2010) escribió: “Para el año 1977 las organizaciones armadas [...] habían sido totalmente aniquiladas. Solo quedaba Montoneros, organización que para ese momento había sufrido grandes pérdidas en su aparato político-militar” (p. 60).

La única manera de propiciar la instalación de una ideología político-económica – entendida la ideología como “concepción general de la realidad del mundo, de la estructura social y del poder que da lugar a la creación de ideales colectivos, escalas de valores, ídolos, creencias y mitos” (Kordon et al., 1995, p. 85)–, era eliminar las distintas voces y opiniones que por esos tiempos se estaban haciendo escuchar. Y sin partidos políticos, sin Congreso, sin una Justicia soberana e independiente, fue más sencillo instalar en la sociedad esta idea de *guerra sucia*. Al respecto, resulta interesante revisar también la complicidad jurídica de esos tiempos, que, aunque no menos importante, excede el límite de este trabajo y será retomada en las conclusiones.

Las siguientes frases, tomadas de las entrevistas como evidencia empírica que refuerza estas ideas, permitirán seguir delimitando el concepto de discriminación:

—“Se discrimina lo que queda afuera, y esto es todo lo que no responde a la media esperada” (EN6 EV).

—“Me parece que, si queremos que todos sean iguales, homogéneos, siempre alguien queda afuera, y eso es discriminación. No sé si contesto tu pregunta” (EN5LP).

—“El que piensa diferente” (EN1TL).

—“En la época de la dictadura no había que ser diferente, no había ni siquiera esta idea de inclusión que hay ahora. Creo que la dictadura sí homogeneizaba a los sujetos” (EN2PI).

—“Es evidente que la dictadura consolidó actos discriminatorios, básicamente aquellos que se generaron a partir de la diferencia ideológica y que eran entendidos como actos que desafiaban la autoridad. Quienes eran identificados como diferentes recibían títulos como ‘raro’ o ‘subversivo’, etc.” (EN2PI).

—“El régimen militar es muy homogeneizador. El que pensaba diferente no estaba [...]. Con la homosexualidad a los diferentes había que separarlos” (EN1TL).

¿Qué se entiende entonces por discriminación? El término se usa en distintos contextos y posee diferentes connotaciones. El Diccionario de la Lengua Española registra un uso moralmente neutro, entendido como “separar, distinguir, diferenciar una cosa de otra”. Algunos autores señalan la dificultad que existe para precisar el concepto, y con frecuencia se lo enuncia como *trato desigual*. “Tradicionalmente entendemos por discriminación a la imposibilidad del pleno ejercicio de los derechos y garantías de ciertos sectores sociales de la población en razón del sexo, raza, creencias religiosas o políticas, nacionalidad, situación social, elección sexual, edad y discapacidades”, escribe Cecilia Lipszyc (2006, p. 1).

Otro uso del término, que interesa particularmente en el terreno de los derechos humanos, y que el mismo diccionario recoge, es “dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.”. Eduardo Rabossi (1990) refiere

el uso comprometido de discriminación y señala que discriminar “supone adoptar una actitud o llevar a cabo una acción prejuiciosa, parcial, injusta, o formular una distinción que, en definitiva, es contraria a algo o a alguien”. Otras definiciones ponen el énfasis en las consecuencias del fenómeno de la discriminación y señalan que, en el terreno de los derechos humanos, la práctica discriminatoria produce o provoca el desmedro de la dignidad del sujeto, estableciendo una serie de modalidades que tienen por resultado “diferenciaciones evaluativas entre las personas” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003, p. 11).

En el mismo documento ministerial, se afirma que en todos los casos en los que se hace presente una práctica de tipo discriminatorio existe siempre una relación de poder, ya que “establece relaciones de circulación discursiva y configuraciones de identidad en las que unos y otros se definen mutuamente en una articulación desigual” (p. 12). Estas relaciones, a su vez, instalan una suerte de norma o regla que define lo bueno, lo normal lo aceptable, y a partir de ello, su correlato antagónico: lo malo, anormal o inaceptable. Asimismo, ese poder es ejercido bajo los imperios de lo que se enunció en el apartado “El miedo como obstáculo de prácticas inclusivas” como alienación, ya que el grupo que resulta alienado puede él mismo convertir su discurso en alienante sobre otros grupos o sectores a los cuales se les otorgan características particulares negativas, del tipo “todos ellos son así”.

La valoración positiva de la discriminación surge a partir de otro concepto íntimamente vinculado a ella y que también gozó de buena prensa durante la dictadura: la homogenización. Los entrevistados (en consonancia con autores que trabajaron la temática de la educación en aquel período) señalan que la homogenización fue una de las formas que adquirió el discurso dictatorial. Y que la interpelación a esta homogenización era interpretada no solo como disconformidad con el sistema, sino como la suposición de que todo aquel que la cuestionara era *el enemigo* y, por lo tanto, diferente, raro, subversivo, etc.

En nuestro país, las prácticas discriminatorias se enmarcan en procesos económicos y sociales de creciente segmentación y exclusión que operan como telón de fondo de todas las relaciones entre personas o grupos. Los resabios de la dictadura militar, la violencia política, las demandas irresueltas de castigo a los responsables del terrorismo de Estado, los efectos silenciados de la Guerra de Malvinas y otros fenómenos “operan sobre los lazos sociales y, en mayor o menor medida, se encuentran en las raíces de la discriminación que se practica y se padece en la sociedad argentina actual” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003, p. 13).

¿Por qué fue tan importante homogenizar? La fuerte intervención del Estado en cuestiones de educación es irrefutable. La ampliación de las posibilidades de escolarización privada y la creación antes mencionada de la materia “Formación moral” fueron de la mano con otras medidas no menos intervencionistas, como la “pedagogía de los valores”, que intentaba profundizar aún más ideología según la cual la escuela secundaria debía formar alumnos que fueran “buenos empleados” y que pudieran “servir a su país” con un fuerte cariz cristiano que debía “remoralizar” la sociedad. Vassiliades (2008) señala que la educación fue para la dictadura un medio para lograr “una vida espiritual y cristiana”, pero además operó como instrumento “para alcanzar una ‘armonía social’ que negara las diferencias ideológicas y desterrara todo foco de conflicto para el régimen dictatorial” (p. 150). De esto se deriva claramente que el concepto de homogenización era funcional, no solo al currículum sino a la misión que se perseguía. Y este es un buen significante. La homogenización era la medida: buscaba el avasallamiento de las diferencias y su directa correlación, la regulación social que tenía por objetivo modelar cada ciudadano para que todos pensarán y sintieran lo mismo. De este modo, y en acuerdo con Southwell y Vassiliades (2009), lo que intentó fue una “regulación social” acerca de qué y cómo se debía pensar y obrar.

La homogenización fue una herramienta indispensable, y todas las instituciones se vieron atravesadas en toda su estructura por la idea de su valoración positiva, en tanto se igualaba a los ciudadanos en una causa común, desterrando del léxico los conceptos de diferencias individuales y subjetividad. Así, el sistema educativo nacional de la dictadura no solo contribuyó en la reproducción de un orden social bajo la premisa de una norma que establecía lo bueno, lo malo y lo prohibido, sino que asimiló igualdad con homogenización, lo que produjo a su vez profundas desigualdades.

3.2 Prácticas discriminatorias y sus fundamentos. Discriminación micro

Esta dimensión hace una lectura de las características antes enunciadas pero a nivel microsocial, es decir, orientado a mirar la reproducción de esas marcas en las prácticas escolares en contexto.

3.2.1 *El alumno invisible o la invisibilidad como efecto de la discriminación*

Al realizar el análisis de las entrevistas se pudo leer la presencia de una cierta *invisibilidad* de los alumnos discriminados o diversos en cuanto a su elección sexual, tanto en el aula como en toda la dinámica institucional. Los alumnos entrevistados dan sobrada cuenta de ello:

—“Todos saben. Nadie hace nada” (E1).

—“Este chico no habla con nadie. Está todo el día solo” (E10).

—“Yo estoy sola todo el tiempo” (E11).

—“Sí. No les dan bola” (E2).

—“No me dan bola. Ni existo” (E11).

Una amplia gama de autores se refieren a la discriminación sexual y exponen las diferencias respecto del trato que reciben varones y mujeres en los centros educativos. Para ello, no solo

investigaron el currículum prescripto sino también el oculto, en el sentido de cómo el docente, y la institución educativa en general, aprueban ciertas conductas como propias (particulares) de un sexo y del otro (Hernández & Reybert, 2006; Morgade, 2010).

Se profundizó en esta tesis sobre algunas asignaturas (espacios curriculares) específicas y su relación con la elección que hacen los alumnos y profesores. Algunos ejemplos se infieren de observaciones realizadas: en las clases de educación física, por ejemplo, el desarrollo del currículum es definido en función de estas diferencias sexuales, de modo tal que se elige fútbol para los varones, y jockey o vóley para las mujeres. En las clases de matemática o física, el docente espera siempre un mejor rendimiento del grupo de varones, mientras que se espera que las mujeres se destaquen en las áreas artísticas o de expresión corporal. Ciencias como biología, física o química siguen siendo aún hoy materias de clara preferencia masculina, mientras que el grupo de mujeres suele destacarse en áreas con mayor vinculación con lo expresivo o lo manual. De igual manera sucede en los momentos de esparcimiento, como los recreos: los varones *tienen permitido* determinados tipos de juego (con pelota, juegos de tipo físico, de competencia), mientras que las mujeres realizan actividades que involucran menos su cuerpo, como escuchar música, dibujar o chatear. Enfatiza un entrevistado que otro ejemplo muy evidente son las escuelas de formación técnica, donde la amplia mayoría de los matriculados son varones; las mujeres no superan el 15%. Y si bien es una tendencia que con el tiempo se va modificando, las facultades de Ingeniería mantienen una matrícula mayoritariamente masculina (López Cleip de Sosa & Amoroso de Maza, 2005). Así como la mirada de la escuela aprueba o desaprueba determinados comportamientos, así también el alumno aprende lo que le está permitido y lo que no, según su sexo biológico. Sucede que le imprimen gran cantidad de energía psíquica a saber qué cosas agradan y desagradan a maestros y directores, y es a veces más importante aprender el oficio de ser aceptados que el objeto de estudio.

Sin embargo, no es objeto de este trabajo ahondar en estas cuestiones, ya trabajadas por otros autores, sino explorar la invisibilidad que relatan los diferentes actores escolares respecto de discriminación, y fundamentalmente la que se refiere a los diferentes tipos de elecciones de objeto sexual.

Afirma Lipszyc (2006) que algunos grupos de marginados no tienen el carácter de tales, ya que muchos de ellos no se hicieron aún conscientes en el imaginario popular, y este “es uno de los mecanismos más profundos que opera para la existencia de la discriminación: la invisibilidad, la ‘naturalización de las conductas discriminatorias’”. Y señala también que en la Argentina existe, enmascarado en un discurso de igualdad, un vocabulario de carácter despectivo para referirse al diferente, que a su vez lo estigmatiza: los “feos, malos o sucios”. De este modo, se presentan en la escuela sujetos portadores –y a la vez actores– de su propia invisibilidad naturalizada, y en algunos casos promovida por el cuerpo docente y sus directivos. Así lo expresan dos docentes entrevistados:

—“Los efectos los ves a diario. Los chicos se sienten mal, dejan de hablar, se meten para adentro. Es como si se hicieran invisibles. Entonces no los joroban. Les empieza a ir mal en las notas también cuando esto pasa. Te das cuenta si te enfocas. Pero, si no, te puede pasar desapercibido” (EN4KO).

—“Yo creo que los sujetos que son discriminados se vuelven muchas veces invisibles. Otras veces los síntomas que presentan son evidentes, y esos van a parar al gabinete” (EN6EV).

Estas prácticas suelen asentarse en tradiciones culturales que favorecen su naturalización al tiempo que dificultan su visibilidad. Aunque algunas personas discriminan sin tapujos ni vergüenza, y buscan justificativos para sus acciones. Es frecuente que las prácticas discriminatorias sean invisibles para los mismos sujetos que las llevan a cabo y piensan que racistas o machistas son los otros.

Cuanto menos visible es una práctica discriminatoria, más difícil es reconocerla. En una trama cultural con largas tradiciones de trato diferenciado y en un contexto de fuertes tendencias de exclusión y marginación, es necesario revisar críticamente cada mirada y desnaturalizar cada punto de vista. En tal sentido, la autorrevisión es necesaria, pero frecuentemente insuficiente; es más bien el intercambio intersubjetivo el que permite extrañarse de lo propio, porque “la escuela puede producir efectos en los que no se repara; puede ejercer unas sutiles influencias que no se tienen en cuenta” (Santos Guerra, 1996-1997, p. 5). Y entonces se puede pensar, en acuerdo con Torres Santomé (1990), que hay dentro de las aulas dos grandes grupos diferenciados, el visible y el invisible, según el profesor pueda o no tomar cuenta de su presencia. La marginalidad se puede deber a características personales, culturales, religiosas, etc., que pueden tener su correlato, a su vez, en la timidez y la ansiedad. Todos estos temas son piezas del mismo rompecabezas, cuya ficha final tiene relación directa con la dificultad de hablar sobre lo diverso.

Para el tema que nos ocupa cabría preguntarse si existió alguna matriz invisibilizante durante la dictadura militar y si esta permanece presente en el currículum oculto de cada día. Esta investigación permite plantear que, al relacionar lo diferente con lo anormal o lo subversivo, se intentó ocultar u esconder todo lo que escapara al modelo. Yendo un poco más lejos, se pudo plantear que las desapariciones volvieron invisibles las muertes y los muertos: algo de aquello que resultaba indecible debía quedar oculto.

La invisibilización también se relaciona con el poder en la medida en que es posible por la permanencia de un discurso androcéntrico⁴. Podríamos pensar que tal vez todas las invisibilizaciones tienen relación con el poder, ya que es el discurso hegemónico el que, a través de las mismas, se impone y se perpetúa. Hubo durante la dictadura militar intentos de

⁴ Se interpreta el androcentrismo como la práctica, consciente o no, de otorgar al varón y a su punto de vista una posición central en el mundo, las sociedades, la cultura y la historia. De este modo, se relaciona al varón con lo humano, y se extiende a cierto tipo de características relacionadas con el adulto, blanco y heterosexual.

perpetuar un poder que, aunque ilegal, aparecía como legítimo y que tendió a ocultar lo diferente. Hoy, una de las tareas pendientes de educadores y directivos es desenmascarar la invisibilidad, nombrarla, hacerla presente. De esta manera, dejará de ser un tema oscuro para pasar a ocupar la agenda diaria, y se evitará así su naturalización. La discriminación existe, está presente cada día en las escuelas, su expresión más patente es la invisibilización de lo diverso (gay, judío, etc.), es decir, la objetivación del sujeto.

3.2.2 Principio de igualdad versus diversidad

En esta categoría se hace alusión a dos conceptos fundamentales a la hora de tratar temas relativos al currículum oculto y la dictadura militar.

El sistema educativo se piensa partiendo de una determinada imagen de cómo deben ser los niños y las niñas, cómo se desarrollan, cómo y cuándo deben responder a determinados parámetros evolutivos o conductuales, etc. Y aquellos que manifiesten conductas por fuera de lo esperado devendrán en marginados, segregados, en definitiva: diferentes.

Existe, según esta investigación, cierta dificultad en las escuelas para pensar sus prácticas desde el interior de ellas mismas, y desde allí poder problematizar las exclusiones. Es notorio que con frecuencia la escuela pone la responsabilidad (su responsabilidad) afuera, explicando en muchos casos las desviaciones de lo que tradicionalmente se entiende por normal como fruto de la biología (genética, neurobiología, etc.) o de los contextos adversos (familias disfuncionales, padres separados, pobreza, etc.). Así puede mantener algún tipo de *statu quo* que impida la irrupción molesta de aquella pregunta que incomoda.

La igualdad... ¿qué igualdad?

Lipszyc (2006) explica que las sociedades actuales se basan en el paradigma burgués de la Revolución Francesa, que propuso la igualdad de todos los ciudadanos bajo el imperio de la

ley con el fin de poner coto a la aristocracia y objetar su origen divino. De este modo, los ciudadanos solo existen en la medida de la ley y en relación con ella. Entonces, ¿quiénes son los iguales? Los iguales son los que pueden asimilarse al modelo de lo *humano* impuesto por la burguesía. El carácter androcéntrico de este postulado relegó a otros grupos sociales y estableció una *ciudadanía de segunda*, ya que el modelo de ciudadano propugnado fue pensado en relación con el “varón blanco, instruido, pudiente, heterosexual, cristiano y sin discapacidad visible” (p. u.).

Muchos de los fracasos escolares (en nuestro país y en el mundo) siguen siendo explicados, y cada vez con mayor virulencia, sobre la base de *fallas* psicofisiológicas que deben ser *solucionadas*; en muchos casos por medio de la farmacología, y en otros, de medidas terapéuticas de corte mágico, como forma de respuesta rápida y segura a problemas demasiado complejos y de los que la escuela no se responsabiliza. Al respecto, el psicoanalista Juan Vasen (2007) sostiene que las sociedades tecnocráticas tienen la característica de reducir algunas prácticas sociales complejas a procedimientos meramente técnicos. Los libros de autoayuda, los diagnósticos simplificados y la sobreadministración de psicofármacos son un claro ejemplo de lo señalado.

El sistema educativo en general, y el de los países capitalistas en particular, sostiene en sí mismo una falacia: la de la igualdad, la neutralidad y la objetividad. Torres Santomé (1995) señala que funcionan en la escuela una serie de ceremonias que intentan demostrar la existencia de un proceso objetivo de evaluación; se trata de una organización formal de la escolarización “en la que todos los alumnos y alumnas tienen las mismas exigencias, los mismos derechos y obligaciones, y además se les ofrece lo mismo” (p. u.).

Diferentes autores señalan esta idea, según la cual la escuela no cambia a las personas sino que más bien las *selecciona* para el futuro laboral, bajo la premisa de que “unos somos más iguales que otros” (dicho de la calle que se toma como referencia), para poner en tela de

juicio la idea de igualdad. El filósofo Louis Althusser (1969) señala que la escuela prepara y clasifica a los alumnos y alumnas para desempeñar las diferentes funciones que les corresponden, y aprenden las reglas del buen comportamiento de acuerdo con el puesto que cada uno está *destinado* a ocupar. El doctor en educación e investigador Pablo Pineau (2014) coincide con él y explica que la dictadura procuró reordenar el sistema educativo de acuerdo con “criterios excluyentes, meritocráticos y elitistas, a fin de lograr un mayor isomorfismo entre el sistema educativo y la pirámide de estratificación social” (p. 116) y agrega que la política educativa de la dictadura tuvo también un componente tecnocrático que pretendió propagar una “homogeneización disciplinada de las prácticas escolares” (p. 113).

La escuela iguala. Pero, ¿qué es lo que iguala?

Pareciera ser que, en vez de intentar igualar (en el sentido de ofrecer una cierta igualdad de posibilidades que incluyan la diferencia como característica de lo humano) a lo que se tiende es a reproducir matrices ya conocidas e internalizadas, según las cuales todos los alumnos deben alcanzar una media o parámetro esperado. Así, lo que se consigue es “poner a todos (los sujetos) dentro de la misma bolsa”, de modo tal que las minorías deben asimilarse (o ser asimiladas) al paradigma. Varias de las entrevistas lo enuncian claramente:

—“Se discrimina lo que queda afuera, y esto es todo lo que no responde a la media esperada” (EN6EV).

—“Para mí tiene que ver con esto de que todas las personas tienen que hacer o pensar lo mismo. Es como que todos son hormiguitas que tienen que seguir algo o a alguien. Me parece terrible, pero en la escuela ves mucho eso. Cuando los chicos no andan bien con las materias, a los profesores les cuesta mucho pensar otras alternativas para que el chico apruebe o entienda” (EN4KO).

—“no se permite que se piense o se sienta distinto” (EN4KO).

Al respecto es interesante lo que explica Lipszyc (2006), que si bien la escuela puede ser un excelente mecanismo para el cambio cultural (en algunos casos lo es), al mismo tiempo puede funcionar como un dispositivo muy claro de reproducción cultural del sistema social imperante. A través de la escuela internalizamos conocimientos, pero al mismo tiempo adquirimos una cosmovisión y aprehendemos una serie de valores o disvalores, legalidades o sus ausencias. Lo que se reproduce, entonces, es el concepto de normalidad, y a partir de allí, la escuela discrimina. La dinámica de la escuela produce discriminación: evaluaciones, clasificaciones, libretas y estrategias específicas para los que no dan con el Pignet⁵ dan cuenta de ello. La escuela discrimina en la medida en que se establece quién aprueba y quién no, quién está apto para acceder al curso siguiente y quién no.

A estas prácticas se suman aquellas ligadas a otro tipo de clasificaciones, como la separación por edad, nivel, etc., suponiendo que traen aparejada una mejora en los procesos enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, no se advierte que estas prácticas “llevan la marca en el orillo del mandato homogeneizador de la escuela [...]. A través de ellas perdura en el aula el supuesto de que la homogeneidad es buena y la diversidad es molesta o perjudicial” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003, p. 16). Uno de los entrevistados confirma lo expuesto:

—“Creo que la educación, en tanto practica escolarizada, es homogeneizadora. Esta cuestión no ha cambiado demasiado. Las épocas cambiaron, pero se espera que todos los chicos hagan lo mismo en el mismo tiempo y al mismo ritmo. Es lo contrario a la diversidad” (EN6EV).

⁵ En 1901, Maurice Charles Joseph Pignet, médico de la Armada francesa, propuso una forma de medir la capacidad de los soldados a partir de unas medidas físicas básicas: el peso, la altura y el perímetro del pecho. A este promedio se le asignó el nombre de Índice Pignet. Para el tema que nos ocupa, resulta interesante la utilización de este signifiante, ya que se puede transpolar su uso al coloquial, sin soslayar su uso militar.

Igualdad... diversidad... equidad...

Estos conceptos se hallan presentes en cualquier discurso de cualquier centro educativo, de cualquier provincia de la Argentina, pero ello no indica la puesta en práctica real en cada aula de nuestro país. Su enunciación aparece como palabra vacía de contenido si no se refleja en la cotidianidad de las prácticas –aunque es cierto que cada vez con más frecuencia se planifican y se llevan a cabo proyectos institucionales que algunos docentes y directivos, tímidamente, como con desconfianza, ponen a prueba, sin saber muy bien qué de todo ese trabajo podrá visibilizar lo complejo del tema, se está lejos de una escuela igualitaria–. La igualdad no es un concepto abstracto, su corporeidad está determinada por la posibilidad de abandonar preconceptos arraigados en el imaginario colectivo para abordarlos desde el trabajo en el aula. La forma de visibilizar esta dificultad es poder plantear de qué se habla cuando se habla de igualdad.

Entonces, ¿igualdad de qué? De oportunidades

La escuela debe pensarse para adentro, debe poder hacer visibles las diferencias que caracterizan al sujeto humano poniéndolas en juego, haciéndolas *aparecer*. De lo contrario, quedarán tan desaparecidas como nuestros 30.000 compatriotas. A partir de ello, podemos plantear la igualdad de la mano de otro concepto: el de equidad, es decir, la igualdad de oportunidades de todos los alumnos en relación con los resultados alcanzados dentro del sistema educativo (Ferreira et al., 2008). Esto significa que, como plantea Tiramonti, se deben discutir seriamente los conceptos de igualdad y diferenciación. Volver a cuestionar las prácticas para que estos conceptos tomen forma real, de modo que la prerrogativa de la inclusión no se transforme en exclusión solapada (Brito & Stagno, 2010). Este ideal parece estar atravesando dos dimensiones de la educación: la organización escolar, por un lado, y el currículum de formación docente, por otro.

Por último, es relevante resaltar para esta investigación aquello de lo oculto que se desliza en entrevistas como la siguiente, para tratar de exponer la diferencia entre lo meramente enunciativo (el discurso vacío de sentido) y la verdadera implicación subjetiva:

—“Atender a lo diferente. No todos los chicos son iguales. Algunos tienen una impronta diferente. Me parece que de lo que se trata es de sacar lo mejor de cada chico, no sé. Me parece que cuando querés que todos sean iguales estás discriminando. No lo tengo muy claro al concepto” (EN3IC).

La frase “no todos los chicos son iguales, algunos tienen una impronta diferente” se interpreta en esta investigación como que, en el fondo, hay una esperanza, un ideal, de llegar a igualar (conductas, ideas, sentimientos), de homogenizar. No parece que tal afirmación sea vana; por el contrario, da la impresión de que implica la plena convicción de que la homogenización iguala, y que hay algunos (otros) que debieran ser como uno. Unicidad que es equivalente a homogenización.

3.2.3 De lo instituyente a lo instituido: la tutoría como espacio institucional donde emergen los síntomas

Como se señaló en el apartado *La tutoría, un espacio en construcción*, el lugar de las tutorías aparece como una definición en permanente construcción y evaluación. Uno de los aspectos que se hacen visibles a lo largo de las entrevistas es el de la acción tutorial como un espacio de construcción de pluralidad. Los entrevistados dicen:

—“Vincular a los alumnos con otras instancias, tanto administrativas como generar un vínculo correcto con los otros actores de la escuela. [El tutor] también cumple la función de ser orientador en conflictos entre ellos [en el aula, con los compañeros, con algún docente]” (EN1TL).

—“Yo lo resumiría en acompañamiento personal” (EN5LP).

El campo de la orientación escolar y la tutoría es sumamente heterogéneo. Sin embargo, tienen en común “la concepción según la cual la tutoría es entendida como una estrategia de acompañamiento, cuidado y orientación a los estudiantes, para que puedan aprovechar al máximo sus posibilidades de formación” (Campelo, Hollmann & Viel, 2009, p. 10). Como ejemplo se citan estos recortes de entrevistas, donde se señala cuál sería el rol del tutor:

—“Tiene que ver con una práctica constante de acompañamiento al alumno y de nexo con los docentes, alumnos, familia. En su rol, la capacidad de diálogo, mediación y acercamiento son fundamentales” (EN2PI).

—“Para mí, el rol más importante del tutor es el de guía, el de orientador. También es importante el apoyo, en el sentido de la contención de los chicos” (EN3IC).

—“Para mí, el rol más importante del tutor es el de acompañamiento de los chicos” (EN4KO).

Queda clara una lectura de las tutorías como lugar primordial de acompañamiento a los estudiantes a lo largo de su trayecto escolar –y, por qué no también, de su normal desarrollo evolutivo–, que coadyuve a desplegar un proyecto de vida. Las dos dimensiones de la tarea tutorial serían el seguimiento académico del alumno, que posibilite las mejores condiciones para la escolaridad, y la cuestión vincular, es decir, la detección oportuna y el abordaje de conflictos manifiestos y latentes. Uno de los objetivos primordiales que debe perseguir la tutoría, como espacio de reflexión y construcción de subjetividades, es la formación de un ciudadano activo, que comprenda el valor de lo diverso, y que se responsabilice por sus acciones y decisiones. En definitiva, se trata de formar, en el siglo XXI, un ciudadano que pueda actuar de manera inteligente, creativa, sensible, responsable y autónoma en esta sociedad del conocimiento.

De estas dos dimensiones, y a juzgar por los testimonios de los entrevistados, algunos centros educativos de la provincia privilegian el seguimiento académico, dejando de lado el seguimiento personal de los estudiantes y, por lo tanto, desatendiendo las necesidades que muchas veces se vinculan con un mal desempeño. Un ejemplo:

—“En el colegio, a lo que más importancia se le da es a lo pedagógico exclusivamente, esa es la orientación que tiene el colegio” (EN3IC).

Según Viel (Campelo, Hollmann & Viel, 2009), la tutoría es una estrategia institucional de encuentro que sostiene un espacio de trabajo conjunto de todos los integrantes de la comunidad educativa. El hecho de que algunas instituciones educativas que integran la muestra en estudio tiendan a dar relevancia al rendimiento escolar como síntoma aislado y aislable de otros factores o realidades, desatendiendo las otras áreas, hace que la tutoría, entendida como la construcción de un lugar de pluralidad, resulte por lo menos difícil de abordar, ya que es en la singularidad de cada caso donde surgen las posibilidades de trabajo fructífero y efectivo respecto de los objetivos antes planteados.

El hecho de centrarse en el rendimiento escolar como síntoma aislable y la debilidad de lo plural parecen ser dos componentes esenciales de los mecanismos discriminatorios presentes en la escuela, porque velan razones culturales, sociales e ideológicas que afectan a las trayectorias escolares de los jóvenes. Al mismo tiempo, resulta especialmente relevante a esta investigación que la muestra coincida en la priorización de los aspectos académicos. Se interpreta este dato como presencia de un componente institucional que desestima la relevancia de lo vincular y sus efectos en los procesos de aprendizaje y deja en evidencia una visión tecnocrática de la escuela, un lugar donde se aprenden conocimientos científicos, artísticos y recreativos, pero donde todo lo relativo a la complejidad de sujetos integrantes de una sociedad más amplia queda fuera. La desestimación de la importancia de las cuestiones

de género, de culto, de la libertad de expresión de los docentes a tomar la palabra, a usar sus propias palabras para emitir opinión fundada sobre las praxis sociales que acontecen en su lugar de trabajo, entre otras situaciones, dan cuenta de una cultura atravesada por mecanismos inhibitorios, reales o fantaseados, que requieren ser explicitados para poder abordar la discriminación. Asimismo, es necesario poder justificar por qué la tutoría es el espacio donde se manifiestan los síntomas de la discriminación.

La tutoría como bisagra. Muchos roles. Ningún rol. ¿Algún lugar?

Surge, entonces (y las entrevistas lo confirman), la necesidad de abordar la cuestión del lugar (o no-lugar) del tutor. Algunos de los sustantivos con los que se define el lugar del tutor son: referente, orientador, acompañamiento, cuidado, mediador, guía, estrategia, vínculo y proceso. Pero son tantas las funciones que debe cumplir que en oportunidades su rol queda difuso; él mismo, como toda la escuela, confunde sus tareas. Los alcances del rol y los límites de su tarea deben estar claramente especificados; la falta de claridad hace difícil ubicar en el organigrama escolar no solo lo que conlleva el trabajo diario, sino los alcances de la función para la cual son convocados los docentes a ejercerlo. Dicho de otra manera, esta vez en palabras de uno de los entrevistados:

—“eso lo maneja gabinete [refiriéndose a casos de discriminación] y yo solo paso la información cuando me entero, pero después nada. Incluso a veces ni me dicen cómo van las cosas” (EN1TL).

Se pone en evidencia cierta dificultad de algunas instituciones para otorgar un lugar importante a la tarea tutorial. Su acción queda más del lado de la burocracia que de las necesidades del alumno, generando un no-lugar difícil de enunciar, y que muchas veces tiene como correlato la idea de que todo lo que le excede al profesor es tarea del tutor, o su

contrapartida, que hay información que el tutor no puede manejar y, por lo tanto, se lo exime de recibirla so pretexto de sus limitaciones profesionales.

Estas reflexiones permiten definir la tutoría como el espacio institucional de lo diverso o el escenario donde lo diverso se manifiesta. Complementariamente, se puede decir que toda tarea del rol del profesor que excede lo homogéneo es incumbencia del tutor. Los siguientes testimonios confirman lo que se acaba de exponer:

—“El rol más importante para mí es el del vínculo con el alumno, con el tutorando. Poder generar el vínculo necesario para poder acompañarlo. Es decir, acompañar la trayectoria escolar o educativa de ese tutorando que él eligió” (EN6EV).

—“En ese acompañar, si no hay un buen vínculo entre ambos, para mí no funciona, y se convierte en una tarea administrativa. También te diría que es muy importante la tarea de mediación: entre los alumnos, entre estos y los profesores, y también con los padres, las autoridades y los profesores” (EN6EV).

—“A los tutores creo que los docentes en general no les dan importancia, o es un espacio desaprovechado” (EN5).

Respecto del lugar (simbólico y real) del tutor, Graciela Caldeiro (s.f.), explica que las escuelas no siempre cuentan con las condiciones necesarias para realizar una tarea como la que se requiere en las tutorías, ya sea por falta de capacitación o por ausencia de reconocimiento o aval acerca de su importancia. Entonces, el rol del tutor resulta confuso o borroso, y el desarrollo de las tareas, supeditado muchas veces a la formación del docente a cargo y a sus características personales.

Ese no-lugar está dado no solo por la dificultad del espacio físico (en algunos casos) sino por una concepción según la cual la tarea tutorial queda supeditada a la buena voluntad de quien la ejerce, pero con escasa, ninguna o mala formación en esta temática, con lo cual se

soslaya de alguna manera la importancia otorgada. Frases o conceptos extrapolados de diferentes ciencias como la pedagogía o la psicología, y más aún del psicoanálisis, adquieren el valor de palabra vacía si no se encuentran contextualizadas y debidamente justificadas.

Es necesario, además, pensar y reubicar la tarea tutorial como espacio de encuentro y de acompañamiento que posibilite la aparición y el tratamiento de temas como los que se desarrollan en este trabajo. Caldeiro (s.f.) destaca la necesidad de que las tutorías intervengan cada vez más en la construcción de subjetividad, ya que las diferentes áreas sobre las que tiene incumbencia son, en su gran mayoría, del orden del sujeto, a saber: exclusión, atención a lo diverso, discriminación, etc.

¿Quiénes pueden ocupar el rol del tutor? ¿Cuáles debieran ser las competencias, las cualidades personales y la capacitación de un tutor? Diferentes autores trabajan estas cuestiones (Arnaiz, 1998; Sobrado Fernández, 2007; Viel, 2009). Sin embargo, y tratándose de temas tan actuales y a la vez tan antiguos como la discriminación, la atención a la diversidad en todas sus formas, los resabios socio-histórico-políticos que imprimen una manera particular de ser en el mundo de cada argentino, se plantean nuevamente estos interrogantes para abrir una posibilidad de discusión ciertamente necesaria. En las entrevistas pueden leerse testimonios como los que siguen:

—“Los docentes a veces no escuchan al chico, no le dan la posibilidad de expresarse. También está el tema de que los docentes están muy cansados [...]. No sé, a mí me parece que para el adulto es más fácil no escuchar [...]. Otras veces los docentes no escuchan porque no están capacitados para enfrentar estos problemas. Si no es tutor es menos problema; pero si es tutor, tiene que estar más capacitado. Igual me parece que muy pocos profesores tienen hoy la capacitación necesaria respecto de estos temas” (EN1TL).

—“En la reestructuración de horas le dieron tutoría a gente a la que no le interesa o no sabe; entonces, cuando aparece alguien que sí quiere hacer algo distinto les resta importancia” (EN5).

La escucha es otra condición que resulta imprescindible para el ejercicio del rol de tutor. Las entrevistas muestran la existencia de, al menos, dos posiciones que podemos profundizar: en algunos casos, su ausencia puede interpretarse como una falta de formación; en otros, está deliberadamente obturada, lo que se interpreta como huella de un discurso dictatorial.

3.2.4 Discriminación sexual

Como Dios manda.

Frase popular



Un ejemplo de campaña a favor de la tolerancia hacia la libertad sexual en las escuelas.

Conforme establece la Ley N° 23.592, discriminar es “impedir, obstruir, restringir o menoscabar arbitrariamente el pleno ejercicio de los derechos y garantías de las personas utilizando como pretexto su género, etnia, creencias religiosas o políticas, nacionalidad, situación social o económica, elección sexual, edad, capacidades o caracteres físicos, etc.”.

El término *sexualidad* se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser un ser humano. Basada en el sexo, incluye al género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva y la reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. Es, por tanto, el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien la sexualidad puede abarcar todos estos aspectos, no es necesario que se experimenten ni se expresen todos. En resumen, la sexualidad se experimenta y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos (Lyra, 2006).

La discriminación sexual fue una de las categorías que surgieron de la segunda dimensión de análisis, la relativa a la discriminación micro. Se indagó en escuelas acerca de este tipo de discriminación en los currículums ocultos. Un análisis de los textos e investigaciones que estudian la realidad de la escuela media argentina sobre este tema muestra un abordaje del tema con fuerte impronta organicista, medicalizada; es decir, se parte de la teoría de que el órgano hace a la función. Para explicitarlo más claramente: según esta mirada, existen órganos sexuales (masculino y femenino) a los cuales tienen que corresponderle unas funciones biológicas. Ser hombre o mujer, entonces, dependerá del órgano con el que se nació, porque es lo que manda o dictamina la biología, es lo normal, lo *natural*.

Esta conceptualización tuvo gran aceptación en gran parte de la sociedad y en las escuelas de la Argentina y continúa presente en el discurso, tanto manifiesto como latente, de un sinnúmero de docentes, directivos y propietarios. Ejemplo de ello es lo que señala Graciela Morgade (2010) respecto de las acciones o proyectos que se llevan a cabo en las instituciones educativas para tocar el tema de la sexualidad: se convoca a profesionales de la medicina como referentes idóneos en esta materia, dejando de lado muchas veces la voz de la psicología. Así, se plantea la educación sexual solo desde las áreas de la prevención del

embarazo y de las enfermedades de transmisión sexual, y no desde lo discursivo, es decir, que la sexualidad se construye a partir de la palabra, y la circulación de esta es la que permite que los alumnos arriben a un saber diferente.

Para profundizar un poco más estos conceptos, es importante remitirse a las primeras teorizaciones de Sigmund Freud (1981 [1924]) respecto de la sexualidad. Conviene recordar que en esos tiempos la neurosis femenina era interpretada por la medicina como un problema neurofísico. Y regía una conceptualización según la cual, en la sexualidad, existía una sola práctica *normal*, la heterosexualidad; las otras eran desviaciones o perversiones. Por eso, el deseo sexual hacia personas del mismo sexo podía llegar a ser considerado una *desviación de la personalidad* (enfermedad) factible de ser corregida a través del perdón y las creencias religiosas, el castigo, e incluso la tortura física y psicológica. Con el advenimiento del psicoanálisis fue Freud quien ubicó en un lugar central al inconsciente para entender la sexualidad de hombres y mujeres, al distinguir la pulsión sexual de cualquier determinismo natural o biológico. Es gracias a sus aportes, que el mundo científico comienza a pensar las diferentes formas de sexualidad como formas de expresión del sujeto, que nada tienen que ver con ser normal o no serlo, lógica binaria de las oposiciones que la escuela debe ser capaz de romper. Porque, a pesar del tiempo transcurrido, persiste cierta conservación (reproducción) de la heteronormatividad.

“El prejuicio, que se manifiesta cotidianamente, es producto de una matriz cultural que tiene como uno de sus cimientos el pánico moral que equipara diferencia sexual a anormalidad, delito, promiscuidad, perversión, peligro, enfermedad, riesgo de contagio”, afirma Morgade (2010), a lo que puede añadirse la reflexión de Slavoj Žižek (1999): “La ignorancia nunca es neutra”. No, no lo es, obedece no solo a dificultades personales, culturales y sociales, sino a un cierto tipo de concepción subyacente, imperceptible, según la cual algunos son más iguales que otro.

En la escuela actual, y a pesar de innumerables investigaciones, libros y textos, cursos de formación, etc. referidos a este tema, el prejuicio y el desconocimiento retornan no ya en forma discursiva, sino en acciones. Allí donde la palabra se silencia, aparece la discriminación en acto. Dice Žižek: “debemos decir lo que no podemos hacer, de otra manera podríamos llegar a hacerlo”. Y la sexualidad insiste. En la cotidianidad de la escuela las discriminaciones han cambiado de forma, no de contenido. Así por ejemplo, un docente señala en una entrevista:

—“A veces también en Educación Física, mujeres y hombres, hay actividades de hombres y otras de mujeres. Para mí eso es discriminatorio” (EN4KO).

La escuela funciona como caja de resonancia de los procesos sociales, y la discriminación sexual, como cualquier otro tipo de discriminación, está presente en los discursos de docentes, directivos, e incluso de alumnos. En una sociedad con una fuerte carga discriminadora, la escuela no puede pretender para sí el atributo de ser la excepción. De lo que se trata es de visibilizar estos discursos para permitir la pregunta acerca de cómo modificar aquello de lo que no se habla. Hablar de discriminación sexual en la escuela resulta siempre incómodo y la escuela, como lo confirman los entrevistados, “mira literalmente para otro lado”. El modelo de sexualidad biologicista sigue presente en las prácticas de todos los actores de la institución, aunque solapadas con visos de diversidad.

Carlos Skliar (2000) afirma: “la diferencia es mejor definida como diversidad y, así, la diversidad no es otra cosa que la/s variante/s aceptables del proyecto hegemónico de la normalidad”, y hace propias las palabras de Tadeus Da Silva: “el desvío está en el Otro, el Otro que se hace visible y resulta, entonces, problemático” (Tadeus da Silva citado por Skliar, 2000). Los conceptos de otredad, subjetividad y sexualidad siguen separados, en la realidad cotidiana, a pesar de que la teoría está bien aprendida.

¿Qué sucede entonces? ¿Qué le falta a la teoría para que se encarne en cada uno de los sujetos que transitan la escuela? ¿Por qué las prácticas no dan cuenta de una formación en la diversidad? ¿Será, quizás, que la misma formación profesional del docente se encuentra atravesada también por estos prejuicios? ¿Tiene esto relación con un posicionamiento estrictamente individual o más bien con temas de formación académica docente? ¿O tendrá que ver más que nada con una cuestión cultural y de estructura? ¿Será que aún no se han podido superar las huellas que han marcado la vida escolar de niñas y niños formados en la dictadura? ¿Qué papel juega la llamada homogeneización en los discursos sobre la sexualidad? ¿Por qué es tan difícil plantear la diversidad sexual? Aunque muchos de estos interrogantes no son materia de esta investigación, resulta interesante dejarlos planteados, puesto que abren la posibilidad a futuros abordajes para el caso de Tucumán.

El silenciamiento como política dentro de la escuela produce invisibilidad y ocultamiento, lo que, a su vez, reproduce la práctica discriminatoria como modelo a seguir: el modelo hegemónico androcéntrico. Es imposible dejar en la puerta de la escuela los preconceptos y los prejuicios que atraviesan el discurso y la vida en sociedad. Y es justamente allí, en el aula y en el currículum oculto, donde se ponen de manifiesto estas dificultades. Hernández y Reybet (2006) sostienen que “las diferencias de género se invisibilizan o se tornan irrelevantes, reduciéndose a una diferencia sexual basada en la naturaleza biológica. En tanto no problematizadas, estas relaciones [...] se inscriben en el campo de la diversidad, espacio natural de la diferencia como valor”. En una de las entrevistas se puede leer algo de esto:

—“También está la poca tolerancia en el docente, que no es capaz de salirse de su propia persona e instala en el aula lo que piensa en el afuera, por ejemplo, en la sala de profesores se habla despectivamente del puto. Es una ideología discriminatoria” (EN1TL).

¿Qué es lo que se piensa afuera? ¿Existen un afuera y un adentro de la escuela? En el análisis discursivo de esta afirmación aparece claramente la diferenciación entre un afuera y un adentro respecto de lo que cada sujeto cree que es la sexualidad y del saber que atraviesa las paredes de la escuela. Más entrevistas:

—“La cabeza de los profesores secundarios es la que tiene que cambiar. Y me parece que eso es muy difícil” (EN6EV).

—“Creo que se da mucho esto de la discriminación por ser de otra orientación sexual” (Referido a la preponderancia de una sobre otra) (EN1TL).

La homosexualidad, el lesbianismo y la transexualidad son expresiones de la diversidad humana y están protegidos por los principios de libertad, igualdad y dignidad humana, reconocidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros instrumentos internacionales. Pese a esto, el discurso intolerante del fundamentalismo y del integrismo, además de ser propagado sistemáticamente en lugares religiosos, viene ocupando cada vez más espacio donde debería actuarse sobre la base del principio de laicidad, es decir, en los poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial. Al respecto, Morgade (2010) afirma que es la noción de igualdad la que debe ser debatida, ya que no incorpora el concepto de diferencia. También critica la noción de *heteronormatividad* implícita no solamente en los discursos hegemónicos sobre la feminidad y la masculinidad sino también en las primeras conceptualizaciones del feminismo inicial. La puesta en práctica de campañas en favor del respeto por la diversidad, llevadas a cabo por diferentes organizaciones nacionales e internacionales (como la incluida al comienzo de este apartado), no ha logrado remediar que en las escuelas pervivan prejuicios y formas de discriminación sobre las elecciones sexuales diversas.

3.2.5 Discriminación religiosa

En el análisis de las entrevistas se hace también evidente e insoslayable la cuestión de la discriminación religiosa como una de las modalidades que más frecuentemente se manifiesta en escuela, tenga esta orientación católica manifiesta o no. Se señala el tema de la orientación religiosa manifiesta ya que algunas instituciones educativas en Tucumán mantienen un doble discurso: por un lado, desde lo formal, la formación es de carácter laico (sin materias de contenido religioso) pero, por otro lado, poseen directivos o miembros de la comunidad eclesiástica al mando (sacerdotes, monjas) y con un claro ideario religioso practicante. Esto plantea una suerte de dicotomía ya que, aunque fuera del currículum oficial, los contenidos religiosos se imparten mediante mecanismos diferentes y atraviesan toda la cultura escolar (ejemplo de ello son las instituciones laicas que promueven la primera comunión católica en el tercer grado).

El problema no son las instituciones de corte netamente religioso (las hay de diversos credos: judaica, musulmana, adventista, etc.), sino el ocultamiento que desde lo formal atraviesa la vida de muchas instituciones supuestamente laicas, en las que la impronta religiosa practicante se encuentra en los subterráneos del ideario escolar. Eso termina produciendo en muchos alumnos –y en sus familias– confusión, extrañamiento, alienación. Se genera incluso discriminación contra los miembros de esa comunidad educativa (alumnado y docentes) que no comparten dicha formación, esa religiosidad subyacente, y que eligieron la escuela por otros motivos. Se hace evidente también aquí cierta ambigüedad entre lo meramente enunciativo y lo latente del discurso. Por un lado, la discriminación como concepto que debe ser trabajado con los alumnos vía la religión y, por otro, las prácticas que dan cuenta de que, en realidad, se hace lo contrario. Respecto de este punto los entrevistados señalan:

—“Me parece que la escuela sí intenta manejar esto de la discriminación, pero hay que ver qué pasa con los actos. El discurso no acompaña las acciones, y cuando surge como emergente nadie se preocupa” (EN1TL).

—“El ordenamiento se fundamenta en la reiteración y sería: a) marginalidad, b) por orientación de género, c) por diferencias religiosas, y d) por orientación religiosa” (EN2PI).

—“Me pasó que una profe quiso dar una charla de educación sexual. El cura estuvo de acuerdo, incluso con los temas. El cura dijo: ‘si tengo alumnas de 14 que están embarazadas, no puedo decir que no des la charla de educación sexual’. Pero, por otro lado, se habla en la misa, en la clase de religión, en todos lados, de que el sexo antes del matrimonio es pecado” (EN2PI).

—“Otro ejemplo es la clase de religión: los alumnos que no son cristianos tienen que cumplir con esa materia; no solo asistir, sino aprobar la materia” (EN2PI).

—“En ambos casos se trabajó este tema de la discriminación, pero desde el lado de la religión. Del gabinete no se puede esperar nada. El gabinete te dice que hay un problema, te lo cuenta, pero no te da herramientas para que el tutor trabaje, no te orienta” (EN3IC).

En la siguiente afirmación se pone en evidencia la relación directa entre la discriminación religiosa y la sexual:

—“A mí me parece que en la escuela los chicos sí se aceptan. Les cuesta, pero lo hacen. Por ejemplo, a un chico gay, me parece que son los chicos y no los grandes los que lo aceptan primero. Me parece que a los grandes les cuesta más, por esto de que antes se creía que era una desviación; incluso hay gente que te lo sigue diciendo. En un país donde se aceptó el matrimonio igualitario seguimos discutiendo estas cosas, y para nosotros, los docentes que creemos que tiene que ser aceptada la diversidad, es difícil hacer entender a los otros. Tiene más que ver, me parece, con esta cuestión de la religión, porque de ahí viene esta cuestión.

Las personas muy religiosas tienden a repetir como loritos que es anormal, que es una desviación” (EN4KO).

En el siguiente recorte se pone de manifiesto el carácter dogmático de la Iglesia respecto de la sexualidad:

—“En mi experiencia, en un colegio laico, pero de orientación ultra católica, desde los propietarios hasta los directivos, se bajaba un discurso que movía a los adultos y a los alumnos a segregar al diferente” (EN2PI).

Algunos de los tópicos que se enuncian en las entrevistas y que visibilizan la ambigüedad son:

- La sexualidad
- Las clases de religión
- La orientación sexual
- Los ritos católicos (misas, rezos, etc.)
- La resolución de conflictos por la vía de la religión.
- La homosexualidad entendida como anormal

La discriminación religiosa se hace evidente al separar el grupo católico del que no lo es (que son la minoría en escuelas privadas con orientación religiosa). Los alumnos que profesan otros credos deben, o bien participar de las prácticas religiosas, o bien excluirse. En algunos casos, como explican los entrevistados, deben aprobar la materia religión, y en ocasiones participar de la formación en una religión que no profesan. Se sostiene que se trata de una ambigüedad, porque se considera que la institución educativa debería, aun en los casos de pertenecer a una comunidad religiosa (y más aún en estas) promover prácticas inclusivas (no expulsivas) en su formación.

Otro tópico que emerge claramente en las entrevistas tiene que ver con la educación religiosa y la sexualidad. Maestros y alumnos deben dejar su sexualidad en la puerta. Hablar de orientaciones sexuales, elecciones diversas, matrimonio igualitario, familias ensambladas, está en algunos casos prohibido, y en otros, es estigmatizado como anormal. Y los ejemplos abundan: desde el profesor o el alumno que debe esconder su orientación sexual, hasta el embarazo adolescente, pasando por el ejercicio pleno y responsable de una sexualidad que desde la escuela es negada.

La homosexualidad es el ejemplo por antonomasia. Las escuelas con orientación religiosa (latente o manifiesta) sostienen la idea según la cual, la homosexualidad –y por lo tanto el derecho a su ejercicio pleno– es anormal, va en contra de los preceptos religiosos, en contra de *lo natural* y biológico. Y este precepto no es privativo de las escuelas. Diversos medios de comunicación han publicado información sobre cursos o seminarios que dicen *curar* la homosexualidad en una cierta cantidad de *pasos*, y estos cursos son avalados por instituciones universitarias confesionales. Resulta llamativo que estas historias particulares y estos conceptos sigan teniendo tanta relevancia en pleno siglo XXI, sobre todo en momentos históricos del país en los que se debaten temas relativos a los derechos humanos, como indispensables para mejorar la calidad de vida de toda la sociedad. Los efectos siguen insistiendo...

3.2.6 Las otras discriminaciones

El título de este apartado hace referencia a una inquietud que surgió en el análisis de las entrevistas, que tenía que ver básicamente con los otros tipos de discriminaciones que los docentes entrevistados pudieran encontrar como modo de expresión de un currículum oculto. Otros modos que se encuentran naturalizados y que, por ende, están fuertemente invisibilizados. Una discriminación, todas las discriminaciones. Surgen preguntas como: ¿se

puede discriminar a un grupo o población, y no discriminar al resto? ¿O sencillamente existe una sola discriminación universal que, basada en el prejuicio y la ignorancia, solo modifica sus formas?

Esta pregunta acerca de una discriminación única, general, que sea abarcativa de todas y cada una, supone que existe en los sujetos la tendencia a discriminar, y que lo que cambia es el objeto a ser discriminado, pero que básicamente podría ser cualquiera o todos. La discriminación se presenta de muy distintas maneras, y en ámbitos y niveles diferentes. En la escuela se la puede identificar de las siguientes maneras:

a) *Discriminación por ideología*, más presente, según los entrevistados, en alumnos de mayor edad y en adultos:

—“También hay cuestiones ligadas a la ideología política, chicos un poco más grandes, de los últimos años, y eso viene desde la casa. Negro de mierda, villero igual a vago o choro, si apoyas al gobierno no servís para nada o sos zurdito, ese tipo de cosas” (EN1TL).

b) *Discriminación de tipo institucional*, en el sentido de que la misma presenta características diferenciadas en distintas instituciones:

—“Depende del colegio. Algunos son más abiertos y menos discriminatorios. Yo que trabajo en dos, te puedo decir que hay diferencias aunque, en el fondo, creo que es lo mismo” (EN1TL).

c) *Discriminación étnica*:

—“Hay instituciones en donde también se discrimina al ‘negrito’, al ‘peruano’” (EN3IC).

—“Boliviano... también por el ingreso económico de los padres. En los profesores es donde noto más esto” (EN6EV).

d) *Discriminación por rendimiento académico*, en el sentido de que se emite un juicio de valor sobre aquel que responde de una manera diversa a la tarea escolar:

—“Al que no estudia también lo discriminan; creen que todos son vagos, ociosos, y a veces no se ponen a ver si el chico tiene un problema en casa, o si le pasó algo [...] creo que eso también es discriminación. Capaz que me equivoco” (EN1TL).

e) *Discriminación por nivel socioeconómico*:

—“Discriminación por marginalidad, pobreza, drogadicción, alcoholismo” (EN2PI).

—“La cuestión de la sexualidad y la gordura, en ese orden. Y después el tema de lo económico” (EN3IC).

—“A mí me parece que hay diferentes tipos de discriminación y que en los colegios hay mucha, pero que en general se da la discriminación por raza, el color de piel [...] eso del negro o el villero. También se da bastante cuando los chicos empiezan a mostrar otras elecciones sexuales. Después, en algunos lados también está lo económico, pero eso está ligado a lo que te dije antes, lo del negrito” (EN4KO).

En este sentido, es importante resaltar que la dictadura pretendió realizar algún tipo de reordenamiento en el sistema educativo en base a principios de exclusión, meritocracia y elitismo que produjeran mayor isomorfismo entre dicho sistema y la pirámide de estratificación social. En este punto se pueden discernir dos subcategorías interrelacionadas entre sí:

1) La *pobreza*, como elemento determinante de una *forma de ser* típica de un grupo social.

Unido a esto, la figura del villero o del marginal, carente de aspiraciones o deseos; personas que se encuentran totalmente desubjetivadas. Es llamativa la reiteración de esta

alusión, sobre todo dentro de los establecimientos privados, ya que se profundiza allí la brecha entre el que tiene (poder adquisitivo) y el que no.

- 2) Las patologías relativas al consumo de sustancias: se asocian con un determinado grupo socioeconómico (sin posibilidades de movilidad ni resiliencia, apartado de toda posibilidad de crecimiento) y con la delincuencia, lo que estigmatiza aún más su condición de *irrecuperables* dentro del espacio educativo. Son *ociosos*, *vagos*. Estos estigmas ahondan las dificultades particulares, ya que colocan al sujeto en el lugar de un *resto* al cual se le otorga menos posibilidades y atención.

Lo que las entrevistas ponen de manifiesto es, sobre todo, la amplia gama de discriminaciones que se ejerce en las escuelas. Se insiste en algo que se menciona en los apartados referidos a discriminación sexual y discriminación religiosa, y que tiene que ver con el concepto de inclusión. Resulta tan difícil comprender el alcance del mismo, que muchos actores de la vida escolar, en su afán de reproducir viejas matrices, piensan que existe cierta flexibilización o empobrecimiento de la educación, cuando desde las políticas estatales se enuncian alternativas que integran al sujeto como diverso. Ejemplo de ello es la escasa formación que reciben los docentes en las áreas que tienen que ver con necesidades educativas especiales. Muchos docentes adhieren a este tipo de formación cuando deben enfrentarse a un “niño problema” o a un alumno con discapacidad. Pareciera que la formación surge como pregunta sobre algo puntual, y no en relación con la realidad cotidiana y permanente.

Resulta interesante pensar estos temas ligados a la capacitación docente que se lleva a cabo en las escuelas. Tanto docentes como directivos participan activamente de espacios de formación en temáticas ligadas a trastornos orgánicos de la infancia o trastornos del desarrollo. Sin embargo, poco se hace en temas referidos a las dificultades en la práctica docente en materia de discriminación y su currículum oculto. Es la escucha, el intercambio

verdaderamente productivo de experiencias entre pares, en definitiva, la visibilización de todas estas temáticas lo que posibilitará la construcción de un saber propio y no la mera repetición de conceptos que difícilmente se pongan en práctica y se sostengan a lo largo del tiempo.

La discriminación aparece como una solución de fondo a cuestiones ligadas al poder. El discurso hegemónico se sostiene por esta vía y adquiere su fuerza de ella. Desde un punto de vista práctico, y como efecto de la discriminación, aparecen manifestaciones como la segregación, el aislamiento, la inseguridad, el auto-odio y algunos otros. A su vez, la segregación como método de discriminación produce, en el grupo segregado, el confinamiento a determinadas zonas de exclusión, al gueto.

El escritor portugués José Saramago (2012), relata en su libro *Ensayo sobre la ceguera* la experiencia de una población X que sufre el aislamiento (temporario al comienzo) de un grupo de personas que repentinamente sufren de ceguera total. Si bien el libro resiste una multiplicidad de análisis, resulta interesante la metáfora de la segregación del diferente: las autoridades resuelven recluir a todos los enfermos en un gueto para proteger a la población *sana* de un posible contagio. Este confinamiento se produce en condiciones inhumanas, lo que profundiza aún más la condición de excluidos del sistema⁶. A su vez, los que quedan fuera del gueto tienen el poder de decidir sobre los destinos de los enfermos, sobre sus vidas. Saramago pone de manifiesto, con su agudeza literaria, la exclusión como modo de responder a lo diverso que tiene una sociedad y cómo se ubica al diferente en el lugar de objeto sobre el cual y por el cual el poder puede disponer.

¿Qué poderes se ponen en juego? El poder del poder. La hegemonía del discurso del poder. El poder atraviesa nuestras vidas en un juego de relaciones y tecnologías, con saberes y

⁶ Al respecto se puede conjeturar que la función del gueto judío operó de igual manera en la Alemania nazi, lo que se reitera a lo largo de la historia de muchas dictaduras.

verdades que le son útiles, y a través de procesos de naturalización se va volviendo cada vez más invisible.

Artese y Roffinelli (2005) explican que el genocidio latinoamericano, y en particular el argentino, partieron del discurso nazi de corte racista y biologicista, que para el caso argentino tuvo más que ver con posicionamientos ideológicos. Y ese discurso sigue presente en las entrevistas:

—“Es que estos chicos son muy ociosos y no hacen prácticamente nada. No transitan otras instituciones. Vienen de hogares muy desarmados. Sí hay una relación entre el hogar y la discriminación. También influye la calle, están mucho tiempo en la calle” (EN3IC).

Este recorte visualiza algo de lo que desde el discurso se cuele, en el sentido de que, por un lado, la discriminación es políticamente incorrecta, pero desde lo discursivo aparece algo (mucho) de lo opuesto.

3.2.7 Religión, dictadura y discriminación

Algunas formas falsificadas de consenso resultan más perjudiciales que la carencia de diálogo.

Miguel Ángel Santos Guerra

En el análisis de las entrevistas surgió una categoría que ligaba estrechamente la dictadura con la religión y la discriminación, tanto durante la dictadura como en la actualidad. Este apartado contiene solo tres palabras. Solo tres. Sin embargo, y en una primera aproximación, resulta difícil, o por lo menos un tanto descabellado, pensar en la unión de ellas, sobre todo aquella que relaciona religión con discriminación. Se hace necesario, entonces, explorar por qué y cómo se relacionan estos términos, y bajo qué premisas.



La relación de la Iglesia con la dictadura

Durante la última dictadura muchas instituciones y organizaciones participaron, y hasta posibilitaron, tanto la gestación como la permanencia de la misma a lo largo de los años, y la Iglesia, aunque de manera muy dispar, fue una de las tantas que promovió y sostuvo a este gobierno de facto.

En su libro *Iglesia y Dictadura*, Mignone (2006) describe acabadamente, no solo la complicidad de un sector importante de la Iglesia en la prosecución del genocidio, sino en la justificación de los procedimientos de tortura, con el objetivo primordial de *conseguir confesiones* que conducirían a la posterior desaparición de los ciudadanos o su muerte. En acuerdo con el autor, se puede afirmar que pocos sectores de la Iglesia se opusieron abiertamente a la represión y al genocidio (de los ochenta integrantes del cuerpo episcopal,

solo cuatro se manifestaron en contra del régimen terrorista). En cambio, muchos grupos justificaron el accionar de la dictadura⁷.

La Iglesia católica tiene una cuenta pendiente con sus fieles, y con la sociedad en general, respecto de lo que permitió en términos de derechos humanos, puesto que el lugar social que ocupaba pudo haber inclinado la balanza sobre diversos temas, y orientar de otro modo a la dirigencia política, respetando y haciendo respetar aquellos valores morales que son su fundamento (Mignone, 2006). Una de las cuestiones que le preocupaba a la Iglesia antes del golpe militar era que la Argentina se fuera convirtiendo en un Estado laico con ciudadanos ateos, y que una de sus principales zonas de influencia, la escuela, fuera perdiendo el poder y sus pequeños retoños, la fe. Según Torres (2014) la escuela fue para la Iglesia católica un “terreno de acción privilegiado”, ya que construyó sobre ella una identidad “como actor social ineludible”, lo que le permitió expandir sus fronteras a otros ámbitos, como el cultural y el político. Torres, investigador de las relaciones Iglesia-Estado durante la dictadura, señala que la Iglesia sugería al gobierno los nombres de los posibles candidatos a ocupar la cartera de Educación. Todos ellos debían provenir de la más alta intelectualidad católica.

Durante la dictadura hubo en total de cinco ministros de Educación, todos provenientes de un catolicismo conservador y con diferentes grados de compromiso dentro de la jerarquía eclesiástica. El que más tiempo permaneció en el ministerio fue Juan R. Llerena Amadeo (1978-1981). Mucho se hizo en relación con la educación y la Iglesia durante el periodo de Llerena Amadeo. Entre las medidas que se tomaron destacan:

- La creación de una nueva asignatura que denominó “Formación Moral y Cívica”, y que sustituía a “Estudios de la Realidad Social Argentina” (ERSA). El cambio fue bien recibido por parte de algunos grupos católicos, como los nucleados en CONSUDEC

⁷ Entre ellos, monseñor Tórtolo, presidente de la Confederación Episcopal Argentina y de la vicaría castrense; monseñor Victorio Bonamin, vicario del Ejército; monseñor José Miguel Medina, monseñor Graselli, y algunos más con menor poder que los nombrados pero igualmente alineados con la doctrina.

(Consejo Superior de Educación Católica), ya que incluía contenidos y temáticas religiosas, y se proponían lecturas de textos bíblicos y de encíclicas papales (Privitellio, 2004; Kaufmann, 2006; Alonso, 2007). Si bien los programas de dicha materia no imponían la religión católica explícitamente, si lo hacían de manera implícita, al proponer a la doctrina católica como la representante del “orden natural vivificado por la revelación” (Rodríguez, 2011).

- El intento de creación de una nueva ley que reemplazaría la 1420, la cual incluía como eje fundamental la materia religión en horas de clase (Rodríguez, 2010).

Párrafo aparte requiere este anteproyecto de ley, ya que sus fundamentos ilustran el intento de pregnancia de una ideología católica apostólica romana en las escuelas públicas laicas argentinas. Los principales ejes se sostuvieron en el fundamento de una formación religiosa obligatoria, la que se regiría por algunas normas específicas, a saber: 1) en los establecimientos educativos oficiales podría ser impartida por los ministros o docentes delegados de las diversas religiones a los alumnos de la respectiva comunión; y 2) en los establecimientos dependientes del gobierno federal sería impartida a solicitud y bajo la responsabilidad de las respectivas autoridades religiosas.

La ley contemplaba algunas *alternativas*, ya que estas clases se podrían brindar antes o después de los horarios de clase, dentro de los horarios de las actividades optativas, dentro de los horarios de clase o como actividad optativa (Rodríguez, 2011). Así, como señala Torres (2014), el golpe militar profundizó el vínculo entre las Fuerzas Armadas y la Iglesia argentina intentando catolizar a la ciudadanía.

¿Pero qué relación existe entre este Estado dictatorial y la Iglesia como fuente discriminadora en nuestro sistema educativo? Pineau retoma esta cuestión y distingue, en términos de las políticas educativas de la dictadura, dos estrategias del régimen militar. Por un

lado, “una estrategia represiva” que se basó en el “restablecimiento de los valores perdidos en el sistema educativo y hacer desaparecer [...] los elementos de democratización y renovación cultural”. Por el otro lado, “una estrategia discriminadora” que serviría a la desdemocratización y a la fragmentación del sistema educativo (Pineau et al, 2006).

La escuela era, según Southwell (2002), “una agencia de inculcación ideológica que transmitía las ideologías que subvertían el orden. Por ello, era necesario intervenir desde la más temprana edad para modificar esa situación”. Se instaló en el imaginario colectivo de los ciudadanos la idea según la cual el retorno a los valores religiosos propugnados por la Iglesia católica era la solución a los problemas de inmoralidad, corrupción, etc. que azotaban al Estado argentino y que, junto con las ideologías de izquierda, llevarían a la Nación a cierta situación de caos irreversible.

Mignone (2006) explica en su libro cuál fue la doctrina que sostenía el accionar y hace referencia a un texto denominado “Fuerzas armadas, ética y represión”, cuya idea fundamental fue imponer o restablecer un “orden natural”, para lo cual estaban justificadas todas las acciones que fuesen necesarias: torturas, asesinatos, etc., sobre la base del principio según el cual la subversión era hija de la democracia. El enemigo ya había sido creado, solo faltaba darle prensa. A los que ya estaban *contaminados* se procuró exterminarlos, mientras que a aquellos que se estaban formando había que evangelizarlos.

De este modo comenzó la carrera discriminadora: los buenos y los malos. El país entero, sumido en una profunda ignorancia facilitada por algunos medios de comunicación, se dividió a expensas de una moralidad mal entendida⁸. El enemigo es entonces el gay (o cualquier otra forma de elección de objeto sexual que contraríe las formas de la sexualidad normal y biológica), el extranjero, el judío, el musulmán, el negro, el pobre, el gremialista... Ilustración de lo antedicho es lo que señala Pineau (Pineau et al, 2006) respecto de dos

⁸ Resulta relevante la lectura de investigaciones referidas a la colaboración de los medios masivos con la

autores (Invernizzi y Gociol) que observan que la categoría *subversivo* no puede ser definida con claridad, y que, sin embargo, en el esquema represor de la dictadura, muchas cosas fueron consideradas con este significante, ya que se lo utilizaba para denominar a todo aquello que se oponía a un cierto modo de ser occidental y cristiano.

En diversas investigaciones sobre la historia de la educación y el accionar de la dictadura se insiste en el crecimiento, en este periodo, de las escuelas públicas de gestión privada, o de colegios privados. Algunos autores refieren que la Iglesia requirió la expansión de su ideario en la escuela media vía la privatización, como modo de asegurar, por un lado, la continuidad de la doctrina en los años que siguen a la niñez, y, por otro lado, marcar aún más la diferencia entre ricos y pobres. La educación comenzó a visualizarse, no ya como un instrumento socializador y nivelador, de proyección y ascenso social de las clases más carenciadas y segregadas, sino como una mercancía (concepto profundizado durante el período menemista). Desde esta óptica se concibe a alumnos y padres como clientes, a los profesores como recursos humanos, y a la escuela como una empresa. Esto profundizó más aún la brecha entre público y privado.

Si bien lo antedicho requiere una investigación profunda que no atañe a la presente, se vincula en este capítulo con la Iglesia, en tanto y en cuanto la mayoría de las escuelas privadas tuvieron como fundamento ideológico explícito la doctrina católica. Southwell (2002) confirma esto al señalar que durante la dictadura “se modificaron profundamente los sentidos de aquella posición fundante: la educación dejó de ser una razón de Estado, para pasar a ser una razón individual [...] en esta situación comenzó a afianzarse una tendencia de privatización de los procesos educativos”. En este sentido se afirma, en concordancia con Mallimaci (2010), que “el catolicismo integral en Argentina ha sido profundamente estatista,

impulsando un Estado intervencionista regulador, autoritario, natalista y nacionalista” (p. 1), y que trató de instalar una concepción particular de bien común y de *pecado*.

3.2.8 Los derechos humanos y la escuela

*Antón, Antón, Antón pirulero.
Cada cual, cada cual, que atienda a su juego,
y el que no lo atienda, pagará una prenda.*
Canción infantil



Al realizar los primeros contactos telefónicos para las entrevistas se encontró en dos personas resistencias a participar, a pesar de que se les explicó de manera detallada la temática que se iba a tratar, su confidencialidad y la utilidad futura de la investigación. No fue posible en estos casos formalizar las entrevistas; había en el discurso de estas personas una oposición clara y evidente a colaborar. En la lectura profunda del texto aparecía algo que podía ser leído como otra cosa más que la simple voluntad de no ser entrevistados. Ese algo más, en un nivel latente, estaba cargado de significaciones. Era material en bruto que no podía ser soslayado; su omisión podría ser entendida como un error del investigador.

Lo que *no se dijo* en una entrevista, lo que se negó desde la palabra, se puso en acto cuando repentinamente una de las personas simplemente colgó el teléfono. Sin embargo, algo volvía a insistir. Por ello, se decidió incorporarlo al análisis de esta investigación e identificar

los testimonios recolectados como entrevistas nulas o fallidas. Las significaciones que aportaban más allá de lo no-dicho dieron lugar a una categoría de análisis no contemplada en los comienzos de la investigación.

Las respuestas obtenidas en la gestión de la investigación representan en sí mismas la opinión de algún sector de la sociedad, y reabrieron interrogantes acerca de si existe en el colectivo escolar en general, o en parte de él, cierto sigilo o temor a manifestar una opinión sobre el tema de la discriminación sexual y religiosa, a riesgo de sufrir algún tipo de castigo, real o fantaseado, por parte de la patronal (dueños de colegios privados) o algún sustituto que haya sido vivenciado como tal. Habría entonces dos temores presentes en el decir de estas entrevistas fallidas: el de hablar (tomar la palabra sobre un tema complejo), y el de reconocer que la libre expresión, la libertad sexual y la libertad religiosa son derechos humanos.

Los derechos humanos son las “condiciones instrumentales que le permiten a la persona su realización”. En consecuencia, subsumen aquellas libertades, facultades, instituciones o reivindicaciones relativas a bienes primarios o básicos que incluyen a toda persona por el simple hecho de su condición humana, para la garantía de una vida digna, “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (ONU, s. f.). En ese sentido, “los derechos humanos no son dádivas sino conquistas sociales alcanzadas, a través de la lucha en distintos lugares del mundo y a lo largo de la historia” (Ministerio de Seguridad, 2011, p. 21).

Existe cierta vinculación entre el tema que nos ocupa y la violación de algunos derechos humanos, como lo fueron (y lo son) la libre expresión, la libre profesión de credo y hasta la libertad sexual. Ejemplo de ello son las respuestas de los entrevistados:

—“A una profe que salía con un tipo casado la corrieron. Y a otra que se quedó embarazada sin estar casada, le dijeron que se case. Disculpame pero, la verdad, yo vivo de esto, y si me corren, no tengo otro trabajo” (E nula 1).

Se filtran en este recorte sentimientos de temor, de tipo persecutorio (reales o fantaseados) respecto de que ciertas cuestiones de la vida privada, que atañen a la intimidad de las personas, pueden ser motivo de algún tipo de sanción, incluso de despido. Este miedo arraiga fuertemente en la docente entrevistada que, identificada con el caso que relata, no quiere participar de la entrevista. Citas como esta permiten inferir algunos de los efectos de la dictadura en la subjetividad de las personas, efectos claros como la disminución del horror ante la muerte o cierta anestesia ante el sufrimiento del otro y, por último, pero no menos importante, el miedo a participar, disentir, ayudar. En definitiva, “la ruptura del lazo social y su correlato en la ausencia de la solidaridad”, de acuerdo con lo expresado por Silvia Bleichmar (2014, p. 75).

El miedo a la muerte, la propia y la de los seres queridos; a ser *chupado* y desaparecer, a quedarse sin trabajo, a tener que optar por el exilio... El miedo se fue colando entre los huesos de cada sujeto hasta que fue naturalizado. Otro entrevistado dice:

—“A mí me parece que durante la dictadura nos dijeron a todos que si pensábamos diferente estaba mal. Que si te portabas bien y pensabas como ellos, no te iban a secuestrar ni nada de eso. Entonces, todo el mundo andaba con miedo” (EN4KO).

La expresión “portarse bien” remite a múltiples significaciones, una de las cuales se puede analizar del siguiente modo: según este recorte, hubo durante la dictadura militar un Estado al que se le adjudicó la función de padre, y el pueblo eran sus hijos. De esta manera, este padre-Estado, que se atribuyó los derechos sobre la vida de sus hijos, instaló una suerte de legalidad

que legitimó la premisa de que para no ser castigados a través de persecuciones, torturas y desapariciones, sus hijos debían portarse bien, es decir, respetar el silenciamiento, delatar, negar, en resumen, no cuestionar. El premio para este hijo que se *porta bien* podría ser la diferencia entre la vida y la muerte. Durante la dictadura, este padre-Estado que instauraba una falsa legalidad fue más bien un padre perverso, ya que se atribuyó el poder del castigo pero por fuera de la ley, y además detentó su derecho a disponer arbitrariamente de la vida de sus hijos.

Artese y Roffinelli (2005) plantean que existe aquí un contrasentido y se preguntan cómo es posible que el Estado, que tiene como función garantizar la vida y prolongar su duración mediante sus políticas, sea el mismo que puede asesinar, reivindicar la muerte, exigirla, promoverla, en definitiva, naturalizarla. En este contexto, Bleichmar (2014) propone la idea de *víctimas inocentes*, refiriéndose a la diferenciación que acuñó el proceso de la dictadura, según la cual, si hay víctimas inocentes, hay víctimas que no lo son, y grafica así una de las herencias más nefastas de la dictadura: la concepción de que la única forma de no ser víctima es no comprometerse con los problemas de la sociedad, no hablar ni opinar. Se plantea aquí nuevamente la cuestión del silencio y de la posibilidad de perder la vida si se habla, si se participa. Esta referencia es rectora en el tema que nos ocupa. Las respuestas obtenidas en las entrevistas hablan por sí mismas:

—“Ah... sí... no sé... la verdad, no tengo mucho tiempo. Yo trabajo mucho, en muchas escuelas y colegios. Aparte, yo no sé si te convengo, porque yo estoy en contra de este gobierno y de eso de los derechos humanos [Silencio]” (E nula 2).

—“La verdad es que estoy en la otra vereda de lo que vos pensás” (E nula 2).

La dictadura militar impactó de tal modo en el seno de la sociedad argentina que dejó a gran parte de una generación sumisa, sin sueños y sin convicciones. Despojada de sus derechos

constitucionales, perdió la capacidad de pelea por sus ideales y por sus valores. Luego, con el tiempo y con la resignificación de lo sucedido, esa generación irá tomando posiciones y haciéndose cargo, o no, de sus propias responsabilidades.

El temor que produce la participación ciudadana en la vida democrática de la Argentina tiene quizás también su raíz en las innumerables formas de persecución ideológica de las que fueron objeto las personas, persecución que dejó huellas perennes en el psiquismo, ya que se resignifica una y otra vez la idea según la cual es posible, dentro de la vida democrática, ser perseguido o castigado por pensar diferente. Y la impronta no es banal, para nada. Las entrevistas denotan aún cierto temor a opinar libremente, a disentir. El temor sigue latente, como un fantasma omnipresente que tampoco se puede nombrar. En otro de los recortes se puede leer lo siguiente:

—“El éxito de la dictadura fue hacer que entre la misma gente, del mismo nivel, se discriminen entre sí. Era obligatorio que se exponga al otro como diferente” (EN2PI).

Se pueden diferenciar dos tipos de silencio: uno ligado al cuidado que se debía tener respecto de emitir opiniones libremente, so riesgo de perder la vida en ello; y otro, más cómplice, en el que impera la idea del *sálvese quien pueda*. Porque la dictadura nos legó prácticas de silenciamiento (que devinieron naturalizadas), por un lado, y de delación por el otro, ambas ligadas a la idea de salvación. Cabría preguntarse, en este sentido: ¿hay un miedo fundacional, uno que rij a los otros y les dé sentido? ¿En qué medida influye este miedo en la vida de los ciudadanos de un pueblo? Se puede pensar, solo a modo de conjetura, que la directriz que rige este modo de relacionarnos con la vida pública es el temor a la pérdida, de cualquier tipo. Pérdida de la vida, del trabajo, de la tranquilidad, de la estabilidad en cualquiera de sus formas. Se trataría entonces de la pérdida de *algo* que no se vivencia como propio sino que es potestad de un otro que es el dueño (jefe, patrón, padre) y que de ese otro se depende. Ese

otro, déspota y perverso, no se encuentra sujetado a ley alguna, y por lo tanto tiene la potestad de decidir caprichosamente sobre lo que es del conjunto de la sociedad o de los sujetos individuales: los derechos humanos y la ley misma.

Pero, ¿cómo se interpretan estas cuestiones en la escuela de hoy? ¿Qué pérdidas sufren el docente o el alumno? La pérdida en la escuela actual, en lo que a derechos humanos se refiere, no es tanto real como fantaseada. Se trata entonces, por un lado, de ir recuperando de a poco la confianza en unas leyes que amparan y protegen a los sujetos, y por otro, de establecer mecanismos más profundos y duraderos de protección, de inclusión.

El miedo a perder los derechos se manifiesta tanto en docentes como en alumnos cuando se percibe la ley como caprichosa. La dimensión institucional que asume este punto es clara: hay en las culturas escolares resabios de las represalias que se ponen en marcha cuando se toma la palabra, y corresponde hacer de este tema un objeto de intervención pedagógica que incorpore en los espacios institucionales la libertad de los actores de la comunidad educativa, requisito indispensable para hacer de la escuela un espacio inclusivo. La libertad de expresarse, de poner en palabras lo no dicho es un requisito no solo para el espacio de las tutorías sino de todos los espacios curriculares. La práctica de la libertad asegura el respeto por el derecho a la identidad sexual y a la profesión de los diferentes credos.

Para profundizar el estudio de la dimensión institucional, Schindel (2003) propone en su tesis doctoral otro nivel de análisis: algún tipo de paralelismo entre el genocidio judío y la dictadura militar argentina. Esta afirmación la han realizado sociólogos, historiadores, periodistas, cineastas, etc., haciendo hincapié en la profunda relación y simetría entre ambos modos de persecución (los campos de concentración nazi y los centros clandestinos de detención) así como el paralelismo entre la *solución final* alemana sobre los judíos y lo planificado durante la dictadura para *el terrorista*.

Cabe preguntarse en este punto si existió o existe una *solución final* en la escuela. Podemos pensar que, en la medida en que la escuela funcionó como motor de disciplinamiento y coerción, la solución final estuvo más bien relacionada con la participación ciudadana y la defensa de los derechos humanos dentro de la escuela. Por otro lado, Schindel (2003) señala que “los desaparecidos”, como categoría, no es asimilable a la condición de muertos, ya que no existe un cuerpo ni pudo realizarse ceremonia que viabilizara algún tipo de duelo. Al ser desaparecidos, se violan las leyes no escritas que permiten a cada sociedad tramitar el dolor de la pérdida. “El método represivo de desaparición forzada de personas empleado por los militares argentinos interrumpe esos postulados básicos de la vida en comunidad, al imposibilitar el funeral y entierro de los muertos” (Schindel, 2003, p. 16). En este sentido, los desaparecidos serían no-vivos. No están muertos, no pudieron ser enterrados, ni llorados, ni recibirán flores en sus lápidas. “La muerte no es lo contrario de la vida sino el fondo sobre el cual la vida adquiere sentido” (p. 16).

Marta L’Hoste (10 de julio de 2008) denomina fantasmas “a estos muertos que no tienen nombre ni sepultura, y quedan a la deriva en el espacio vacante dejado por la ausencia de ritos que signifiquen su muerte” ritos que, afirma, permiten la “conservación del psiquismo”. Y agrega en otro texto (L’Hoste, 1987) la pregunta acerca de cómo representar psíquicamente la figura del desaparecido, pues este, afirma, “no es un muerto, no es alguien presente, es un ausente; un ausente no por elección, es un ausente involuntario” (p. 105). De tal manera, lo que más ha marcado el miedo, aquel miedo fundacional, no es la muerte en sí misma, sino el temor de morir en esas condiciones, de desaparecer. Por su parte, Edelman y Kordon (1987) señalaban, en tiempos de la asistencia a familiares de los desaparecidos, la importancia de no darlos por muertos, ya que en ese caso se daría una suerte de complicidad con el torturador, lo cual aumentaría la culpa.

La relación entre desaparición y muerte fue tan evidente que en septiembre de 1978 se publicó en el Boletín Oficial la Ley 22.068, que indicaba: “podrá declararse el fallecimiento presunto de la persona cuya desaparición del lugar de su domicilio o residencia, sin que de ella se tenga noticias, hubiese sido fehacientemente denunciada entre el 6 de noviembre de 1974, fecha de declaración del estado de sitio por decreto 136874, y la fecha de la promulgación” (Yofre, 2010, p. 140).

Las madres de Plaza de Mayo fueron protagonistas involuntarias de lo antedicho, pero resistieron a tal premisa (la de dar por muertos a sus familiares) e instituyeron una nueva legalidad. Al resistir, desnaturalizaron al desaparecido, lo pusieron en pregunta. ¿Dónde están? ¿Están vivos o muertos? ¿Quiénes fueron los responsables de sus desapariciones? (L’Hoste, 1987). El pañuelo de las madres de Plaza de Mayo, símbolo de esta arremetida contra la mentira y la impunidad, tiene su propia historia y forma parte de la misma legalidad enunciada. Se socializaron e hicieron visibles los secuestros y las desapariciones a partir de su intervención.

Surge entonces la pregunta acerca de si se podrían pensar nuevas formas de legalidad dentro de la escuela, similares a las que instituyeron las abuelas y las madres de Plaza de Mayo; nuevas formas de regular la convivencia en la diversidad que dieran paso a mejores formas de participación ciudadana y al respeto por los derechos humanos. La legitimación de los códigos de convivencia en las escuelas son un paso hacia adelante en este sentido. Intentan, aun con tropiezos, regular y legalizar hacia adentro cada práctica educativa y otorgarle un sentido que vaya más allá de la sanción. Sin embargo, es todavía un espacio en construcción, ya que los códigos, en la práctica, debieran regular a todos los actores institucionales, y no solo hacer hincapié en los alumnos. De persistir esto, estaríamos asistiendo a nuevos modos de segregación con visos de equidad. Y se vuelve aquí al punto de

currículum oculto: los códigos de convivencia deben reflejar aquello que del currículum no se visualiza.

La desaparición, como concepto capaz de ser asimilable a alguna categoría (o simbolización), es imposible. No existe representación psíquica que ligue al sujeto desaparecido con la vida o con la muerte, porque no es ninguna de las dos. El desaparecido no tiene entidad; permanece solo en los sujetos que lo enuncian, sus familiares y amigos, en la memoria de estos⁹. Así, y siguiendo esta línea de trabajo, se puede plantear que en la actualidad los sujetos discriminados son los nuevos desaparecidos, pues tampoco son visibles para el conjunto de la sociedad. Son desaparecidos en vida. Su visibilización es solo posible si se encuentran modos de nombrarlos que no estén relacionados con la anormalidad o con la diferencia. Los efectos psicotizantes que durante la dictadura produjeron los no-vivos estuvieron dados por al menos dos temas fundamentales: aquello que Kordon (Kordon & Edelman, 1987) señala como la dicotomía presencia-ausencia; existencia–no existencia y el silenciamiento al que las madres de Plaza de Mayo y algunos otros referentes de la sociedad supieron resistir: muchos psicólogos, escritores, artistas de diversa índole, hicieron lo propio en esta época, del mismo modo que algunos sacerdotes, muchos de los cuales tuvieron que exiliarse a cambio de seguir vivos¹⁰.

Y el padre fue más perverso aún. En 1979, durante una conferencia de prensa en la Casa Rosada, el periodista José Ignacio López requirió al entonces presidente de facto Jorge Rafael Videla sobre los desaparecidos sin proceso judicial. Videla respondió la pregunta de la siguiente manera: “el desaparecido, en tanto este como tal, es una incógnita. Si el hombre apareciera tendría un tratamiento X. Si la aparición se convirtiera en certeza de su fallecimiento, tiene un tratamiento Z. Pero mientras sea desaparecido, no puede tener un

⁹ Resulta interesante revisar el material fotográfico de Gustavo Germano, “Ausencias”, que plasma en imágenes lo que desde lo simbólico aparece como indecible, intramitable: <http://www.gustavogermano.com/#ausencias>

¹⁰ En Tucumán, el sacerdote Amado Dip tuvo que seguir esta suerte, y a su regreso del exilio “perdió” su parroquia, ya que fue degradada a oratorio).

tratamiento especial. [...] Es un desaparecido, no tiene entidad. No está ni muerto ni vivo, está desaparecido. Frente a eso no podemos hacer nada" (CADAL TV, 2013).

El temor, o terror, no golpeó fuertemente solo la subjetividad individual sino también la colectiva. La naturalización del silencio, y la figura del terrorista, su persecución, su tortura y su desaparición ahondaron fuertemente en una sociedad que, mayoritariamente, aceptó pasivamente y convirtió al Estado en un padre capaz de decidir quién vivía y quién moría. En el tema que nos ocupa podríamos pensar que, a pesar de que el Estado tiene hoy un fuerte discurso inclusivo, su representante en las escuelas (el docente) porta aún representaciones y contenidos dictatoriales en su quehacer cotidiano.

Capítulo 4

Conclusiones

Y los efectos siguen insistiendo...

Al inicio de esta investigación se plantearon una serie de objetivos que en este punto se retomarán. Los mismos fueron:

Objetivo general:

- Desocultar las prácticas discriminatorias en torno al credo y la elección sexual vinculadas con el discurso dictatorial.

Objetivos específicos:

- Nombrar los modos de ocultamiento de lo diverso que se identifican en las prácticas escolares relacionados con la dictadura militar, y que permanecen naturalizados.
- Caracterizar las formas que asumen la discriminación sexual y la religiosa en escuelas de San Miguel de Tucumán.

Para alcanzarlos se identificaron dos dimensiones que dieron cuenta de los efectos del discurso dictatorial en las prácticas sociales y entre ellas en las escolares. Dichas dimensiones se infirieron luego del proceso de análisis, y permitieron responder a los objetivos planteados desde dos perspectivas, una macro social ya que aborda las marcas que el discurso dictatorial dejó en la conciencia colectiva y en la vida cotidiana sobre la discriminación, y otra micro social, orientada a mirar la reproducción de esas marcas en las prácticas escolares, analizando el currículum oculto:

La primera dimensión fue definida en el contexto de este estudio como *Posicionamiento respecto de los resabios del discurso dictatorial. Discriminación macro*. Para los entrevistados en esta investigación, el posicionamiento asumido frente a la discriminación asume las formas de miedo o temor ante lo diverso, centrándose de esta manera en el reforzamiento del prejuicio sobre lo que se encuentra por fuera de *lo normal*, estadísticamente hablando. Entre las prácticas sociales más generalizadas se destaca la del silencio por el cual se concreta la discriminación de los sujetos afectados. Finalmente, los posicionamientos citados son los fundamentos de una valoración positiva de la discriminación que resulta difícil de separar de su fundamento principal: el discurso dictatorial.

La segunda dimensión se definió en el contexto de este estudio como *Prácticas discriminatorias y sus fundamentos. Discriminación micro*. Esta dimensión fue inferida a través del correlato entre las prácticas sociales y las escolares. Entre las prácticas discriminatorias se destacan la invisibilidad como producto del silenciamiento y las diferentes formas que asume la discriminación en la escuela: la sexual, la religiosa y otras aún menos visibles. Estas forman parte de colectivos que confluyen en la escuela, menos numerosos pero igualmente presentes en su cotidianeidad. Los fundamentos de estas prácticas, que como se dijo hunden sus raíces en el discurso dictatorial ya analizado, vulneran el principio de diversidad que defiende la escuela pública y deja al descubierto un principio de igualdad que afecta las subjetividades.

En relación a la primera dimensión se pueden sugerir, a modo de conclusión los siguientes puntos:

- La escuela se configura como una institución fuertemente arraigada en prejuicios y preconceptos que con frecuencia no se reconocen como propios, de manera que se resuelven en enunciados como “los que discriminan son siempre los otros”. Esta postura elude la propia responsabilidad de reconocerse en el lugar del discriminador.

- Por otro lado, se plantea la cuestión del miedo a la pérdida (de trabajo, de la libre expresión, etc.), ligado a la posibilidad, real o fantaseada, de ser excluido del sistema, del grupo de pares, etc. Y ello imposibilita prácticas escolares de inclusión y atención a la diversidad, pues pone en juego este miedo fundacional.
- En esta misma línea, se evidencia otro factor importante que aún se encuentra presente en las aulas tucumanas: el silenciamiento como práctica discriminatoria. Los modos de silenciamiento se encuentran en ocasiones solapados bajo formas menos evidentes, como lo son el tratamiento burocrático/administrativo de ciertas problemáticas, y producen en la actualidad los mismos efectos subjetivos que los de la dictadura: la renegación y el borramiento de lo diverso.

Respecto de la segunda dimensión en esta investigación, es plausible sugerir las siguientes conclusiones:

- Uno de los efectos que dejó la dictadura militar fue el concepto de lo homogéneo ligado al de normalidad, el que deviene de la concepción biologicista-racista que rigió durante todo el periodo y de la que derivan muchas otras valoraciones a saber: heterosexualidad, heteronormatividad, etc. La homogenización vendría a servir como frontera para distinguir lo que queda dentro de lo que se expulsa (lo anormal). Dicha noción, fuertemente fijada en el imaginario colectivo de la escuela y de la sociedad, se hace evidente cuando se trabaja el currículum oculto, ya que visibiliza lo que hasta ese momento aparece como material latente.

Muchas veces, a pesar de la escuela misma, el criterio de homogenización se instala desde una lectura errónea de su significado y obstaculiza prácticas de tipo inclusivo, pues se la relaciona (entre otras cosas) a la idea de garantía del orden social y escolar. De modo tal que se puede sugerir la existencia de un currículum que

fomenta prácticas discriminatorias, que separa y divide; que expulsa lo diverso; que propone las dicotomías: sano-enfermo, normal-anormal, iguales-diferentes.

- Otro tópico trabajado a lo largo de esta investigación fue aquello enunciado como *lugar no-lugar del tutor* en su práctica, el cual se encuentra en estrecha relación con lo antedicho: existe una correlación entre el lugar otorgado al docente-tutor en la institución y su grado de intervención en temas relativos a diversidad. Se sostiene en este trabajo que una gran variedad de problemáticas debieran ser tratadas con la participación activa del tutor en articulación y estrecha relación con el gabinete escolar, pues es él quien se relaciona cotidianamente con el alumnado, con su grupo de pares y con su familia.

Cabe mencionar que se pudieron identificar algunos de los factores que influyen directamente sobre este no-lugar: la falta de formación adecuada, la ausencia de interés en la materia (por ejemplo, tutores que ejercen la función por una reacomodación de carga horaria) y cuestiones que hacen a la dinámica institucional (es el caso de las instituciones que no otorgan valor a su intervención).

En relación con la falta de formación en el periodo en el que transcurrió esta investigación, esta no solo se enfoca desde la perspectiva específica de la gestión de tutoría – la cual en muchos casos se limita a tareas netamente burocráticas–, sino también en temas relativos a las cuestiones de los derechos de los alumnos, a la diversidad, etc. El tutor requiere para el ejercicio de su rol una formación profunda sobre estos temas, pues debe articular sus actividades con un gran grupo de variables que se interrelacionan y que no se agotan en las temáticas relativas a los trayectos escolares del alumnado, sino que abarcan la relación del alumno con su familia, sus vínculos con los pares y con los otros adultos, posibles dificultades afectivas o psicoemocionales, enfermedades de diversa índole (tanto psíquicas como

biológicas), procesos normales de evolución del psiquismo, etc. La falta de formación funciona como obstáculo a la hora de trabajar las cuestiones relativas a la diversidad y la inclusión, pues la escasez de comprensión del alcance de lo que se propone trae aparejada la reproducción de viejas fórmulas que ya no son suficientes para afrontar las problemáticas que actualmente se presentan en el cotidiano de la escuela. El rol del tutor debe ser empoderado, potenciado, para ser ejercido desde un lugar más productivo e inclusivo.

Los hallazgos

Uno de los hallazgos que se identificó en esta tesis es el de cierto paralelismo entre los desaparecidos durante la dictadura militar (enunciados en este trabajo como no-vivos) y los discriminados en las escuelas actuales, a los cuales puede nombrarse entonces como los “no-vivos de la educación nuestra de cada día”. Es decir, el no registro de estos alumnos por parte de la escuela: no están, nadie los nombra. Muchas veces estos alumnos son un problema, ya que no se sabe muy bien qué hacer con ellos. Aunque físicamente su vida transcurra en las aulas, se encuentran desaparecidos en muchos casos para la escuela, tal vez concluyan la secundaria pasando inadvertidos, o tal vez nunca la finalicen.

El uso del término *desaparecido* en este contexto teórico para todos los sujetos que son objeto de algún tipo de discriminación en las escuelas, estrecha la relación con aquellos de la dictadura y profundiza su significación, ya que al otorgarles entidad, nombrándolos, se los visibiliza. La vigencia de la figura del desaparecido en la escuela actual (en referencia a lo que es diverso) se mantiene del mismo modo que se entendía en la última dictadura y tiñe el actual discurso del respeto a la diversidad.

Otro de los hallazgos de esta investigación (y en concordancia con lo anteriormente expuesto) es la idea de la discriminación como práctica estructurante y estructuradora de la sociedad desde la dictadura hasta las escuelas actuales. Si bien el discurso discriminatorio

tiene larga data en la historia argentina, la idea central es que la dictadura se apropió de este concepto y lo promovió, dándole hasta la actualidad un rol preponderante en tanto motor de la reproducción social y, por lo tanto, del posicionamiento ideológico y subjetivo de todos los actores escolares ante lo diferente.

La ecuación resultante de una operación subjetiva montada sobre el mecanismo de la discriminación minimiza una conformación subjetiva para la convivencia con los otros, ya que se anula la comprensión de la diversidad y hace oídos sordos a las diferentes voces en las instituciones escolares.

Un tercer hallazgo, este desde una mirada institucional, es la importancia de los espacios de tutoría como lugar donde emergen los síntomas del problema que nos ocupa hacia adentro de las escuelas y el interjuego entre lo instituyente y lo instituido, lo consolidado y lo nuevo en el rol de la escuela secundaria de hoy.

Por último, es necesario resaltar la importancia de que esta investigación pudiera ampliarse a las escuelas que ya han incorporado la tutoría, pues la misma ya se ha generalizado. También podrían realizarse investigaciones que aborden la temática de esta investigación a otros niveles educativos, como el ámbito de los institutos de formación docente (IFD) o el nivel superior, en base a una pluricomprensión de los efectos dictatoriales en todos los ámbitos de la educación. De extenderse, se podrían contrastar estas conclusiones a una mayor población e incluso realizar un estudio comparativo con otras provincias para visualizar si existen diferencias o similitudes entre unas y otras.

4.1 De los obstáculos.... (y en primera persona)

Escribir esta investigación, llevarla a su conclusión, no fue tarea sencilla. La misma es el resultado de cuatro años de trabajo y surgió a partir de preguntas de la práctica misma. Muchos fueron los momentos en los que la crudeza y la violencia de los hechos pasados,

articulados con los presentes me llevaron a preguntarme por qué realizaba este estudio, cuál era mi motivación personal, cuál era mi deseo. La tarea no fue realizada sin angustia. La temática de la represión política de la dictadura, los desaparecidos, las formas que adoptó la ultraderecha en nuestro país, los sufrimientos por los que atraviesan silenciosamente algunos alumnos hoy, por momentos me hicieron dudar respecto de la posibilidad de seguir ante tanta deshumanización.

Me encontré, de repente, embarazada de mi tesis. Dando vida allí donde había sido arrebatada. Sin embargo, la gestación estaba durando demasiado. ¿Era efecto exclusivo de la culminación de cualquier investigación o también entraban en juego elementos más profundos? Pensaba en aquellas afirmaciones de Umberto Eco acerca del tiempo que debe tomar el desarrollo de una tesis, y me encontraba claramente por fuera de los límites sugeridos por el autor.

Creo que mi *embarazo de tesis* (así lo llamé los últimos tiempos en mi análisis) fue embarazo de desaparecidos, los de la dictadura y los actuales, de los que no tuvieron voz, de los que no pudieron tener la oportunidad de pensar diferente. Oportunidad que yo sí tuve, y tengo. Y esto también tiene un costo: la ruptura con el paradigma, con la matriz, fue por momentos difícil de sostener. En este marco de situación, me encuentro cerrando, no solo un capítulo de mi vida, sino también esta investigación, que en realidad abre más interrogantes de los que responde.

La reparación histórica de lo sucedido durante la dictadura militar solo puede venir de la mano de la ley. El enjuiciamiento y la cárcel a los genocidas; la posibilidad de socializar una verdad que se encuentra encubierta y deformada, y la restitución de los apropiados a sus familiares permitirán elaborar aquello que aún se encuentra como herida abierta y sangrante; y que se hace presente en el cotidiano de la sociedad de diversos modos.

Uno de los espacios en los que se debe hacer hincapié es la escuela, en sus prácticas, en su organización como dispositivo privilegiado que posibilite tal reconstrucción y que abarque a alumnos, docentes, directivos, padres y, como por efecto multiplicador, a la sociedad toda. Esta no puede escapar a dicha realidad, es imposible demandarle esa función. Lo que sí es plausible es devolverle la posibilidad de sanar las heridas para repensar a partir de ello nuevos horizontes, más éticos y más saludables. A poco de terminar mi tesis, apareció en el diario *La Nación* un editorial publicado el 21 de agosto de 2015 con el título “Reconciliación, indultos y amnistía”, en el que se hace referencia nuevamente a la teoría de la guerra interna y a los genocidios como delitos de lesa humanidad, es decir, como crímenes de una guerra. En el anexo figura el texto completo, pero está incluido en este contexto como una muestra de la persistencia de algunos medios y algunas ideologías de derecha por perpetuar en el colectivo conceptos que se encuentran largamente trabajados e investigados, y que, pese a ello, insisten en su pregnancia. El concepto de guerra interna no es el único, también aparecen los de perdón y olvido como formas morales de subsanar el pasado. Se plantea la dicotomía perdón, olvido y resentimiento frente a unión, acercamiento e integración, como dos manifestaciones contrapuestas; y que solo la segunda parte romperá la grieta en la que se encuentra el pueblo, cuando es todo lo contrario.

El gran desafío que se plantea la educación es dejar de lado la reproducción de viejos modelos y empezar a andar el camino de la creación. Crear sin miedo, sin temores. Crear para desear. ¿Desear qué? Saber, andar, amar.

En definitiva, toda la educación se trata de desear acceder a ese conocimiento que amamos. Porque los niños y jóvenes aprenden lo que aman. ¿O aman lo que aprenden?

Una educación basada en los miedos a los castigos está lejos de ser una educación liberadora: es una educación que esclaviza. Los diferentes actores escolares deben poder perder el miedo a educar, para así apropiarse de su ser profesional, de su ética.

4.2 A modo de cierre

Sin lugar a dudas, luego de desarrollar este trabajo quedan planteadas diversas preguntas que requerirán otros estudios, quizás interdisciplinarios: ¿Cómo consigue el conocimiento oficial representar las configuraciones ideológicas de los intereses dominantes de una sociedad? ¿Cómo se legitimaron en la escuela patrones limitados y parciales de conocimiento como verdades incuestionadas? ¿Cómo contribuyen las rutinas básicas cotidianas de la vida escolar a que los estudiantes asimilen estas ideologías? ¿Cómo aparecen reflejadas estas ideologías en las perspectivas de los educadores? ¿Son estos efectos de la dictadura idénticos en todas las provincias o países donde los procesos dictatoriales se hicieron presentes? Y, por último, ¿es plausible pensar esta tesis dentro del marco del desarrollo del currículum oculto para las universidades tucumanas?

Referencias bibliográficas

- Abendaño López, S. et al. (2009). Seis interrogantes acerca de la figura del profesor tutor. *Novedades Educativas*, 21, 218, 62-67.
- Acaso, M. & Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205-218. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS0505110207A/5814>
- Acosta, F. & Pinkasz, D. (2007). *La tutoría en la escuela. Notas para una historia*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Adorno, T. (1950). *The authoritarian Personality*. Nueva York: Harper.
- Allport, G. (1979). *The Nature of Prejudice*. Cambridge (MA): Addison-Wesley.
- Altabe Vicario, R. (1993). El currículo oculto: la coeducación sentimental. En C. Barattini (Ed.), *Educación y género: una propuesta pedagógica*. Santiago (Chile): La Morada – Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_6837/enLinea/11.htm
- Althusser, L. (1969). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Arguís, R. et al. (2001). *La acción tutorial: el alumnado toma la palabra*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Arnaiz, P. (2001). Fundamentación de la tutoría. En R. Arguís et al., *La acción tutorial: el alumnado toma la palabra* (pp. 13-24). Caracas: Laboratorio Educativo.
- Arnaiz, P. & Isús, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó.
- Artese, M. & Roffinelli, G. (2005). Responsabilidad civil y genocidio. Tucumán en años del “Operativo Independencia” (1975-76). *Documentos de Jóvenes Investigadores*, 9. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Bleichmar, S. (2014). *Violencia social-violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bozzolo, R., Bonano, O. & L’Hoste, M. (2008). *El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones*. Buenos Aires: Biblos.
- Brito, A. & Stagno, L. (2010). *La desigualdad social y cultural en la escuela: reflexiones en torno a una compleja tensión*. Clase 17 perteneciente a la Diplomatura Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires: Flacso virtual.

- CADAL TV (2013, 25 de abril). *Pregunta a Videla sobre desaparecidos* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3AlUCjKOjuc>
- Caldeiro, G. P. (s.f.). *Orientación escolar y tutoría*. Recuperado de <http://educacion.idoneos.com/355333/>
- Calveiro, P. (1998). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Campelo, A., Hollmann, J. & Viel, P. (2009). *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Catoggio, M. S. (2010). La última dictadura militar argentina (1976-1983): la ingeniería del terrorismo de Estado. *Violence de masse et Résistance - Réseau de recherche* [en línea]. Recuperado de <http://www.sciencespo.fr/mass-violence-war-massacre-resistance/en/node/2943>
- Cavarozzi, M. (1996). *Autoritarismo y Democracia, 1955-1983*. Buenos Aires: Editores de América Latina.
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas [CONADEP] (2006). *Nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dabenigno, V., Larripa, S. & Austral, R. (2014). Dispositivos tutoriales en la educación secundaria: polifonías y disonancias en las voces de los actores escolares. Conferencia leída en las VII Jornadas de sociología. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014/PONmesa38Dabenigno.pdf>
- De Alba, A. (1998). *Curriculum. Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Luca, R. & Álvarez Prieto, N. A. (2012). La educación secundaria en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983). Currículum, educación para el trabajo, disciplina y evaluación. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 9, 19, 53-77.
- Díaz, N. (2009). *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)*. (Tesis de maestría, Universidad de San Andrés, Buenos Aires).
- Documento final sobre la guerra contra la subversión y el terrorismo. Recuperado de <http://www.desaparecidos.org/nuncamas/web/investig/saydom/lasombra/lasombr9.htm>
- Dussel, I. (2010). *El Currículum*. Recuperado del sitio de internet del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG07-EI- currículum.pdf>
- Ferreya, H. A., Orrego, S., Peretti, G., Fontana, M., Pasut, M., Seara, R., ... Schneider, C. (2008). De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47/3.

- Freud, S. (1981 [1924]). *La pérdida de la realidad en neurosis y psicosis*. En S. Freud, *Obras Completas* (Tomo II). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fumagalli, L. (2010). El currículum como norma pública. Clase perteneciente a la Diplomatura Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires: Flacso virtual.
- Fuster Retali, J. (2001). El proceso de reorganización nacional (Argentina 1976-1983) a través del cine de la democracia. *Anales*, 3-4, 183-204.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Hamson de Brussa, A., García, R. J., Fresco Calvo, X., Segovia Largo, Á., Cárcar, S., Pellegrini, I. ... López, C. (2001). *La Función Tutorial. Una revisión de la cultura institucional escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Hernández, A. & Reybet, C. (2006). Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas. *Anales de la Educación Común*, 2, 4, 128-135. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/13_hernandez_reybet_st.pdf
- Jackson, Ph.W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jungman, E. (2007). *Adolescencia, tutorías y escuelas: trabajo participativo y promoción de la salud*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kaufmann, C. (Dir.) (2006). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (Tomo 3). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Krichesky, M. (Coord.) (2003). *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Kordon, D. & Edelman, L. (Comps.) (1987). *Efectos psicológicos de la represión política*. Buenos Aires: Sudamericana-Planeta.
- Kordon, D., Edelman, L., Lagos, D., Kersner, D. (1995). *La impunidad: una perspectiva Psicosocial y Clínica*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Larraquy, M. (2007). *López Rega. El peronismo y la Triple A*. Buenos Aires: Punto de Lectura.
- L'Hoste, M. (1987). La desaparición: efectos psicosociales en madres. En D. Kordon & L. Edelman (Comps.), *Efectos psicológicos de la represión política*. Buenos Aires: Sudamericana-Planeta.
- L'Hoste, M. (2008). Subjetividad del terror: un desafío para los psicoanalistas. En R. Bozzolo, O., Bonano & M. L'Hoste, *El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones* (pp. 17-29). Buenos Aires: Biblos.

- L'Hoste, M. (2008, 10 de julio). Subjetividad del terror. *Página/12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-107517-2008-07-10.html>
- Lipszyc, C. (2006). La discriminación en la escuela: los iguales y los otros. *Revista Futuros*, 14, 4.
- Lyra, P. (Coord.) (2006). *Campañas contra la homofobia en Argentina, Brasil, Colombia y México*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <http://www1.paho.org/Spanish/AD/FCH/AI/homofobia.pdf>
- López Cleip de Sosa, A. B. & Amoroso de Maza, M. T. (2005). *Feminización de la matrícula universitaria*. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Ciencias Económicas.
- Mallimaci, F. (2010). Entre lo "que es" y lo que "queremos que sea": secularización y laicidad en la Argentina. *Sociedad y Religión*, 20, 32-33, 8-30.
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Mignone, E. F. (2006). *Iglesia y Dictadura. El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Buenos Aires: Colihue.
- Ministerio de Educación (1977). *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*. Buenos Aires: Talleres Gráficos.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003). *Los problemas sociales y la escuela: la discriminación. Cuadernillo 2*. Buenos Aires: Autor
- Ministerio de Seguridad (2011). *Seguridad y derechos humanos: herramientas para la reflexión sobre la seguridad ciudadana y democrática*. Recuperado de <http://www.minseg.gob.ar/sites/default/files/Publicaciones/SEGURIDAD-Y-DERECHOS-HUMANOS.pdf>
- Molina Contreras, D. L. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 6. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF>
- Montes Berges, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Iniciación a la investigación*, 3. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/viewFile/202/183>.
- Morgade, G. (2010). *Educación, relaciones de género y sexualidad, caminos recorridos, nudos resistentes*. Clase 18 perteneciente a la Diplomatura Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires: Flasco virtual.
- Murillo Estepa, P. (2012). *Currículum Oculto*. Recuperado de www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/sobre-el-curriculum-oculto-escolar

- Müller, M. (1999). *Orientación educativa y tutoría. Docentes tutores*. Buenos Aires: Bonum.
- O'Donnell, G. (1987). Democracia en la Argentina: micro y macro. En O. Oszlak (Comp.), *Proceso, crisis y transición democrática, 1*. Buenos Aires: CEAL.
- O'Donnell, G. (1991). *Nuestro tiempo* (Vol. 19). Buenos Aires: Hyspamerica.
- Oliva, J. (2002): La censura en la literatura infantil y juvenil durante la última dictadura. *Educación y Memoria*. Recuperado de <http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyensenanza/dossiers/dossierlibros.pdf>
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (s.f.). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. & Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última Dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educación en Revista*, 51, 103-122. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a08.pdf>
- Posner, G. J. (1998). *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw Hill.
- Puiggrós, A. (2008). *Qué paso en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rabossi, E. (1990). Derechos humanos: el principio de igualdad y la discriminación. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 7.
- Ramírez, E. (2014, 17 de septiembre). *Espacios de Memoria - Virrey Cevallos, vecinos del horror* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=K1U-GFUxmx8>
- Roa Venegas, J. M. & Del Río Bueno, J. E. (2010). Estilos docentes y acción tutorial y orientadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 6.
- Rockwell, E. (1981). Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México. *Dialogando. Red latinoamericana de investigaciones cualitativas*.
- Rodríguez, L. G. (2008). La primaria durante la dictadura: reforma curricular y “concentración” de escuelas rurales del individuo en sociedad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2, 2, 85-102. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3177/pr.3177.pdf
- Rodríguez, L. G. (2010). Iglesia y educación durante la última dictadura en Argentina, *Revista Cultura y Religión*, IV, 2. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3642627.pdf>
- Rodríguez, L. G. (2011). La influencia católica en la educación. El caso del ministro Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981), *Estudios*, 25.

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Santos, B. de S. (2010). Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. En D. Caicedo Tapia & A. Porras Velasco (Eds.), *Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad*. Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos. Recuperado de http://www.justicia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/5_Igualdad.pdf
- Santos Guerra, M. Á. (1996-1997). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42-43, 14-27. Recuperado de http://www.baiona.org/c/document_library/get_file?uuid=acca313f-f316-48f7-97bd-bc390469c3df&groupId=10904
- Santos Guerra, M. Á. (2006). *Currículum oculto y aprendizaje en valores*. Recuperado de http://www.baiona.org/c/document_library/get_file?uuid=d0005634-89df-4fc6-ae2f-c1e0719c3769&groupId=10904
- Saramago, J. (2012). *Ensayo sobre la ceguera*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Schindel, E. (2003). *Desaparición y sociedad: Una lectura de la prensa gráfica argentina (1975-1978)*. (Tesis doctoral, Freien Universität Berlin). Recuperada de http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000001574
- Sklair, C. (2000). “Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente”. En P. Gentili (Coord.), *Códigos para la ciudadanía: La formación ética como práctica de la libertad* (pp. 109-122). Buenos Aires: Santillana.
- Slepoy, C. (2009, 12 de mayo). ¿Crímenes de lesa humanidad o genocidio? *Página/12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-124769-2009-05-12.html>
- Sobrado Fernández, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *Revista de Educación*, 9, 43-64. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2101/b15168463.pdf?sequence=1>
- Southwell, M. (2002). *El discurso educacional de la Argentina post dictatorial*. (Tesis doctoral, Essex University - Universidad Nacional de La Plata).
- Southwell, M. & Vassiliades, A. (2009). Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires. *Pensamiento Plural*, 4, 117-135. Recuperado de <http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/04/05.pdf>
- Suayter, M. A., Ferreyra de Vizgarra, M. E. & Ferreyra, A. N. (1997). Historia de la educación pública en Tucumán, 1955-1985. En A. Puiggrós, *Historia de la educación en la Argentina* (vol. VII: La educación en las provincias, 1945-1985) (pp. 429-472). Buenos Aires: Galerna.

- Torres, G. (2014). "Iglesia católica, educación y laicidad en la Historia Argentina", *História da Educação*, 18, 44, 165-185. Recuperado de http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/viewFile/42976/pdf_36
- Torres Santomé, J. (1990). Niños visibles y niñas invisibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, 66-72.
- Torres Santomé, J. (1995). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasen, J. (2007). *La atención que no se presta. El "mal" llamado ADD*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vassiliades, A. (2008). Entre la homogeneización moralizante y la adaptación al entorno: la escolarización bonaerense durante la última dictadura (1976-1983). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2 (2), 145-158. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr3635>
- Viel, P. (2009). *Gestión de la tutoría escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ventura, M. (2009). *Historia de un encuentro "fallido": psicología y psicoanálisis en Tucumán (1955-1976)*. San Miguel de Tucumán: Edunt.
- Yofre, J. B. (2010). *Fuimos Todos. Cronología de un fracaso. 1976-1983*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas. 2014.
- Žižek, S. (1999). Tú puedes (Sobre el superego posmoderno). *London Review of Books*, 21, 6.

Bibliografía

- Blanco Vargas, P. M. (2008). La diversidad en el aula (Tesis de Maestría, Universidad de Chile). Recuperada de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/html/index-frames.html
- Eco, U. (2014). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Freud, S. (1981 [1895]). *Estudios sobre la Histeria*. En S. Freud, *Obras Completas* (Tomo I). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1981 [1895]). *Proyecto de una Psicología para neurólogos*. En S. Freud, *Obras Completas* (Tomo I). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1981 [1905]). *Tres ensayos para una teoría sexual*. En S. Freud, *Obras Completas* (Tomo II). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1981 [1921]). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En S. Freud, *Obras Completas* (Tomo III). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1981 [1925]). *La negación*. En S. Freud, *Obras Completas* (Tomo III). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1981 [1930]). *El malestar en la cultura*. En S. Freud, *Obras Completas* (Tomo III). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González de Angelini, S., Río de Landaburu, E. & Rosales, S. (2005). *El currículum oculto en la escuela: la pobreza condiciona, pero no determina*. Buenos Aires: Lumen.
- Jiménez Béliveau (2008). Jerarquías eclesiásticas. Nación y espacio público en Argentina. En R. J. Blancarte (Coord.), *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México DF: El Colegio de México.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Latorre Beltrán, A., Arnal Agustín, J. & Rincón Igea, D. del (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

- Mallimaci, F. (2008). Nacionalismo católico y cultura laica en Argentina. En R. J. Blancarte (Coord.), *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México DF: El Colegio de México.
- Obregón, M. (2005). La Iglesia argentina durante el “Proceso” (1976-1983). *Prismas. Revista de historia intelectual*, 9, 259-270.
- Palma, L. V. (2006). El currículum oculto de la última dictadura militar. *Alerta Militante*. Recuperado de http://www.alertamilitante.com/numeros_ant/Marzo06DDHH3.htm
- Puiggrós, A (1997). *Historia de la educación en la Argentina* (vol. VII: La educación en las provincias, 1945-1985). Buenos Aires: Galerna.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sautu, R., Boniolo, P, Dalle, P. & Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Sobrado Fernández, L. (1996). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

Anexos

Anexo 1. Entrevistas

Guión para las entrevistas a profesores

La siguiente entrevista se enmarca dentro del proceso de mi tesis de Magíster en Psicología Educacional dictada por la Universidad Nacional de Tucumán. Esta entrevista es confidencial y anónima, y solo podrán ser publicados los datos del entrevistado en el caso de que el mismo lo apruebe.

Buen día, la siguiente entrevista demorará entre 40 y 60 minutos. Deseo saber si Ud. cuenta con este tiempo para realizarla.

Preguntas:

- 1) ¿Cuál cree Ud. que es el rol más relevante del tutor en su práctica cotidiana?
- 2) ¿Qué tipos de discriminación le parece que son las más frecuentes en el ámbito de la escuela secundaria?
- 3) ¿Considera Ud. que existe alguna primacía de algunas de estas?
- 4) ¿Cuáles cree que son las conductas o actos que favorecen negativamente la aparición de estas modalidades de discriminación en la escuela secundaria?
- 5) ¿Quiénes considera que son los sujetos que más discriminan?
- 6) ¿Existe para Ud. alguna relación entre los sujetos que discriminan y las instituciones que los atraviesan? ¿Conoce o tiene referencias propias o relatadas por colegas que ejemplifiquen esto?
- 7) ¿Qué opinión le merece el concepto de homogenización?

- 8) ¿Cree que existe alguna relación entre este concepto y la discriminación?
- 9) ¿Cuáles cree que son los efectos más evidentes y visibles de la discriminación en los sujetos que las padecen?
- 10) ¿En cuáles situaciones encuentra más evidente que se desarrolla el acto discriminatorio dentro de la vida escolar?
- 11) Como tutor, ¿qué tipos de consultas recibe sobre este tema? ¿Cuáles fueron sus intervenciones más relevantes, tendientes a mejorar estas conflictivas?
- 12) Como tutor, ¿cuáles son las prácticas áulicas que más le llaman la atención respecto de este tema? Dé ejemplos.
- 13) ¿Considera que durante el proceso militar se consolidaron prácticas discriminatorias? ¿Cuáles? ¿Conoce o tiene referencias propias o relatadas por pares?

Guía para las entrevistas a alumnos

- 1) ¿Podrías señalar alguna situación personal o relatada por compañeros de escuela en la que esté presente algún tipo de discriminación dentro de la institución?
- 2) De ser positiva la respuesta anterior: ¿Podrías relatarla?
- 3) ¿Podrías indicar si estas situaciones son frecuentes o recurrentes?
- 4) ¿Crees que algunas se dan con más frecuencia que otras? ¿Cuáles?
- 5) ¿Crees que hay en tu escuela elementos que promueven la discriminación? Cite ejemplos.
- 6) ¿Quiénes son para vos las personas que más discriminan en tu escuela?
- 7) ¿Sientes que has podido contar con alguna persona de confianza a quien poder transmitirle lo sucedido? Si no, ¿por qué?
- 8) ¿Crees que tu tutor cumple con esa función? ¿Crees que debería cumplirla?
- 9) ¿Qué crees que le sucede a las personas que son discriminadas?
- 10) ¿Qué crees que les sucede a las personas discriminadoras?

Anexo 2. Documentos

Decretos de aniquilamiento del año 1975 Decreto N° 261/75 - 5 de Febrero de 1975.

VISTO Las actividades que elementos subversivos desarrollan en la provincia de TUCUMÁN y la necesidad de adoptar medidas adecuadas para su erradicación: LA PRESIDENTA DE LA NACIÓN ARGENTINA en Acuerdo General de Ministros DECRETA: ARTICULO 1°.- El comando General del Ejército procederá a ejecutar las operaciones militares que sean necesarias a efectos de neutralizar y/o aniquilar el accionar de elementos subversivos que actúan en la provincia de TUCUMÁN. ARTICULO 2°.- El Ministerio del Interior pondrá a disposición y bajo control operacional del Comando General del Ejército los efectivos y medios de la Policía Federal que le sean requeridos a través del Ministerio de Defensa, para su empleo en las operaciones a que se hace referencia en el Artículo 1°. ARTICULO 3°.- El Ministerio del Interior requerirá al Poder Ejecutivo de la provincia de TUCUMÁN que proporcione y coloque bajo control operacional el personal y los medios policiales que le sean solicitados por el Ministerio de Defensa (Comando General del Ejército), para su empleo en las operaciones precitadas. ARTICULO 4°.- El Ministerio de Defensa adoptará las medidas pertinentes a efecto de que los Comandos Generales de la Armada y la Fuerza Aérea presten a requerimiento del Comando General del Ejército el apoyo necesario de empleo de medios para las operaciones. ARTICULO 5°.- El Ministerio de Bienestar Social desarrollará, en coordinación con el Ministerio de Defensa (Comando General del Ejército), las operaciones de acción cívica que sean necesarias sobre la población afectada por las operaciones militares. ARTICULO 6°.- La Secretaria de Prensa y Difusión de la Presidencia de la Nación desarrollará a indicación del Ministerio de Defensa (Comando General del Ejército), las operaciones de acción psicológica concurrentes que le sean requeridas. ARTICULO 7°.- El gasto que demande el cumplimiento de la misión encomendada por el presente decreto hasta

la suma de CUARENTA MILLONES será incorporado a la jurisdicción 46, Comando General del Ejército, correspondiente al Presupuesto del año 1975. ARTICULO 8°.- Las disposiciones del presente decreto rigen a partir de la fecha. ARTICULO 9°.- Comuníquese, dese a la Dirección Nacional del Registro Oficial y Archívese. Firman: Presidente Sra. De Perón y Ministros: Benítez, Rocamora, Savino, Ivanissevich, López Rega, Gómez Morales, Vignes y Otero B.O.

Documento final sobre la guerra contra la subversión y el terrorismo: La Sombra de Campo de Mayo (emitido a través de la cadena nacional de radio y televisión por la Junta Militar el 28 de abril de 1983 a las 20).

Introducción

La Junta Militar presenta a la ciudadanía un cuadro del desarrollo de la agresión terrorista a lo largo de casi dos décadas y, por su intermedio, las Fuerzas Armadas asumen la cuota de responsabilidad histórica que les compete frente a la Nación en el planeamiento y ejecución de acciones, en las que no se agotan las responsabilidades que frente a la República pudieran corresponder a otros estamentos, sectores e instituciones. Esta síntesis histórica de un doloroso pasado todavía cercano quiere ser un mensaje de fe y reconocimiento a la lucha por la libertad, por la justicia y por el derecho a la vida.

Ha llegado el momento de que encaremos el futuro: será necesario mitigar las heridas que toda guerra produce, afrontar con espíritu cristiano la etapa que se inicia y mirar el mañana con sincera humildad.

Su destinatario primero somos nosotros, el pueblo de la Nación, víctima de una agresión que nunca mereció y participe invaluable y decidido de la superación final. Su

segundo destinatario es el mundo de los hombres libres al que pertenece y seguirá perteneciendo la República, fiel su destino histórico.

Se somete a la reflexión del pueblo argentino y del mundo una experiencia que la Nación jamás deberá repetir, anhelando que, con la misma gracia de Dios, los hermanos de nuestra América y los pueblos de otros continentes la recojan, la comprendan y la eviten.

Los hechos

La República Argentina, a partir de mediados de la década del 60, comenzó a sufrir la agresión del terrorismo que, mediante el empleo de la violencia, intentaba hacer efectivo un proyecto político destinado a subvertir los valores morales y éticos compartidos por la inmensa mayoría de los argentinos. Procuraba modificar la concepción que del hombre y del Estado tiene nuestra comunidad, conquistando el poder por medio de la violencia. Empleando el terror como un medio para tomar el poder, se proponía llegar a la desaparición de la República como estado democrático, jurídica y políticamente organizado, en una acción a nivel nacional y continental.

La agresión tomó inicialmente la forma de guerrilla rural, pero sus intentos fracasaron. Su derrota en un país limítrofe marcó, a escala continental, un cambio de estrategia en la que, progresivamente, la Argentina pasaba a constituirse en uno de los objetivos prioritarios de la acción del terrorismo internacional. En este contexto adquirió mayor gravitación el accionar del terrorismo urbano. Robos de armas, asaltos a bancos y otras instituciones, secuestros, extorsiones y asesinatos en escalada creciente, hicieron que la opinión pública tomara conciencia de la acción delictiva de las tres agrupaciones terroristas más poderosas: fuerzas armadas revolucionarias, ejército revolucionario del pueblo y montoneros. El accionar de las mismas, dirigido a paralizar a la población, estuvo signado por una permanente e indiscriminada violación de los más fundamentales derechos humanos: asesinatos, torturas y

prolongados secuestros son pruebas indiscutibles de sus actos y propósitos criminales. Sus víctimas abarcaron todos los estratos sociales: obreros, sacerdotes, intelectuales, hombres de empresa, periodistas, funcionarios públicos, jueces, militares, agentes del orden, dirigentes políticos, sindicales y hasta niños. La escalada del terror fue acompañada por una captación ideológica que indujo a muchos a aceptar la violencia criminal como un modo de acción política. Las bandas terroristas continuaron su organización y llegaron, en su apogeo, a reclutar miles de personas, a la que instruyeron en el manejo de las armas. La mayoría de ellas las poseían y utilizaban efectivamente, constituyendo, de hecho, un ejército clandestino, mercenario de la violencia. La infiltración en el aparato del estado abrió el camino para que, a partir del 25 de mayo de 1973, con la asunción del gobierno constitucional, los grupos terroristas abandonaran la clandestinidad y, sumados a los que obtuvieron su libertad, iniciaran el ataque al poder. Miembros activos y simpatizantes decididos de las organizaciones terroristas ocuparon posiciones relevantes en el gabinete nacional y en los gobiernos provinciales, en el Congreso Nacional, en las legislaturas provinciales y en el Poder Judicial. Ni las organizaciones religiosas, ni las fuerzas legales estuvieron a cubierto de esta infiltración.

La nación estaba en guerra: una prueba de ello fueron los enfrentamientos entre grupos antagónicos registrados en la localidad de Ezeiza, el 20 de junio de 1973, que generaron una verdadera masacre con un saldo lamentable de muertos y heridos, cuya identidad y número total, el gobierno de entonces nunca pudo llegar a determinar ni esclarecer.

Posteriormente, los elementos terroristas intentaron, infructuosamente, copar el Comando de Sanidad del Ejército, el 6 de septiembre de 1973, y la guarnición militar de Azul, una de las más poderosas del país, el 19 de enero de 1974. En medio de ese generalizado clima de inseguridad y confusión, el acceso del general Perón a la primera magistratura, con

el apoyo de una amplia mayoría del electorado, parecía perfilar en el horizonte político nacional una alternativa viable de paz y orden.

Sin embargo el terrorismo no redujo su accionar durante el gobierno constitucional: por el contrario, la naturaleza criminosa de sus fines y sus métodos quedaron definitivamente en evidencia. Los funcionarios y los dirigentes que comprendieron la magnitud de este problema, aún con peligro de sus propias vidas, intentaron detener el copamiento terrorista del aparato del Estado y de las organizaciones intermedias. La dirigencia empresarial y gremial son claro ejemplo y doloroso testimonio del riesgo que afrontaron quienes se les opusieron. En los actos de plaza de mayo, celebratorios del Día del Trabajo en el año 1974, el presidente de la Nación denunció a los elementos montoneros como mercenarios e infiltrados y los repudió públicamente. Las bandas terroristas continuaron perfeccionando sus estructuras: montaron imprentas donde falsificaban documentos de identidad y fábricas donde, clandestinamente, elaboraban armas y explosivos, apoyados por un sólido respaldo financiero, producto de sus actos delictivos.

Su insidioso accionar produjo la desviación de miles de jóvenes. Muchos de ellos aún adolescentes, incorporados a bandas mediante cualquier técnica de captación o, simplemente, a través del miedo. Muchos murieron enfrentando a las fuerzas del orden; otros se suicidaron para evitar su captura; algunos desertaron, debiendo ocultarse de las autoridades y de sus propias bandas los denominados “códigos de justicia penal revolucionarios” sancionaron con la muerte a quienes pretendieron dejar las filas terroristas y liberarse del engaño en que habían caído. Y la seguridad y el orden ya no existían. A la etapa de asesinatos selectivos siguió la fase del terrorismo indiscriminado, produciendo víctimas en todos los sectores de la sociedad argentina.

A principios de 1975, como último recurso para preservar los valores en peligro, el gobierno constitucional impuso el estado de sitio en todo el país y ordenó el empleo de las

Fuerzas Armadas para neutralizar y/o aniquilar el foco terrorista que actuaba y se extendía desde la provincia de Tucumán. La responsabilidad de ese gobierno era insoslayable, y el desafío inédito para las Fuerzas Armadas, ya que la doctrina orgánica, la estructura y el despliegue de éstas respondían a previsiones de lucha clásica.

Imperfecciones e imprecisiones en las etapas iniciales de una lucha no convencional, fueron superadas gradualmente, aprovechando la experiencia adquirida en el desarrollo de las operaciones.

Doblegadas en el monte tucumano, las bandas terroristas reforzaron y acentuaron su accionar en las grandes concentraciones urbanas. Las operaciones de sus elementos armados, por su magnitud, recursos y procedimientos, iban adquiriendo nivel similar al de las fuerzas regulares. El año 1975 registra los más ambiciosos intentos de copamiento de unidades militares: el Batallón de Arsenales de San Lorenzo, el 19 de abril; el Regimiento de Monte 29 de Formosa, el 5 de octubre; el Batallón de Arsenales de Monte Chingolo, el 23 de diciembre, siendo esta la mayor operación del terrorismo urbano que recuerda la historia. Las derrotas sufridas en los grandes enfrentamientos mostraron a los dirigentes terroristas la necesidad de volver a las tácticas originarias, basadas en la acción celular e individual. Una secuela interminable de muertes, secuestros y atentados afectaron durante tres largos años la paz de la República y la seguridad de sus habitantes. Los ataques terroristas se extendieron a toda la comunidad. Los atentados contra la vida y los bienes públicos y privados fueron hechos cotidianos. Los periódicos de la época documentan que ese cuadro era parte de la vida diaria del país y todos sus habitantes, que vivieron y sufrieron esa experiencia, son testigos de ello. En la lucha contra el terrorismo, las fuerzas legales detectaron innumerables celdas secretas, denominadas por las bandas terroristas “cárceles del pueblo”. Ellas, además de haber alojado a ciudadanos de todos los niveles, en oportunidades allí mismo asesinados, fueron también usadas para castigar y ejecutar a integrantes de las propias bandas. Para tener una clara idea

de la magnitud del accionar terrorista por medio de las cifras, merece destacarse que en el año 1974 se registraron 21 intentos de copamientos de unidades de las fuerzas legales; 466 atentados con artefactos explosivos y 16 robos de sumas importantes de dinero; 117 personas fueron secuestradas y 110 asesinadas. El año 1976 marcaba la máxima escalada de la violencia. Los secuestros llegaron a 600 y los asesinatos a 646, con un promedio de dos víctimas diarias del terrorismo. Se registraron 4.150 acciones terroristas entre copamiento de localidades, acciones de propaganda armada, intimidaciones extorsivas y atentados con explosivos. Un examen de la crónica periodística correspondiente a los años 1973/79 informa que en ese lapso, en 742 enfrentamientos resultaron muertas 2.050 personas, cifra que no incluye las bajas sufridas por las fuerzas legales. Entre 1969 y 1979 se registraron 21.642 hechos terroristas. Esta cifra guarda relación con la magnitud de la estructura subversiva que llegó a contar en su apogeo con 25.000 subversivos de los cuales 15.000 fueron combatientes, es decir, individuos técnicamente capacitados e ideológicamente fanatizados para matar. La naturaleza y características propias de esta forma de ataque sorpresivo, sistemático y permanente, obligaron a adoptar procedimientos inéditos en la guerra afrontada; debió imponerse el más estricto secreto sobre la información relacionada con las acciones militares, sus logros, las operaciones en desarrollo y los descubrimientos realizados. Se tornaba imprescindible no alertar al adversario, no descubrir las propias intenciones, recuperando la iniciativa y sorpresa en las acciones, hasta ese momento en manos del oponente.

Durante todas estas operaciones fue prácticamente imposible establecer con precisión las bajas totales sufridas por las bandas de delincuentes terroristas y la identidad de sus componentes, incluso cuando sus cadáveres quedaron en el lugar de los episodios, dado que actuaban bajo nombres falsos y con apodos conocidos como “nombres de guerra” y porque su estructura celular, modo de operar y compartimentación de sus acciones imposibilitaron disponer de un panorama más completo de los acontecimientos. Los esfuerzos realizados por

las Fuerzas Armadas, de seguridad y policiales para restablecer la paz y el orden arrojaron resultados progresivos. La agresión terrorista fue cediendo y la sociedad argentina comenzó a recuperar el espacio perdido, en cuanto a paz y seguridad. Los jefes de las bandas terroristas y varios de sus seguidores comenzaron a dejar el territorio nacional al vislumbrar su derrota, abandonando en el país a muchos de sus integrantes y protegiendo, en otros casos, su huida a la clandestinidad. Fue culminando así una dolorosa y dura etapa, en la que la victoria finalmente alcanzada posee un contenido coincidente con el propio significado de la derrota de los violentos. Ello fue así porque la sociedad argentina se mantuvo fiel a sus tradiciones, leal a su conciencia y firme en su decisión. Para cada uno de los sectores sociales, la subversión elaboró y puso en marcha diversas metodologías, todas ellas convergentes al fin común de destruirlos, dominarlos o paralizarlos. Pero también fracasó, al herir en sus valores más firmes a un pueblo pacífico y libre.

Los principios y los procedimientos

La preservación y el mantenimiento efectivo del goce de los derechos y las garantías que la Constitución reconoce a todos los habitantes de la Nación, es decir, la salvaguardia de los derechos humanos, constituye la finalidad sustancial de la seguridad de un Estado democrático, como lo es la República Argentina por su tradición histórica, política y jurídica. Este concepto de seguridad incluye también el resguardo de la inviolabilidad de su territorio contra amenazas externas e internas, y la consolidación de un funcionamiento eficiente de su gobierno en el marco de la ley. La Constitución Nacional reconoce la adopción de mecanismos que suspenden transitoriamente los derechos y garantías individuales, cuando situaciones objetivas de peligro crean riesgos graves para el bien común y para la seguridad de la Nación.

Las condiciones de excepcionalidad que vivía el país durante el período de la agresión terrorista hicieron que los elementos esenciales del Estado fueran afectados en niveles que dificultaban su supervivencia. El ejercicio de los derechos humanos quedó a merced de la violencia selectiva o indiscriminada impuesta por el accionar terrorista, traducido en asesinatos, secuestros, “juicios revolucionarios”, salidas obligadas del país y contribuciones compulsivas. En extensas zonas del territorio grupos subversivos actuaban desembozadamente con la mayor impunidad, mientras las fronteras nacionales eran traspuestas en ambos sentidos por terroristas argentinos y extranjeros, munidos de documentación falsa o que eludían los puestos de control habilitados.

La capacidad de actuar del Gobierno se veía seriamente comprometida por la infiltración de la subversión y el vacío político causado por la muerte del presidente Perón. La sanción, por parte del Congreso de la Nación, de leyes que penalizaban en forma específica y con mayor gravedad las conductas subversivas y los actos terroristas, y la declaración del estado de sitio no fueron suficientes para conjurar la situación.

En ese crucial momento histórico, las Fuerzas Armadas fueron convocadas por el gobierno constitucional para enfrentar a la subversión. Esta convocatoria se materializó en dos resoluciones: “Decreto N° 261, del 5 de febrero de 1975, que ordena ejecutar las operaciones militares que sean necesarias a efectos de neutralizar y/o aniquilar el accionar de los elementos subversivos en todo el territorio del país”. “Decreto N° 2772, del 6 de octubre de 1975, que ordena ejecutar las operaciones militares y de seguridad que sean necesarias a efectos de aniquilar el accionar de los elementos subversivos en todo el territorio del país”. El gobierno nacional, en procura del bien común, por vía de este mandato legal y por intermedio de las Fuerzas Armadas, imponía el logro del restablecimiento de los derechos de todos los habitantes y de las condiciones esenciales que deben garantizar la inviolabilidad del territorio y la convivencia social, y así facilitar la capacidad de funcionamiento del Gobierno. La

naturaleza y características propias del accionar terrorista, cuyos elementos se organizaban en sistema celular y compartimentación de acciones, obligaron a adoptar procedimientos inéditos.

El eventual deterioro de la dimensión ética del estado y la necesidad de salvaguardarla, ante el riesgo de imputación de adscripción de teorías totalitarias no compartidas sobre la seguridad estuvieron también presentes en la adopción de las decisiones que materializaron el ataque frontal, definitivo y victorioso contra la subversión y el terrorismo. Las Fuerzas Armadas, de seguridad y policiales actuaron en defensa de la comunidad nacional, cuyos derechos esenciales no estaban asegurados, y, a diferencia del accionar subversivo, no utilizaron directamente su poder contra terceros inocentes, aun cuando indirectamente éstos pudieran haber sufrido sus consecuencias. Las acciones así desarrolladas fueron la consecuencia de apreciaciones que debieron efectuarse en plena lucha, con la cuota de pasión que el combate y la defensa de la propia vida genera, en un ambiente teñido diariamente de sangre inocente, de destrucción y ante una sociedad en la que el pánico reinaba. En este marco, casi apocalíptico, se cometieron errores que, como sucede en todo conflicto bélico, pudieron traspasar, a veces, los límites del respeto a los derechos humanos fundamentales, y que quedan sujetos al juicio de Dios en cada conciencia y a la comprensión de los hombres. Fue por ello que con la aprobación expresa o tácita de la mayoría de la población, y muchas veces con una colaboración inestimable de su parte, operaron contra la acción terrorista orgánicamente y bajo sus comandos naturales.

En consecuencia, todo lo actuado fue realizado en cumplimiento de órdenes propias del servicio. No es fácil encontrar en la historia reciente un antecedente de las características que ofreció la situación argentina. Por ello, los calificativos de inédita, excepcional y límite son ciertos y no guardan ningún propósito exculpatorio.

Aquellas acciones que como consecuencia del modo de operar pudieron facilitar la comisión de hechos irregulares y que fueron detectados, han sido juzgados y sancionados por los consejos de guerra. Las Fuerzas Armadas aspiran a que esta dolorosa experiencia ilumine a nuestro pueblo, para que todos podamos hallar los instrumentos compatibles con la ética y con el espíritu democrático de nuestras instituciones, que permitan asegurar con indiscutible legitimidad la defensa contra todo riesgo de disolución por la violencia y el terror. Un conflicto que, por su extensión temporal y geográfica, sacudió a toda la República, porque cualquier lugar de nuestro suelo podía transformarse súbitamente en campo de batalla y porque cualquier habitante podía verse envuelto y caer víctima de enfrentamientos o atentados, debía inexorablemente dejar profundas secuelas de inseguridad, pérdidas humanas, destrucción y dolor.

Muchos argentinos han sufrido y aún hoy padecen, en respetable silencio, las secuelas de una pérdida irreparable, sabiendo todo el país que no pocos de los autores materiales e ideológicos de esos asesinatos se encuentran en el exterior, gozando de una impunidad y, en algunos casos, de un apoyo que torna sospechosa la parcial y, por lo tanto, injusta, preocupación que se expresa sobre una sola de las secuelas de esta peculiar guerra.

Por ello, es preciso puntualizar claramente que son muchas las heridas no cerradas de la sociedad argentina: largos años de profunda inseguridad, frecuentes momentos de terror, pérdida de familiares y seres queridos que cayeron por obra de un ataque tan injustificado como artero, mutilaciones, largas detenciones y desaparición física de personas.

Todas ellas, individuales y colectivas, físicas y espirituales, son las secuelas de una guerra que los argentinos debemos superar. Ello sólo será posible con humildad y sin espíritu de revancha, pero, fundamentalmente, sin parcializaciones que, por injustas, solo servirán para que emerja a la superficie el dolor de quienes, contribuyendo a la paz de la República, ha soportado con estoica conducta las secuelas de una agresión que no provocaron ni merecieron.

En todo conflicto armado resulta difícil dar datos completos: en la guerra clásica, donde los contendientes son de nacionalidades distintas, usan uniforme que los diferencian y están separados por líneas perfectamente identificables, existen numerosos desaparecidos. En una guerra de características tan peculiares como la vivida, donde el enemigo no usaba uniforme y sus documentos de identificación eran apócrifos, el número de muertos no identificados se incrementa significativamente.

Las Fuerzas Armadas, fieles a la finalidad de restañar las heridas dejadas por la lucha y deseosas de aclarar las situaciones de duda que pudieran existir, ponen a disposición para consulta en el Ministerio del Interior, la siguiente información:

“Nómina de los integrantes de las organizaciones terroristas actualmente condenados y bajo proceso por la justicia federal y por los consejos de guerra, y detenidos a disposición del Poder Ejecutivo en virtud del Art. 23 de la Constitución Nacional.

Pedidos de paradero (presuntos desaparecidos) registrados por el Ministerio del Interior desde el año 1974 hasta la fecha. Pedido de paraderos solucionados por la vía judicial o administrativa. Bajas producidas por la acción terrorista”. Es el tema de los desaparecidos el que con más fuerza golpea los sentimientos humanitarios legítimos, el que con mayor insidia se emplea para sorprender la buena fe de quienes no conocieron ni vivieron los hechos que nos llevaron a esta situación límite.

En reiteradas oportunidades el gobierno nacional expresó a las comisiones específicas de los organismos internacionales competentes la circunstancia de que, en los listados presentados, entre nombres incompletos y referencias confusas, figuraban personas que nunca se encontraron en esa situación, detenidos sobre los cuales las autoridades habían dado la información respectiva y hasta personas fallecidas de muerte natural o, simplemente, inexistentes.

La experiencia vivida permite afirmar que muchas de las desapariciones son una consecuencia de la manera de operar de los terroristas. Ellos cambian sus auténticos nombres y apellidos, se conocen entre sí por los que denominan “nombre de guerra” y disponen de abundante documentación personal fraguada. Las mismas están vinculadas con lo que se denomina como el “pasaje a la clandestinidad”; quienes deciden incorporarse a organizaciones terroristas lo hacen en forma subrepticia, abandonando su medio familiar, laboral y social. Es el caso más típico: los familiares denuncian una desaparición cuya causa no se explican o, conociendo la causa, no la quieren explicar. Así, algunos “desaparecidos” cuya ausencia se había denunciado, aparecieron luego ejecutando acciones terroristas. En otros casos, los terroristas abandonaron clandestinamente el país y viven en el exterior con identidad falsa. Otros, después de exiliarse, regresaron al país con identidad fraguada; y existen también terroristas prófugos, aún en la República o en el extranjero. Hay casos de desertores de las distintas organizaciones que viven hoy con identidad falsa, para proteger su propia vida, en el país o en el exterior. Muchos de los caídos en enfrentamientos con las fuerzas legales no tenían ningún tipo de documento o poseían documentación falsa y, en muchos casos, con las impresiones digitales borradas. Ante la inminencia de la captura, otros terroristas se suicidaron, normalmente mediante la ingestión de pastillas de cianuro. En estos casos los cadáveres no fueron reclamados y, ante la imposibilidad de identificarlos fueron sepultados legalmente como “N.N.”. Siempre que les fue posible, los terroristas retiraron los cuerpos de sus muertos del lugar de un enfrentamiento. Los cadáveres, lo mismo que los heridos que fallecieron como consecuencia de la acción, fueron destruidos o enterrados clandestinamente por ellos.

La lucha por la hegemonía del terror determinó asesinatos y secuestros entre organizaciones de distinto signo. El terrorismo, amparándose en un pseudo código revolucionario hizo parodias de juicios y asesinó a aquellos de sus integrantes que

defecionaron o fracasaron en las misiones impuestas. Estos fueron sepultados con identidad falsa o en lugares y circunstancias desconocidos. Las fuerzas legales, durante el desarrollo de la lucha, infiltraron hombres en las organizaciones terroristas. Descubiertos, fueron ultimados, sin que se registrara el lugar de sepultura.

Asimismo, se han presentado casos de personas denunciadas como desaparecidas, que luego aparecieron y desarrollaron una vida normal, sin que esta circunstancia hubiera sido puesta en conocimiento de las autoridades judiciales o administrativas competentes.

Finalmente, la nómina de desaparecidos puede ser artificialmente aumentada, si se computan los casos no atribuibles al fenómeno terrorista, que se registran habitualmente en todos los grandes centros urbanos. Cabe destacar que los supuestos en que se denuncia la comisión de un secuestro son materia de investigación judicial: gran número de causas por presuntos delitos de privación ilegítima de la libertad han sido iniciadas de oficio por los jueces competentes. La posibilidad de que personas consideradas desaparecidas pudieran encontrarse sepultadas como no identificadas ha sido siempre una de las principales hipótesis aceptadas por el Gobierno. Coincidió con ese criterio el informe elaborado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos que visitó el país en 1979, al expresar que, en distintos cementerios, se podía verificar la inhumación de personas no identificadas que habían fallecido en forma violenta, en su mayoría en enfrentamientos con fuerzas legales.

Se habla asimismo de personas “desaparecidas” que se encontrarían detenidas por el gobierno argentino en los más ignotos lugares del país. Todo esto no es sino una falsedad utilizada con fines políticos ya que en la República no existen lugares secretos de detención, ni hay en los establecimientos carcelarios personas detenidas clandestinamente.

En consecuencia debe quedar definitivamente claro que quienes figuran en nóminas de desaparecidos y que no se encuentran exiliados o en la clandestinidad, a los efectos jurídicos y

administrativos se consideran muertos, aun cuando no pueda precisarse hasta el momento la causa y oportunidad del eventual deceso, ni la ubicación de sus sepulturas.

Consideraciones finales

No obstante ser el desprecio absoluto de los derechos humanos la expresión más trágica del fenómeno subversivo, el terrorismo es solo uno de los procedimientos. La agresión subversiva existe en virtud de que antes y durante su desarrollo, la ideología de la violencia se introdujo y dominó la educación y la cultura, el sector del trabajo, las estructuras de la economía y hasta llegó a entronizarse en agrupaciones políticas y en el aparato del Estado. La victoria obtenida a tan alto precio contó con el consenso de la ciudadanía, que comprendió el complejo fenómeno de la subversión y expresó a través de sus dirigentes, su repudio a la violencia. De esta actitud de la población se desprende, con claridad, que el deseo de la Nación toda es poner punto final a un período doloroso de nuestra historia, para iniciar, en unión y libertad, la definitiva institucionalización constitucional de la República.

Para lograr éxito en este camino, es imprescindible que tengamos el equilibrio suficiente para comprender lo acaecido, sin olvidar las circunstancias que nos llevaron al borde mismo de la disgregación, así como tampoco las responsabilidades que, por acción u omisión, les correspondieron a los distintos sectores de la comunidad, a fin de no recorrer, otra vez, ese doloroso camino que no queremos volver a transitar.

Quienes dieron su vida para combatir el flagelo terrorista merecen el eterno homenaje de respeto y agradecimiento. Quienes supieron sostener los principios de un estilo de vida sustentado en el respeto a los derechos fundamentales de las personas y en los valores de la libertad, la paz y la democracia, arriesgando su seguridad personal y la de su familia, cuales fueron dirigentes políticos, sacerdotes, empresarios, sindicalistas, magistrados o simples ciudadanos, merecen el reconocimiento de la comunidad.

Quienes han puesto su inteligencia, buena voluntad, solidaridad y piedad, ofreciendo todo el peso de su entrega al servicio de la reconciliación de la familia argentina, son dignos de reconocimiento y respeto. Quienes perdieron la vida enrolados en las organizaciones terroristas que agredieron a esa misma sociedad que los había nutrido, más allá de las diferencias ideológicas y unificados por la condición de hijos de Dios, reciban su perdón. Quienes han reconocido su error y han purgado sus culpas, merecen ayuda. La sociedad argentina, en su generosidad, está dispuesta a recuperarlos en su seno. La reconciliación es el comienzo difícil de una era de madurez y de responsabilidad asumidas con realismo por todos. Las cicatrices son memoria dolorosa, pero también cimiento de una democracia fuerte, de un pueblo unido y libre. Un pueblo que aprendió que la subversión y el terrorismo son la muerte inexorable de la libertad.

Las Fuerzas Armadas entregan a sus conciudadanos esta información para que juzguen en comunidad esta luctuosa etapa de nuestra historia que, como tal, es un problema que toca a todos los argentinos y que todos los argentinos debemos resolver en común, si queremos asegurar la supervivencia de la República.

Por todo lo expuesto, la Junta Militar declara:

1º) Que la información y explicitaciones proporcionadas en este documento es todo cuanto las Fuerzas Armadas disponen para dar a conocer a la Nación sobre los resultados y consecuencias de la guerra contra la subversión y el terrorismo.

2º) Que en este marco de referencia, no deseado por las Fuerzas Armadas y al que fueron impelidas para defender el sistema de vida nacional, únicamente el juicio histórico podrá determinar con exactitud a quién corresponde la responsabilidad directa de métodos injustos o muertes inocentes.

3º) Que el accionar de los integrantes de las Fuerzas Armadas en las operaciones relacionadas con la guerra librada constituyeron actos de servicio.

4º) Que las Fuerzas Armadas actuaron y lo harán toda vez que sea necesario en el cumplimiento de un mandato emergente del gobierno nacional, aprovechando toda la experiencia recogida en esta circunstancia dolorosa de la vida nacional.

5º) Que las Fuerzas Armadas someten ante el pueblo y el juicio de la historia estas decisiones que traducen una actitud que tuvo por meta defender el bien común, identificado en esta instancia con la supervivencia de la comunidad y cuyo contenido asumen con el dolor auténtico de cristianos que reconocen los errores que pudieron haberse cometido en cumplimiento de la misión asignada.

Recuperado de

<http://www.desaparecidos.org/nuncamas/web/investig/saydom/lasombra/lasombr9.htm#up>

Artículos

Reconciliación, indultos y amnistías

Editorial del diario *La Nación* publicado en la edición impresa del viernes 21 de agosto de 2015

Es imperioso reemplazar las ansias de venganza por la disposición a perdonar desde el conocimiento íntegro de la verdad, midiendo a todos con la misma vara.

Conforme el derecho internacional, todos los Estados tienen la obligación de investigar los delitos de genocidio, de lesa humanidad, así como los crímenes de guerra, que no son otra cosa que delitos de lesa humanidad perpetrados durante un conflicto armado interno. La Argentina ha cumplido sólo parcialmente esa obligación, ya que existe una enorme impunidad respecto de los crímenes de guerra cometidos por los terroristas durante el conflicto armado interno de la década del 70. Esto último viola las obligaciones del Estado argentino con las Convenciones de Ginebra de 1949 y sus Protocolos.

La existencia de esa obligación supone que los indultos y amnistías respecto de los delitos antes referidos son en principio violatorios del derecho internacional. Así lo han decidido los tribunales penales internacionales, como el constituido respecto de la ex Yugoslavia en el caso "Prosecutor vs. Furundzija", en el que se resolvió que las amnistías nacionales respecto de los responsables de crímenes de guerra no pueden ser reconocidas por el derecho internacional. Lo antedicho ha sido también decidido por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en 1994, respecto de la amnistía decretada por El Salvador el 20 de marzo de 1993. El principio es claro: la impunidad está prohibida por el derecho internacional respecto de todos los delitos antes señalados. Sin embargo, para algunos, esa prohibición no es absoluta. Las propias normas del derecho humanitario internacional aconsejan que al final de los conflictos se conceda una amplia amnistía a las personas que participaron en los conflictos armados porque ello facilita la liberación de los prisioneros y el regreso de los refugiados, aunque sin generar en forma paralela impunidad respecto de los delitos de lesa humanidad y los crímenes de guerra.

Nuestra Constitución Nacional confiere expresamente al Poder Ejecutivo la facultad de indultar o conmutar las penas por delitos sujetos a la jurisdicción federal y, al Poder Legislativo, la capacidad de amnistiar. Sin limitaciones. No obstante, en julio pasado se sancionó una ley que prohíbe amnistiar, indultar o conmutar las penas respecto de los delitos de genocidio, lesa humanidad o crímenes de guerra. Cabe preguntarse en primer lugar si esa norma era necesaria, en virtud de todo lo antedicho. Y, en segundo término, si no conforma una reforma constitucional encubierta.

Cuando se cierra una década en la que nuestro país ha avanzado sólo parcialmente respecto de su deber de investigar los delitos de lesa humanidad y crímenes de guerra, deber que incluye los delitos cometidos por el terrorismo y no solamente por los agentes del Estado,

cabe cuestionar la oportunidad y necesidad de su sanción, ya que el tema está específicamente cubierto por el derecho internacional.

Lo cierto es que, después de más de una década de siembra constante y perversa de resentimientos, odios, divisiones y enfrentamientos entre los argentinos, nuestro país tendrá pronto una oportunidad para promover la reconciliación. Todo lo contrario a separar o dividir, puesto que reconciliar supone integrar, unir y acercar. La Universidad Católica Argentina (UCA) ha venido haciendo esfuerzos en esa dirección, en consonancia con la posición de la Iglesia desde los tiempos en que el papa Francisco era arzobispo de Buenos Aires.

El tema de las amnistías e indultos no es nuevo. Cabe recordar que en 1973 el entonces presidente Héctor Cámpora disolvió la Cámara Federal en lo Penal de la Nación, liberando y amnistiando a los terroristas que habían sido objeto de condenas por crímenes de guerra, o sea por delitos de lesa humanidad cometidos durante el conflicto armado interno de los 70. Resulta evidente que la referida amnistía no contribuyó a pacificar el país. Todo lo contrario. La violencia continuó lastimándonos profundamente como nación. Pareciera estar llegando la hora de comenzar a revisar las fundadas acusaciones de manipulación de los procesos e investigaciones en materia de delitos de lesa humanidad, incluidas las etapas probatorias. Y de asegurarnos que todas las condenas que se han pronunciado están respaldadas por procesos que acrediten que las acusaciones formuladas se han probado como corresponde, en todos los casos. Esto es, más allá de toda duda razonable.

Es tiempo también de examinar lo actuado por el Gobierno en este campo, con el propósito de asegurar los avances, detectar los errores y abusos cometidos y poner fin a cualquier vestigio de impunidad. Desde que el tipo de delitos a los que nos referimos es imprescriptible, éstos son pasos necesarios para ingresar con la apertura y generosidad del caso en la etapa superadora que supone, luego de conocida la verdad, transitar hacia una

reconciliación y pacificación que nos permita caminar juntos hacia el futuro en el clima de amplia unidad que supone la decisión de reconciliarse.

Nos referimos a un cambio profundo de rumbo, para el cual es imperioso reemplazar las ansias de venganza por la disposición a perdonar a partir del conocimiento íntegro de la verdad, asegurando el respeto al debido proceso legal y el imperio cabal de la ley. Con la misma vara para todos y sin que el objetivo real sea el de escarmentar, sino el de acercarnos los unos a los otros desde la compasión y la indulgencia, para poder dejar definitivamente atrás la violencia del pasado.

Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1820882-reconciliacion-indultos-y-amnistias>