

LA GRAMÁTICA DEL ORDEN AUTORITARIO**Antonio Romano****RESUMEN**

¿Es posible establecer una comparación entre el funcionamiento de la ley bajo un régimen dictatorial y los programas de enseñanza de idioma español que fueron aprobados en el mismo periodo? La comparación parece un poco exagerada. No obstante, creemos que puede ser útil empezar a explorar diferentes formas de relación entre lo macro y lo micro, entre lo político y lo pedagógico. La hipótesis que intentamos demostrar en este artículo es que la subjetividad que se pretendió modelar a partir de la pedagogía militar sustituye la autorreflexividad, por una actitud de obediencia incondicional al principio de autoridad. Y este cambio en relación con las normas, tanto sociales como gramaticales, define un tipo de conocimiento y un sujeto diferentes. Paradójicamente, la sujeción no reflexiva con la ley extrema la identificación con esta a un punto en que el sujeto desaparece -o, en caso contrario, se hace desaparecer al sujeto. Al desaparecer la distancia entre sujeto y ley -al pretender fusionarlos- el sujeto reflexivo se desvanece, puesto que una de las condiciones de la reflexividad es la distancia entre la acción y la palabra.

PALABRAS CLAVES

Gramática; Autorreflexividad; Ley; Orden; Norma; Conocimiento; Autoridad

THE GRAMMAR OF THE AUTHORITARIAN ORDER**ABSTRACT**

Is it possible to compare the way The Law functions under a dictatorship with the language syllabi which are passed under that same period? The comparison sounds quite exaggerated. However, it could be useful to begin to explore different relationships between the macro and micro, between politics and pedagogy. The article states that the subjectivity that military pedagogy pretended to form substitutes selfreflection for an attitude of unconditional obedience of the authority principle. And it is this shift of norms, social as well as grammatical, that defines a different kind of knowledge and subject. Paradoxically, the nonreflective subjection to the law brings the identification with the latter to an extreme in which the subject disappears or, if this not happens, is disappeared. As the distance between subject and law disappears- as they are fused- the reflective subject disappears, since one of the conditions for reflection is the distance between action and speech.

KEYWORDS

Grammar; Selfreflection; Law; Order; Norm; Knowledge; Authority

¿Es posible establecer una comparación entre el funcionamiento de la ley bajo un régimen dictatorial y los programas de enseñanza de idioma español que fueron aprobados en el mismo periodo? La comparación parece un poco exagerada. No obstante, creemos que puede ser útil empezar a explorar diferentes formas de relación entre lo macro y lo micro, entre lo político y lo pedagógico. Una mirada que atenta al detalle, permita relevar nuevas conexiones. No podemos desconocer que una “anatomía política del detalle” dio origen a la sociedad disciplinaria, la misma técnica que utiliza el médico forense para identificar las causas del deceso de un cuerpo. Frente al cuerpo agonizante de las sociedades disciplinarias quizás el mejor procedimiento para analizar su mutación, sea volver al detalle.

En el siguiente trabajo pretendemos hacer una comparación entre la gramática institucional de la dictadura y la concepción de la gramática implícita en los programas de enseñanza del idioma español. Para esto vamos a analizar, por un lado, algunas de las modificaciones que operaron en el ordenamiento institucional del Estado. Por otro lado, vamos a hacer un análisis comparado de diferentes programas de Idioma español: dos de antes de la dictadura (1941 y 1963) y un tercero de la dictadura (1976) de primer año de secundaria. Vamos a complementar el análisis de los programas de secundaria con los programas de Idioma español de primaria reformados por la dictadura en 1979.

Este fue un periodo de fuerte confrontación pedagógica. Sin embargo, generalmente se han señalado los aspectos político represivos y se ha postergado el análisis de las concepciones pedagógicas que animaron las reformas impulsadas¹. La ausencia elaboración doctrinaria, ha inducido a no darle la suficiente importancia a esta cuestión. El pensamiento pedagógico aunque no aparece formulado explícitamente se despliega a través de su concreción en circulares y programas. Es por eso que nos parece importante realizar el trabajo comparativo de documentos.

Para establecer la conexión entre educación e imagen de sociedad vamos a partir del análisis de las gramáticas: institucionales y lingüísticas. Aunque ambas gramáticas se refieren a objetos diferentes, creemos que existen algunos puntos de contacto que permiten reconocer similitudes vinculadas con el nuevo lugar que se pretende asignar al individuo en relación con las normas. A partir de la definición de este “nuevo” lugar se pretende reestructurar todo el

¹ En este mismo sentido ABRAHAM plantea para el caso argentino: “Se ha condenado al Proceso por los excesos en la represión pero poco se ha pensado en la propuesta cultural que quiso imponer. Una especie de ideología ilustrada nos hace creer que las épocas de gobierno militar son de barbarie y brutalidad en estado puro” (1995, p. 27).

orden social. Pero en esta operación se impone la formación de un nuevo tipo de subjetividad.

1. LA GUERRA A LA SUBVERSIÓN

El objetivo de los golpes no es tanto el derrocamiento de determinado gobierno como la fundación de un *nuevo orden*. Se busca imponer una nueva normatividad y normalidad mediante los procedimientos propios de una 'lógica de la guerra': la aniquilación del adversario y la abolición de las diferencias (LECHNER, 1990, p. 20).

1.1. La ley del orden

Generalmente se asocia a dictadura con inexistencia de ley, o como resultante de un "quiebre institucional" de la legalidad. Sin embargo, en las dictaduras la ley no desaparece sino que cambia la forma en que opera.

Como plantea Foucault existe una diferencia importante entre la institución de la ley y de la norma: la ley es un producto de las sociedades de soberanía; la norma es un invento de las sociedades disciplinarias. El poder de la ley se ubicaba desde el lado de la muerte, administraba la muerte. La consigna que resume el programa del poder en las sociedades de soberanía era de *hacer morir y dejar vivir*. En cambio, en las sociedades disciplinarias el poder no administra la muerte sino que pretende regular la vida.

Ya no se trata de hacer jugar la muerte en el campo de la soberanía, sino de distribuir lo viviente en un dominio de valor y de utilidad. Un poder semejante debe calificar, medir, apreciar y jerarquizar, más que manifestarse en su brillo asesino; no tiene que trazar la línea que separa a los súbditos obedientes de los enemigos del soberano; realiza distribuciones en torno a la norma (FOUCAULT, 1987, p. 45).

Lo que caracteriza, entonces, al poder en las sociedades disciplinarias supone la inversión del modo en que opera el poder soberano. Ahora se trata de *hacer vivir y dejar morir*. En las sociedades disciplinarias, entonces, la ley es progresivamente sustituida por la norma, o mejor dicho, como plantea Foucault, la ley comienza a funcionar como norma. En cambio, durante las dictaduras se produce un retroceso donde la ley comienza a mutar: el poder de hacer morir comienza a adquirir nuevamente relevancia.

En los Estados totalitarios, Agamben plantea que se produce una heterogeneidad entre ambos tipos de poder –disciplinario y soberano– : “en efecto, una absolutización sin precedentes del bio-poder de *hacer vivir* se entrecruza con una no menos absoluta generalización del poder de *hacer morir*” (AGAMBEN, 2000, p. 87). La norma comienza a perder vigencia como mecanismo regulador para ser sustituido por una ley que pretende

reglamentar la vida hasta el mismo nivel de detalle que la norma. Pero esto hace que la ley también modifique su forma de operar.

La ley actuando como norma establece criterios de normalidad, expulsado fuera de la legalidad a todos aquellos que no se ajustan a su normalidad. El que no se ajusta al criterio de normalidad en el mismo acto se convierte en un enemigo del orden y al que por razones de seguridad (mantenimiento del orden) es necesario eliminar.

Por tanto, podemos decir que en las dictaduras, al igual que en los regímenes totalitarios, la ley regula tanto la vida y como la muerte de los individuos. La ley decide no solo quien vive y quien no, sino también de que modo debe hacerlo. No existe ningún territorio que se reserve como una esfera privada, la cual sea resorte exclusivo de las decisiones del individuo. En nombre de la seguridad el poder tiene la potestad de intervenir en todas las esferas de la vida de las personas.

El poder pretende normar y regular todo el funcionamiento. Todo debe estar ordenado de acuerdo a un principio jerárquico. La ley en tanto manifestación de este orden, del “Orden Natural”², es un absoluto que se sitúa más allá de la vida y la muerte de los individuos. Por eso la primacía del orden natural impone la realidad de un nuevo ordenamiento social: la ley del *orden*³. Este nuevo orden tiene un nombre específico: doctrina (de la seguridad) nacional.

1. 2. La *ley* del orden

¿Resulta lo mismo aceptar la legitimidad de un gobierno democrático que aplica medidas de excepción, que aceptar la legitimidad de un ordenamiento institucional donde la excepción se establece como estado permanente de la ley, como en las dictaduras? ¿Es que acaso pierde sentido la diferencia entre dictadura y democracia?

El problema es complejo, y la relación entre la teoría del Estado no se articula fácilmente con la teoría democrática; pero, también es justo señalarlo, las diferencias, desde este punto de vista, no son más que de grado.

² La apelación al “Orden Natural” como fundamento de lo social es uno de los aspectos ideológicos que aparece con más fuerza. Ver Bottaro (1988).

³ Nos parece interesante señalar la doble acepción que contiene la expresión, porque ambas refuerzan un tipo de significación en la dirección de lo que queremos plantear: la ley del orden, como un tipo de ley donde existe una primacía del orden por sobre la consideración de cualquier otro criterio para organizar la sociedad; y la ley del orden como el reconocimiento del hecho de que alguien pueda hacer la ley a su medida: la ley de quienes se identifican como los representantes del orden.

Así como existen continuidades entre dictadura y democracia respecto al funcionamiento de la ley, también existen importantes diferencias. Todo régimen de facto pretende “normalizar” la situación para hacer posible el supuesto retorno del orden perdido. Hasta aquí las diferencias de un régimen y otro obedecerían a cuestiones de coyuntura: en “casos graves e imprevistos de ataque exterior o conmoción interior” se suspenderían las garantías individuales como condición de asegurar “la seguridad nacional” (DEUS, 1969, p. 9).

Sin embargo, las últimas dictaduras del cono sur pretendieron afirmarse a través de construcción de proyectos (re)fundacionales. No era suficiente con restaurar el régimen anterior, al cual se consideraba responsable de la situación de caos reinante, sino que para consolidar el “orden verdadero” se tornaba necesario refundar un nuevo Estado.

En este sentido las FFAA definieron al proceso de instauración del nuevo régimen como un “proceso revolucionario”. Y en la “institucionalización del proceso revolucionario” se pretendió la afirmación de una nueva ley, o mejor dicho, de un nuevo tipo de ley: la *ley* del orden. La forma que asume la ley en este contexto es el decreto.

Bajo el imperio de esta ley todos los poderes pasan a estar subordinados al mandato del Poder Ejecutivo, el cual, en el caso uruguayo fue ejercido, en los preámbulos de la dictadura, por las “Fuerzas Conjuntas”. Las Fuerzas Conjuntas definían un tipo de organización institucional por el cual la Policía se fusiona con las FFAA. Es interesante señalar este detalle, porque refleja una concepción del modo en que se concebía el combate a la subversión. En esta “guerra”, así la definían las FFAA, no se establece en materia de seguridad⁴ diferencia entre la seguridad externa y la interna. Esto altera todo el ordenamiento institucional. Se suprime el poder judicial y el legislativo, y la seguridad se transforma en el principio que define la orientación del gobierno. Para este fin se plantea la creación de un nuevo organismo que asesora al Poder Ejecutivo: el Consejo de Seguridad de la Nación (COSENA).

En el reino de la seguridad (ley del orden), la norma se aplica sin otro fundamento que la afirmación del principio de autoridad. La legitimidad de la ley se apoya en la legitimidad de la autoridad, la cual tiene como cometido garantizar la seguridad. Así en la triada de orden, ley y autoridad, las dos primeras pasan a estar subordinadas a la autoridad y se confunden con

⁴ “Seguridad es el estado según el cual el patrimonio nacional en todas sus formas y el proceso de desarrollo hacia los objetivos nacionales se encuentran a cubierto de interferencias o agresiones internas o externas.” Concepto de seguridad desarrollado por las FFAA (NOBLIA; MARQUEZ, 1982, p. 16).

esta. La obediencia se transforma así en el valor supremo del ciudadano y la “subversión” en un delito de lesa nación.

1. 3. La ley del terror

En las últimas dictaduras del siglo XX, se produce una complementariedad entre dos espacios de acción aparentemente opuestos y que definen la naturaleza de un nuevo poder: “el campo de concentración” como espacio oculto y la sociedad civil como teatro de intervención del poder militar. El campo de concentración es el espacio donde el individuo es “chupado”⁵ porque se consideraba que actuaba por “fuera de la ley”; y por otro lado, la sociedad que bajo el imperio del terror se busca someterla nuevamente al principio de autoridad, donde la ley se revela no solo como aquello que prohíbe realizar ciertos actos, sino que busca regular la conducta cotidiana de los individuos. Para este último caso se desarrollaban operativos espectaculares de detención de supuestos subversivos, los cuales cumplían un papel fundamental: la difusión en el cuerpo social del terror generalizado (CALVEIRO, 2001).

Ambas dinámicas se refuerzan, en la medida que todo aquel que muestra algún grado de oposición a la autoridad se vuelve pasible de ser desplazado a ese (no)lugar donde el individuo desaparece del ordenamiento legal. Esta amenaza funciona como un mecanismo de disuasión y como un factor que aterroriza, puesto que no se sabe que ocurre con el que desaparece, pero al mismo tiempo se lo sugiere a través de operativos espectaculares. El poder se vuelve absoluto. Nadie controla, ni puede controlar lo que el poder hace. Todos deben obediencia.

En este contexto, en el que la deliberación se suspende y la forma que asume la ley es el decreto, la relación que se establece con la norma es una relación de exterioridad. El sujeto de la ley se convierte en el objeto del decreto. El único tipo de comportamiento posible para el individuo es la obediencia a la autoridad, o fingirla. La relación con la norma es una relación de imposición. Todo rasgo de individualidad, es decir, la afirmación de características propias que identificaran al individuo como diferente, pasa a ser considerado como un desafío a la autoridad, porque significaba romper con la unidad de comportamiento que se buscaba preservar. Tal fue el caso de la reglamentación de la forma de vestimenta de los estudiantes, empleados públicos, docentes, etc. La anulación de todos los elementos que operaran como factores de diferenciación se convirtió en un objetivo político.

⁵ La expresión es parte de la jerga militar, la cuál denota la asunción del carácter arbitrario de esta forma de reclusión. Ver Calveiro (2001).

El objetivo de los regímenes totalitarios es como plantea Lechner (1990, p. 20) “la aniquilación del adversario y la abolición de las diferencias”. Se pretende recuperar la homogeneidad fantasmática del pueblo-Uno, la restauración de la unidad del cuerpo social como un todo inescindible (LEFORT, 1990). La producción de enemigos, el Otro, y la segregación del cuerpo social como factores contaminantes de la pureza de la unidad social, constituye un mecanismo a través del cual se intenta expulsar el miedo a la desintegración social que se proyecta sobre el Otro. El Otro, el diferente, se transforma en enemigo porque con su sola presencia se convierte en una amenaza a la percepción de unidad de un orden social fragmentado.

2. LA GUERRA PEDAGÓGICA ANTISUBVERSIVA

... en nombre de esa libertad no se les podía corregir ni la ortografía, ni la redacción, ni la lectura, ni la caligrafía, ni el dibujo; argumentándose que hacer esto era limitativo de la libre creación (CORONEL SOTO citado por SOLER, 1984, p. 36).

2. 1. Aprender a hablar y escribir *correctamente*

Se ha de enseñar más idioma que gramática. Siempre se procurará que el alumno progrese en el conocimiento y uso eficaz y correcto del idioma. A estos efectos se tendrá por correcta toda expresión decorosa que resulte eficaz, aun cuando no responda con estrictez a los registros del diccionario o a las exigencias de la gramática normativa en España y América, la lengua española prácticamente correcta rebasa las limitaciones del diccionario y de la preceptiva gramatical. Por lo tanto, la ineludible utilización de los diccionarios y al enseñanza de las nociones gramaticales se cumplirán sin pretensión dogmática, evitando la afectación purista y el excesivo apego a las definiciones y a las reglas (CONSEJO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA, S/F, S/P, PROGRAMA DE 1941).

Todo un programa de acción pedagógica sintetizado en esta breve “Advertencia preliminar”. Más idioma que gramática, reza en la primera oración. El conocimiento del idioma constituye el principal objetivo; pero no un conocimiento objetivado como gramática, sino principalmente práctico. De ahí que el criterio para determinar lo que es correcto no se debe subordinar ni a “limitaciones de diccionario”, ni a “la preceptiva gramatical”, sino que “se tendrá por correcta toda expresión decorosa que resulte eficaz”. Un criterio pragmático que en lugar establecer criterios rígidos o dogmáticos, apunta a favorecer la “iniciativa” del alumno como hablante. Lograr una expresión eficaz es más importante que promover un uso del idioma excesivamente apegado a las reglas.

En la concepción pedagógica que articula el programa del 79 salta a primera vista una importante diferencia con los planes anteriores. En esta propuesta, la relación entre gramática

e idioma tiene un acento diferente: para poder hablar y escribir correctamente es necesario aplicar “correctamente” las normas gramaticales. El conocimiento de la norma reglamentada se promueve a expensas del uso de la norma de acuerdo con el criterio del hablante. Se trata de guiarse por una pauta común establecida, más que el desarrollo de un “criterio propio” por parte del sujeto.

Como vemos el sentido de corrección en uno y otro caso son diferentes. Correcto para el Plan de 41 es “toda expresión decorosa que resulte eficaz, aun cuando no responda con estrictez... a las exigencias de la gramática normativa”; correcto para el Plan del 76 es expresarse en observancia a “la aplicación de las normas gramaticales” establecidas.

No queremos caer en falsas oposiciones, pero creemos que acentuando el contraste entre los planes podemos ir encontrando algunas particularidades que de otro modo pasarían desapercibidas. Lo interesante observar es como al poner en juego las diferencias en el concepto de aquello que se considera “correcto”, se ponen en evidencia no solo teorías de la enseñanza distintas, sino que también lo es la concepción del conocimiento.

En el primer caso el conocimiento supone cierta autonomía de acción del alumno y se promueve la experimentación más allá de lo prescrito. Dentro de esta concepción el idioma no se identifica con la gramática. El conocimiento del idioma trasciende a la gramática. La dimensión estética del lenguaje adquiere una importancia particular. Por eso se promueve en el alumno-hablante el desarrollo de su propio criterio de decisión⁶.

En el segundo caso, el conocimiento norma lo que se debe y lo que no se debe hacer tanto del alumno como del docente, y ambos deben ajustarse a esa normativa. Conocimiento y norma se identifican. La norma está establecida, y también la forma en que se debe aplicar. Conocimiento es saber aplicarla. La función docente es corregir el uso incorrecto del idioma y la del alumno desarrollar una “conciencia ortográfica” que lo sensibilice respecto de los errores.

Esta última concepción se puede graficar con un ejemplo tomado de la enseñanza de la escritura de los programas de primaria que colocamos en el comienzo del capítulo. En los fines de la enseñanza de la escritura y ortografía,

Se recomienda para el momento actual, una escritura dentro de la inglesa corriente, de letras sencillas, sin adornos, sin bucles exagerados, sin perfiles, de un trazo

⁶ Vale la pena aclarar que este criterio estético de “decoro” nunca es neutro, y de ese modo también se transmiten valores e ideologías determinadas.

claro, legible, *que pueda adoptar características personales, sin apartarse de los patrones establecidos...* (MEC, 1979, p. 11).

Como vemos el “decoro” también está presente (“letras sencillas, sin adorno.....”). Incluso la escritura del alumno *puede* adoptar características personales. Pero como vemos, se plantea como un permiso. La escritura puede adoptar características personales, pero esto siempre y cuando no signifique el apartarse de los patrones establecidos. El objetivo prioritario de la enseñanza de la escritura no está en desarrollar un estilo personal sino conseguir un tipo de grafía uniforme, ajustada a la pauta establecida.

Es relevante mencionar que tampoco se niega la importancia de la espontaneidad en la expresión. Por el contrario, la “espontaneidad de la expresión oral” está también incluida en el programa. Pero cuando esta aparece, está programada⁷; y además, esta actividad está reservada exclusivamente para la ejercitación de la “expresión oral”. No existe mención a la importancia de la espontaneidad para la expresión escrita, salvo en programa de 2º año de primaria donde se establece como fin de la enseñanza de este grado que el niño estará en condiciones de “Demostrar una efectiva utilización de los símbolos de la lecto-escritura, manifestando claridad y espontaneidad” (MEC, 1979, p. 83). Lo interesante de esta formulación de objetivos está en que lo espontáneo se convierte en una exigencia. El alumno deberá manifestar, casi como un imperativo, espontaneidad. Lo que está prescrito es un mandato, incluso ser espontáneo, pero solo cuando el programa lo determina.

2. 2. Conciencia del Idioma, conciencia ortográfica

Como aparece en todos los planes, el objetivo de aprender a hablar y escribir correctamente el idioma supone también el desarrollo de una cierta reflexividad respecto al idioma como objeto de análisis.

Pero dicha reflexividad tiene características muy diferentes en el Plan 41 y en el Plan del 76.

En el Plan del 41 se plantea explícitamente que aunque no es el objetivo principal, se busca que el alumno “adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua”. Dicho objetivo se inscribe dentro del marco de una concepción lingüística que reconoce que la lengua evoluciona “prácticamente”, y que, por lo tanto, el hablante como un protagonista de ese proceso, aporta a su alteración. La reflexividad le permitiría al hablante desarrollar

⁷ Aunque cabe aclarar que aparece como actividad solamente de jardinería hasta 3º de primaria, luego desaparece.

criterios para discriminar entre la utilización de una regla de una forma no usual y una expresión incorrecta. Pero quien decide en última instancia acerca de la pertinencia sobre la utilización de la regla, no es la costumbre, ni la norma, sino el criterio que se pretende desarrollar en el hablante.

Pero en el caso del Plan del 76, la enseñanza de la gramática aunque parece tener objetivos pedagógicos similares, apunta en una dirección distinta. El objetivo planteado es el de crear una “conciencia ortográfica”, más que una conciencia gramatical. Esto supone que el hablante más que conocer las reglas de producción de los enunciados, desarrolle una sensibilidad hacia las formas incorrectas de expresión. Para esto, en el plan de primaria de 1979 se establecen una serie de ejercicios que van desde “las copias, planas, dictado, autodictados⁸” (ANEP, 1979, p. 58). No es muy difícil notar las diferencias entre los dos modelos de enseñanza gramatical.

En el primer caso, la conciencia esta dirigida a algo, y es, justamente, a través de la acción de dirigirse a ese algo que se busca comprenderlo (estructura del lenguaje). Se busca poner en evidencia, traer a la conciencia algo que permanece oculto, que yace tras otra cosa, que se oculta a la simple mirada. Por eso el acto supone re-flexión, re-flexividad, volver a dar vuelta la mirada sobre algo que se creía de una manera, pero que es diferente. Y de esa misma fuente también se deriva el error: porque no se conoce como funciona. El acto de traerlo a luz nuevamente permite superar los errores de comprensión. En este modelo tomar conciencia de y conocer pueden resultar actividades asimilables, en la medida que reflexionando sobre las reglas de funcionamiento del lenguaje es posible mejorar la expresión. Pero insistimos, la decisión en última instancia siempre la tiene el hablante. Por eso la enseñanza de la gramática no es un fin en sí misma.

En cambio, en la estrategia pedagógica que se desprende del Plan 76, cuando se habla de desarrollar la “conciencia ortográfica”, se esta planteando una cosa diferente de la reflexividad gramatical del lenguaje. Podríamos decir que la conciencia ortográfica es un tipo particular de conciencia gramatical, pero referida a la superación de “los vicios de dicción, falta de concordancia, mal empleo de las formas verbales, uso de muletillas” (MEC, Plan 76, S/F). En el universo de las reglas ortográficas se puede establecer con mayor facilidad lo que

⁸ No sabemos bien a que se refiere con esta última actividad, pero si analizamos el tipo de relación con la expresión escrita que aparece en las formulaciones inmediatamente descubrimos en todas la presencia de un texto de referencia que no es producido por el alumno. No importa tanto quien lo dicte, pero lo que es imprescindible es que el ejemplo gramatical de otro se replique. El aprendizaje es por imitación y repetición.

esta bien y lo que está mal. Dichas reglas no admiten mayor margen de interpretación para su aplicación.

A partir de este modelo, entonces, lo primero que el alumno debe aprender es que existe *una* forma correcta de hablar y escribir. La instancia que decide acerca de los que es correcto es la normativa gramatical vigente. El intermediario que opera entre la expresión del alumno y el idioma es el docente. Pero este es solo un intermediario. El idioma verdadero esta consagrado en los textos escritos.

En segundo lugar, el alumno al desarrollar una conciencia ortográfica, no desarrolla necesariamente su reflexividad sobre la estructura del lenguaje. La aplicación de la regla ya está legislada. Por eso en este caso es más correcto hablar de norma que de regla, puesto ya esta prescrita su forma de uso. Entonces, este debe ajustar su forma de hablar y de escribir al patrón normalizador. La norma gramatical es una instancia exterior a la cual el individuo debe ajustar su comportamiento lingüístico.

3. LA PROFILAXIS LINGÜÍSTICA ES UNA PROFILAXIS POLÍTICA

Si avanzamos en el análisis de la forma en que se busca “operacionalizar” el objetivo de la enseñanza correcta del idioma no encontramos con que esta es una tarea similar a una campaña contra una epidemia. No es casual que utilicemos esta metáfora médica⁹ puesto que durante la dictadura fue utilizada hasta el hartazgo. Pero la traducción de esta operación en términos lingüísticos se planteó del siguiente modo: “Superar construcciones viciosas, incorrectas formas verbales, faltas de concordancias, pobreza de expresión, bordones” (MEC, Programa de Idioma Español, 1979, s/p). Todo un programa de profilaxis lingüística.

El principio que subyace a esta concepción pedagógica es el mismo que vertebra el pensamiento político de los militares. “Todo el que se oponga al orden verdadero será subversivo”; profundizando con su filosofía pedagógica culmina por afirmar “donde está el error está la subversión”¹⁰. Y este fue el combate que desarrollaron los militares. Y la enseñanza, tal como lo planteo el Cnel. Soto¹¹ es el arma principal para el combate contra este mal: la subversión, el error.

⁹ Los militares asumieron su proyecto, como un proyecto de salvataje. “Para hacer de Argentina *otro país* (...) era necesario emprender una operación de “cirugía mayor”, así la llamaron. Los campos de concentración fueron el quirófano donde se llevó a cabo dicha operación” (CALVEIRO, 2001, p. 11).

¹⁰ Tte Gral. Luis Vicente Queirolo, citado por Perelli (1990, p. 144).

¹¹ Vice-rector del CONAE, órgano máximo de conducción del sistema educativo durante la dictadura.

Si analizamos el concepto de Subversión que utilizó el ejército uruguayo, definida en la conferencia de los ejércitos americanos (1981), nos damos cuenta que aparece con claridad que este “identifica la subversión como acciones violentas o no desarrollada con fines últimos de naturaleza política *en todos los campos de la actividad humana*” (PERELLI, 1990, p.145). El lenguaje fue uno de los frentes donde se desarrollo este combate.

En esta batalla se prohibieron no solo autores, sino que también fueron prohibidas palabras: por ejemplo dictadura¹². Este arduo trabajo de legislar sobre el uso de las palabras se vio acompañado por la acción pedagógica de un programa televisivo que se emitía diariamente, y a través del cual se pretendió extender la profilaxis lingüística al conjunto de la población; el programa se intitulaba: “*Hablemos correctamente nuestro idioma*”. Dicha actividad se desarrollo simultáneamente en varios medios de prensa incluyendo también a la prensa escrita (BARRIOS ; PUGLIESE, 2004; BEHARES, 2007).

4. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

1. El ejemplo analizado creemos que constituye un importante punto de partida como para empezar a explorar las formas particulares de relación entre educación y sociedad, política y pedagogía en el contexto de un Estado autoritario. Nos parece significativo puesto que, por un lado, ofrece material para pensar como empieza a transformarse la pedagogía y la escuela en momentos de crisis.

Se produce un doble movimiento que aun mantiene la misma dirección: a) los objetivos pedagógicos comienzan a convertirse en objetivos políticos desbordando la institución escolar; b) se produce un vaciamiento concomitante de la especificidad del funcionamiento de la institución escolar.

La situación en nuestros días sería similar, aunque tiene su especificidad. Cuanto más se carga a la escuela de sentidos ajenos a la función tradicional, más se vacía de contenido pedagógico.

Lo otro que nos permite analizar el ejemplo planteado es lo absurdo del programa militar que pretendió congelar toda la vida social para evitar que la sociedad pudiera avanzar por el camino del “error”.

¹² El Art. 3° del Decreto 464/973 Poder Ejecutivo por el cual se declaran disueltas las Cámaras de Senadores y Representantes del establece: “Prohíbese la divulgación por prensa oral, escrita o televisada de todo tipo de información, comentario o grabación que, directa o indirectamente, mencione o se refiera a lo dispuesto por el presente decreto atribuyendo propósitos dictatoriales al Poder Ejecutivo...” (URUGUAY, 1977, p. 119).

Los dos aspectos que caracterizan al proyecto político-pedagógico militar fueron, entonces, congelar la dinámica social e inculcar para reorientar la dirección de la sociedad hacia la consagración del “Orden Natural”. El grado de imposibilidad del proyecto es directamente proporcional a la violencia con la que trató de imponerse. La racionalidad del proyecto se deriva, como lo planteamos antes, de la percepción de la ruptura del orden social que tenían importantes sectores de la sociedad. Las dictaduras al prometer orden y ley pretendían restaurar la confianza en la recuperación de la unidad social perdida. Cuanto mayor es la sensación de fragilidad del vínculo, mayor se siente la amenaza de fractura y, por lo tanto, mayor es la proyección sobre el eventual enemigo del miedo. La eliminación del otro representa la posibilidad ficticia de la expulsión del miedo.

2. Pero la crisis de las sociedades disciplinarias se produjo, sobre todo en el cono sur donde la violencia alcanzó su máxima expresión, también como consecuencia de su propio éxito. La posibilidad de que el individuo actúe de acuerdo con el desarrollo de un cierto grado de reflexividad, es un invento de las sociedades modernas. Lo interesante, es que al mismo tiempo que se desarrolla un individuo capaz de actuar de acuerdo a fines, dichos fines en sí mismos no están determinados de antemano. Esta es la paradoja de las sociedades disciplinarias: necesita desarrollar un mayor control, porque desencadena fuerzas que pueden ser reorientadas contra sí misma.

Y estas fuerzas son producto de, por un lado, la ruptura de las relaciones sociales tradicionales que al mismo tiempo que se convierten en una fuente de angustia y miedo para los individuos, también plantea la posibilidad de pensar un orden social diferente al existente. El orden social puede comenzar a sentirse al mismo tiempo que como precario, como producto de la construcción social.

Y la ruptura puede intentar ser recuperada a un nivel imaginario como parte de un proyecto de transformación social. Pero estas mismas fuerzas desencadenadas también pueden ser dirigidas en otra dirección, tratando de restituir en piso de seguridad ontológica que se perdió. Estos son los miedos que capitalizan los autoritarismos.

Cómo vemos las sociedades disciplinarias desencadenaron fuerzas que nos siempre pudieron controlar. Intentaron reorientar las fuerzas en una dirección, pero no siempre lo consiguieron. Y en el caso de las últimas dictaduras se volvió contra sus propios supuestos: la fabricación del individuo reflexivo. Por eso decimos que la crisis también tiene que ver con su éxito.

3. De todos modos resulta difícil establecer una separación donde se discrimine de donde viene que cosa. El impulso democratizador de las sociedades modernas no puede ser identificado exclusivamente con las tecnologías disciplinarias. Pero sin embargo, existen puntos de conexión.

Las sociedades democráticas, como lo plantea Castoriadis (1991), están vertebradas según el principio de que el *demos* define el *nomos*; en otras palabras, la capacidad de la sociedad de darse su propia ley. Este tipo de gobierno es anterior a la existencia de las sociedades disciplinarias. No obstante, la relación que la sociedad disciplinaria instaaura con la norma, permite un tipo de relacionamiento con la ley que en algún punto se toca con esta.

Nos referimos a la posibilidad de la reflexividad. Para que un sujeto pueda actuar de acuerdo con la ley, es necesario que haya existido socialización en alguna clase de ley. No existe sociedad sin instituciones, como tampoco existen individuos capaces de actuar dentro de estas sin que estos hayan sido socializados antes.

El lenguaje ofrece un ejemplo magnifico de lo que estamos diciendo. Nadie puede usar el lenguaje sin antes haber aprendido a hablar. Pero lo interesante de la situación es que ninguna institución puede determinar de antemano todas las formas posibles de su uso. En este sentido también nos parece paradigmático el ejemplo del lenguaje. Y por esta razón nosotros tomamos el lenguaje como objeto de análisis en diferentes proyectos pedagógicos.

Tampoco se trata de idealizar las concepciones pedagógicas que sostienen los proyectos anteriores al golpe. Las formas de exclusión que producen pueden ser más sutiles, pero no menos efectivas.

No obstante, también existen en estos modelos posibilidades de desarrollar un orden más democrático. Una vez que se reconoce el valor de la autonomía del hablante estamos en presencia un modelo pedagógico que puede orientarse en relación al reconocimiento de la pluralidad como una opción de un nuevo orden social.

En cambio, en el caso del orden que pretendieron instaurar los militares, y de la pedagogía que desarrollaron, la *única* posibilidad de inclusión de la pluralidad es la exclusión. Por eso el tipo de legalidad que se desarrolla solo admite un tipo de comportamiento posible, tanto en el terreno político (orden institucional) como en el terreno de lenguaje (orden lingüístico): el sometimiento al principio de autoridad. Solo un tipo de comportamiento

uniforme, dogmático y violento es capaz de introducir orden en aquello que no puede detenerse: la vida social y en esta, la vida del lenguaje. Solo un lenguaje de la muerte puede impedir que la lengua evolucione, así como solo la muerte del otro, puede impedir que la sociedad cambie.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, T. **Historias de la Argentina deseada**. Buenos Aires: Sudamericana, 1995.

AGAMBEN, G. **Lo que queda de Auschwitz**: el archivo y el testigo (Homo Sacer III). Valencia: Editorial Pre-Textos, 2000.

BARRIOS, G.; PUGLIESE, L. Políticas lingüística y dictadura militar: las campañas de defensa de la lengua. In: MARCHESI, Aldo; MARKARIAN, Vania; RICO, Álvaro; YAFFÉ, Jaime (Comp.). **El presente de la dictadura**: estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay. Montevideo: Trilce, 2004: p. 156-168.

BEHARES, L. E. Portugués del Uruguay y Educación fronteriza In: BROVETTO, Claudia; GEYMONAT, Javier; BRIAN, Nicolás (Comp.). **Portugués del Uruguay y educación bilingüe**. Montevideo: ANEP-CEP, 2007, p. 99-171.

BOTTARO, J. R. **El autoritarismo en la enseñanza**. Montevideo: YOEI, 1988.

CALVEIRO, P. **Poder y desaparición**: los campos de concentración en Argentina. Argentina: Colihue S.R.L., 2001.

CASTORIADIS, C. Poder, política y autonomía. In: FERRER, Christian (Comp.). **El lenguaje libertario 2**: filosofía de la protesta humana. Montevideo: Nordan Comunidad, 1991, p. 43- 75.

CONSEJO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. **Programas de idioma español de 1er año de 1941, 1963**. Montevideo: Mimeografiado, s./p.

DEUS, S. **Medidas prontas de seguridad**. Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo, 1969.

FOUCAULT, M. **El orden del discurso**. 3. ed. Barcelona: Tusquets, 1987. (Primera edición en francés 1970 y en español 1973).

LECHNER, N. **Los patios interiores de la democracia**: subjetividad y política. Chile: Fondo de Cultura Económica, 1990.

LEFORT, C. **La invención democrática**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

NOBLIA, D.; MARQUEZ, G. **Educación Moral y Cívica** (3er. Curso Tomo 2). Montevideo: Monteverde & Cia. S.A. (Libro de texto oficial), 1982.

PERELLI, C. La percepción de la amenaza y el pensamiento político de los militares en América del Sur. GOODMAN, L; MENDELSON, J; RIAL, J. (Comps). **Los militares y la democracia**. Montevideo: Fundación PHEITO, 1990, p. 143-155.

SOLER ROCA, M. **Uruguay**: análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979. Barcelona, S/E, 1984.

URUGUAY. República Oriental. **Constitución**: decretos y actas en vigor. Montevideo: Barreiro y Ramos, 1977.

_____. República Oriental. Ministerio de Educación y Cultura. **Programas de Idioma español de 1er año de 1976, 1977, 1983**. Consejo Nacional de Educación (CONAE). Consejo de Educación Básica y Superior. Montevideo: Mimeografiado, s./p.

_____. República Oriental. Ministerio de Educación y Cultura. **Programas para escuelas urbanas**. Montevideo: Consejo Nacional de Educación; Consejo de Educación Primaria, 1979.

ANTONIO ROMANO

Departamento de Filosofía e Historia de la Educación del Área de Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Coordinador del Proyecto "Educación y Dictadura en el Uruguay", equipo integrado por Andrea Cantarelli, Aurora Saravia, Fernanda Sosa, Lucas D'Avenia y Martina Bailón
E-mail: antoromano@gmail.com

Recebido em: 20/01/2008
Publicado em: 02/07/2008