Educar para la palabra o educar para la obediencia

Olga Cossettini, la pedagogía castrense y las mutaciones contemporáneas del autoritarismo[1]

Claudio Altisen[2]
IES N.° 28 - UNR - UNTREF - ULP
claudioaltisen@gmail.com

Resumen

En el marco de la conmemoración de los cincuenta años del golpe de Estado de 1976, este ensayo teórico-reflexivo de orientación hermenéutica propone una reflexión sobre la pedagogía castrense a partir del diálogo entre una experiencia biográfica, la obra de Olga Cossettini y diversos aportes de la filosofía, el psicoanálisis y las ciencias de la educación.

El análisis toma como caso la trayectoria educativa del autor, quien transitó primero por la Escuela Carrasco —heredera de la tradición de la Escuela Serena— y luego por el Liceo Militar General Belgrano durante los últimos años de la dictadura cívico-militar. A partir de esa experiencia, el artículo sostiene que toda pedagogía supone una determinada concepción antropológica y una determinada idea de la convivencia democrática. En consecuencia, no sólo transmite conocimientos, sino que produce formas de subjetividad, modos de relación con la autoridad, la palabra, el cuerpo y la vida colectiva.

Desde esta perspectiva, la pedagogía castrense es analizada como un objeto escasamente explorado por las Ciencias de la Educación, caracterizado por una racionalidad orientada al disciplinamiento corporal, la homogeneización y la producción de obediencia. En contraste, la propuesta de Olga Cossettini es interpretada como una pedagogía de la palabra, la singularidad, el juego y la participación democrática.

Finalmente, el trabajo examina las mutaciones contemporáneas de las pedagogías autoritarias en el contexto de las tecnologías digitales, los algoritmos, la modelización predictiva y las nuevas formas de administración de la subjetividad. Lejos de desaparecer,

[1] Este artículo forma parte de una investigación en curso sobre la pedagogía castrense y los liceos militares argentinos, desarrollada en el libro Contramarcha (2026) y en la serie de ensayos publicados en la Revista Rubicón durante 2026. La idea de cruzar la pedagogía de Olga Cossettini con la experiencia de los liceos militares surgió a partir de una observación formulada por Nahuel Bacigaluppi durante la presentación de Contramarcha en el Concejo Municipal de Rosario (05/06/2026). Su lectura del capítulo dedicado a la Escuela Carrasco y su interés por la problemática de la violencia institucional contribuyeron a abrir una pregunta que este trabajo procura desarrollar.

[2] Claudio Altisen es doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación por la UNR, magíster en Educación Psico-informática, licenciado en Psicología y en Ciencias Sociales y Humanidades, y profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación. Ejerce la práctica clínica como psicoanalista y se desempeña como docente e investigador en educación superior.

estas racionalidades se reconfiguran junto con los dispositivos técnicos y políticos que las sostienen, desplazando la discusión desde el ámbito estrictamente escolar hacia las formas contemporáneas de gobierno de la vida.

El artículo concluye que la educación constituye siempre una decisión antropológica y política. Educar implica tomar partido entre dos horizontes irreductibles: una pedagogía que hace lugar a la palabra, la singularidad y la deliberación democrática, y otra orientada a producir adaptación, automatismo y obediencia.

Palabras clave: Olga Cossettini, liceos militares, pedagogía castrense, democracia, subjetividad, autoritarismo, algoritmos, producción de subjetividad, memoria.



Introducción: De una experiencia singular a un problema pedagógico

Homo sum, humani a me nihil alienum puto

—Terencio

Con la modestia de quien reconoce la fragilidad de toda experiencia singular —sin alarde ni arrogancia—, Michel de Montaigne escribió en sus *Ensayos*: «Con mi propia experiencia tendría bastante para hacerme sabio, si fuera buen estudiante» (1994). Siguiendo esa inspiración, no pretendo aquí narrar una mera colección de anécdotas que me son propias, sino posicionarme en un lugar de enunciación desde donde pueda dar testimonio de lo que digo en primera persona y con voz propia, para extraer de allí algún manojo de ideas significativas y ponerlas en común con el propósito de darnos mutuamente que pensar en este tiempo.

Desde 1973 hasta 1985, mi trayectoria educativa —primero en los niveles inicial y primario, y luego en el secundario— quedó atravesada por una singularidad poco frecuente. Durante mi infancia fui alumno de la Escuela Primaria Nº 69 «Dr. Gabriel Carrasco», en el barrio Alberdi de la zona norte de la ciudad de Rosario, donde todavía persistían las huellas dejadas por la experiencia pedagógica impulsada décadas antes por Olga y Leticia Cossettini. Algunos años más tarde ingresé como pupilo al Liceo Militar General Belgrano, dependiente del Arma de Infantería del Ejército Argentino, en los años finales de la última dictadura cívico-militar. Tenía apenas doce años. No ingresé porque mis padres lo hubieran decidido; de hecho, ellos no querían eso. Lo hice por seguir a dos de mis mejores amigos de la infancia. Aquel niño imaginó que ingresar a un liceo militar sería algo parecido a irse de campamento.

Sólo muchos años después comprendería que aquel itinerario me había puesto en contacto con dos modos profundamente distintos de entender la educación. En cierto sentido, había transitado dos universos pedagógicos radicalmente disímiles. No se trataba simplemente de instituciones diferentes ni de metodologías de enseñanza divergentes. Eran dos maneras de concebir al ser humano y, por consiguiente, dos modos diferentes de construir y atribuir sentido a la acción educativa.

Mientras la herencia de la Escuela Serena descansaba sobre una confianza fundamental en la curiosidad, la palabra y la expresión singular del niño, aquello que doy en llamar pedagogía "castrense" —en referencia a las prácticas educativas desarrolladas en instituciones pertenecientes a las fuerzas armadas, como los liceos militares— se estructuraba desde una racionalidad diferente: alrededor de la disciplina, la homogeneización y la subordinación a una estructura jerárquica. Una procuraba acompañar trayectos educativos capaces de abrir mundos; la otra, determinar comportamientos y administrar conductas. Una semantizaba los cuerpos; la otra los ajustaba a una sintaxis. Una concebía al estudiante como sujeto; la otra, como subordinado.

Sin embargo, reducir esta oposición a una simple dicotomía entre democracia y autoritarismo sería insuficiente. Como comprendió tempranamente Olga Cossettini en su conferencia *Pedagogía de la perversidad*, pronunciada en Rosario en noviembre de 1947 (Cossettini, 2013), las pedagogías autoritarias no constituyen un accidente histórico asociado exclusivamente a los totalitarismos del siglo XX. Expresan una lógica recurrente en las prácticas de gobierno de los seres humanos: la aspiración a sustituir la palabra por el automatismo y al sujeto por el súbdito.

Por eso considero que, a cincuenta años del golpe de Estado de 1976, volver sobre la pedagogía castrense no constituye solamente un ejercicio de memoria histórica. También representa una oportunidad para interrogar las mutaciones contemporáneas de aquellas tecnologías de producción de subjetividad que, bajo apariencias diversas, continúan disputándose la formación de las nuevas generaciones.

La historia no es un relato cerrado, sino un terreno de controversias. Permanece abierta porque también permanece abierta la disputa por los sentidos que atribuimos a nuestro pasado y a nuestro porvenir. Cada época reinterpreta el pasado a la luz de los desafíos que

enfrenta en el presente y de los horizontes que imagina para el futuro. No porque el futuro funcione como causa retrospectiva del presente; una interpretación semejante desconocería la complejidad propia de la historia. El futuro no constituye un destino dado de antemano ni un punto predeterminado al que debamos llegar, sino una apertura que mantiene al presente inquieto, en estado de interrogación. Precisamente porque ignoramos lo que nuestras acciones de hoy pueden desencadenar mañana, esa apertura modifica las preguntas que dirigimos al pasado y nos impulsa a volver sobre nuestra memoria colectiva en busca de criterios para interrogar los presupuestos, los valores y las tradiciones sobre cuya base actuamos. En vez de pensar hacia dónde marcha la historia, importa preguntarnos desde dónde pensamos y actuamos. De ahí que la pregunta que orienta estas páginas sea menos retrospectiva que prospectiva: una interrogación que vuelve sobre el pasado no para permanecer en él, sino para orientar críticamente las formas de vida que apostamos a construir y las decisiones que vamos tomando en el presente.

Cuando cambian las condiciones históricas, también cambian las preguntas desde las cuales pensamos nuestra experiencia. Por eso, la interrogación por la pedagogía castrense excede a un mero interés historiográfico. Aquí el pasado se reabre desde las preguntas del presente. Lo que está en juego no es solamente la comprensión de un antiguo dispositivo educativo, sino la posibilidad de reconocer las formas contemporáneas que adoptan aquellas racionalidades orientadas a modelar subjetividades, administrar conductas y producir obediencias.

Por lo general recordamos el terrorismo de Estado padecido entre 1976 y 1983 en su dimensión nocturna, clandestina y destructiva. Sin embargo, tendemos a perder de vista su dimensión diurna, institucional y productiva. No sólo hubo centros clandestinos de detención, sino también escuelas, reglamentos, rituales, ceremonias y discursos destinados a legitimar determinados ideales de orden, autoridad y disciplina. Nos referimos a aquellas instituciones, prácticas y dispositivos orientados no solamente a reprimir, sino también a modelar subjetividades, producir obediencias y fabricar determinadas formas de relación con la autoridad, el cuerpo y la palabra.

Tampoco resulta casual que estos dispositivos acostumbren a presentarse a sí mismos mediante una retórica saturada de virtudes. Honor, patriotismo, mérito, excelencia, rectitud, disciplina y valores suelen poblar sus discursos de legitimación. Como señalara Silvia Bleichmar, los eufemismos permiten nombrar sin nombrar y ocultar aquello que no puede decirse abiertamente. Por eso, frente a la proliferación de los calificativos morales y la adjetivación enfática, conviene interrogar no sólo aquello que los discursos muestran, sino también lo que necesitan encubrir. Es en esa dimensión menos visible donde las advertencias formuladas por Olga Cossettini conservan todavía hoy una inquietante actualidad.

Desde esta perspectiva, la pedagogía castrense constituye un objeto de estudio relevante. La educación durante la última dictadura cívico-militar —o, mejor aún, durante el complejo entramado cívico, militar y eclesiástico que sostuvo al régimen— ha sido objeto de una extensa producción académica sobre políticas educativas, censura, disciplinamiento escolar y

persecución de docentes y estudiantes. Una revisión exploratoria de la bibliografía disponible permite advertir, sin embargo, que los liceos militares han recibido una atención comparativamente menor como objeto específico de análisis pedagógico. Existen investigaciones históricas, sociológicas y antropológicas sobre estas instituciones (Bracamonte, 2014; Mellado, 2018), pero las aproximaciones críticas siguen siendo minoritarias frente a las memorias de excadetes y las publicaciones institucionales producidas desde los propios ámbitos militares. Esta asimetría vuelve especialmente significativo su estudio.

En este contexto se inscribe mi libro *Contramarcha: Un trayecto por el secundario de los milicos* (Altisen, 2026a), un trabajo nacido de la singular experiencia de haber transitado dos universos pedagógicos profundamente diferentes: la tradición de la Escuela Serena y la pedagogía castrense. A partir de esa trayectoria, el libro procura interrogar la vida cotidiana de un liceo militar durante el período bisagra entre los años finales de la última dictadura y los primeros años de la recuperación democrática, explorando las continuidades, tensiones y transformaciones que atravesaron a esa institución. Se trata, además, de un territorio todavía escasamente abordado por las Ciencias de la Educación: las formas concretas mediante las cuales una institución educativa vinculada al mundo propiamente militar produce subjetividades, administra cuerpos y organiza determinadas relaciones con la autoridad, la palabra y el saber.

Las páginas que siguen retoman y amplían algunas de esas preguntas, poniéndolas en diálogo con la obra de Olga Cossettini y con los desafíos contemporáneos que plantea la formación de subjetividades en un mundo atravesado por nuevas tecnologías de control, comunicación y gobierno.

Este trabajo adopta la forma de un ensayo teórico-reflexivo de orientación hermenéutica. La experiencia autobiográfica no se presenta como una muestra representativa del conjunto de los liceos militares ni como evidencia suficiente para formular generalizaciones empíricas, sino como un caso problematizador y un archivo de escenas desde el cual interrogar determinadas racionalidades pedagógicas. El procedimiento consiste en poner esas escenas en diálogo con la conferencia *Pedagogía de la perversidad* de Olga Cossettini, con documentos institucionales e históricos y con categorías provenientes de la filosofía, el psicoanálisis, la sociología y las ciencias de la educación. El propósito no es establecer relaciones causales ni producir inferencias estadísticas, sino construir una interpretación pedagógica situada acerca de los modos en que ciertas instituciones organizan la relación entre cuerpo, palabra, autoridad, subjetividad y vida democrática.

La pedagogía castrense como punto ciego de las Ciencias de la Educación

Las Ciencias de la Educación han prestado una atención considerable a las experiencias pedagógicas innovadoras y a las tradiciones que hicieron de la libertad, la creatividad y la participación algunos de sus principales horizontes. La escuela activa, la educación popular y

las diversas pedagogías críticas han ocupado, con justicia, un lugar destacado en la historiografía pedagógica. Mucho menos frecuente, en cambio, ha sido la interrogación sistemática de aquellas formas educativas que hicieron de la disciplina, la obediencia y la homogeneización sus principios organizadores.

Sin embargo, las pedagogías autoritarias también son pedagogías. También producen subjetividades. También transmiten valores, regulan cuerpos, modelan sensibilidades y construyen modos de percibir el mundo. La escuela puede formar ciudadanos, pero también puede fabricar súbditos. Puede abrir espacios para la palabra o aspirar a producir automatismos. La cuestión no reside tanto en la presencia o ausencia de una intención educativa, sino en la matriz antropológica que organiza dicha intención: no una esencia universal de lo humano, sino el conjunto de supuestos acerca del sujeto vivo y singular que orientan y organizan una práctica pedagógica concreta.

Desde esta perspectiva, aquello que doy en llamar pedagogía "castrense" constituye un objeto poco explorado por las Ciencias de la Educación argentinas. Con esta denominación me refiero específicamente a las prácticas educativas desarrolladas dentro de instituciones pertenecientes a las Fuerzas Armadas, como los liceos militares: espacios donde la escolarización formal convive con una estructura jerárquica, disciplinaria y simbólica propia de la organización militar.

Resulta importante señalar que los liceos militares argentinos presentan características particulares incluso cuando se los compara con experiencias internacionales de educación militar juvenil. El análisis detallado de esas diferencias excede los límites de estas páginas, pero forma parte de una investigación más amplia que he desarrollado tanto en *Contramarcha* (Altisen, 2026a) como en una serie de artículos publicados en la *Revista Rubicón* (véase nota 1). En tiempos de narrativas transmediales, estas escrituras pueden pensarse como fragmentos de una misma exploración: interrogar una modalidad educativa poco analizada y sus implicancias en la producción de subjetividades.

La particularidad de estas instituciones reside en su carácter híbrido. A pesar de desarrollar trayectorias escolares reconocidas por el sistema educativo nacional, los liceos militares argentinos siguen formando parte del ámbito castrense, con reglamentos, rituales, jerarquías y formas de socialización específicas. Incluso sus docentes civiles se encuadran en un régimen laboral sectorial específico de las Fuerzas Armadas y de Seguridad, distinto del que rige para la docencia común (Decreto 2539/2015).

Ni completamente escuelas ni del todo cuarteles, los liceos constituyen instituciones liminares, situadas en la frontera entre dos campos normativos —el educativo y el militar—, circunstancia que probablemente contribuya a explicar por qué su especificidad pedagógica ha sido escasamente tematizada por las Ciencias de la Educación.

La relativa escasez de investigaciones no implica, sin embargo, la inexistencia de una racionalidad educativa. Por el contrario, dicha racionalidad es presentada por ciertos sectores de la sociedad como un modelo de excelencia educativa que trasciende el ámbito de los

propios liceos. La pedagogía castrense, tanto dentro como fuera de esas instituciones, dispone de rituales, prácticas corporales, sistemas de premios y castigos, modalidades particulares de autoridad y formas específicas de tramitar la palabra, el conflicto y la diferencia. Posee, en definitiva, una determinada concepción del sujeto, de su formación y de las relaciones que se espera que establezca con la autoridad, el cuerpo y la palabra.

En eso radica la importancia de estudiarla. Una pedagogía no se define solamente por aquello que enseña explícitamente, sino también por el tipo de sujeto que imagina y procura producir. Toda práctica educativa se organiza, aun cuando no siempre lo haga explícito, a partir de una determinada matriz antropológica: un conjunto de supuestos acerca del sujeto, de las formas de vida que considera valiosas y de los procesos mediante los cuales procura hacerlas posibles.

Como comprendió tempranamente Olga Cossettini en *Pedagogía de la perversidad*, las pedagogías autoritarias no constituyen una anomalía accidental confinada a determinados regímenes políticos. Expresan una racionalidad orientada a anticipar aquello que los sujetos deben llegar a ser antes que a crear las condiciones para que cada uno pueda desplegar su propia singularidad. En este sentido, dispositivos educativos como los liceos militares no se orientan prioritariamente a suscitar preguntas, sino a proporcionar respuestas previamente establecidas y a organizar las condiciones para que éstas sean asumidas como evidentes. Su lógica fundamental no consiste en partir de la singularidad de los sujetos para acompañar sus trayectorias, sino en adecuar esas trayectorias a un ideal normativo previamente definido por la institución.

Por eso, estudiar la pedagogía castrense no debería limitarse a una arqueología del pasado. La memoria pedagógica no consiste solamente en recordar los dispositivos que hicieron posible determinadas formas de disciplinamiento, sino también en mantener viva la pregunta por aquellas tecnologías de producción de subjetividad que, bajo nuevas formas, continúan disputándose el porvenir.

Comprender las pedagogías autoritarias no implica simplemente condenarlas. Implica, ante todo, hacer inteligibles las concepciones antropológicas que las sostienen, organizadas alrededor de una idea previa y normativa del sujeto, y reconocer que ninguna sociedad se encuentra a salvo de la reaparición de estas racionalidades.

Olga Cossettini y la pedagogía de la palabra

La singularidad de Olga Cossettini no solo reside en las innovaciones didácticas desarrolladas junto a su hermana Leticia en la Escuela Carrasco de Rosario, ni en la incorporación del arte, la música y el contacto con la naturaleza a la vida escolar. Su legado más profundo quizá consista en haber comprendido tempranamente que toda pedagogía supone una determinada concepción del ser humano y que, por consiguiente, la educación constituye siempre una disputa por la subjetividad.

En noviembre de 1947, apenas dos años después del final de la Segunda Guerra Mundial, Olga Cossettini pronunció en Rosario una conferencia titulada *Pedagogía de la perversidad*. Lejos de limitarse a una denuncia circunstancial del nazismo o del fascismo, su reflexión apuntaba a una cuestión más profunda. Lo que la preocupaba no era solamente la existencia de determinados regímenes políticos, sino la posibilidad misma de una educación orientada a producir obediencia antes que pensamiento, uniformidad antes que singularidad, automatismos antes que juicio crítico.

Su advertencia conserva una sorprendente actualidad. Al afirmar que la finalidad de la educación totalitaria consiste en *"suprimir al hombre para crear al súbdito"*, Olga Cossettini señalaba que las pedagogías autoritarias no se agotan en los acontecimientos históricos que les dieron origen. Expresan una racionalidad persistente que reaparece cuando la educación deja de concebirse como acompañamiento de un proceso de subjetivación para convertirse en fabricación de un tipo humano definido de antemano.

Del mismo modo, cuando sostenía que la escuela y los maestros debían *"defender al niño del texto único, que hará de él un ciego mental"*, no estaba cuestionando solamente los manuales escolares o los sistemas de propaganda de su tiempo. Intuía, más radicalmente, que toda pretensión de clausurar la diversidad de perspectivas y de sustituir la experiencia singular por una verdad administrada constituye una amenaza para la vida democrática.

La Escuela Serena representó una respuesta pedagógica diametralmente opuesta. Mientras las pedagogías autoritarias procuran regimentar la palabra, la experiencia cossettiniana apostó por alojarla. La expresión artística, el contacto con la naturaleza, el diálogo, la observación, la experimentación y la creación colectiva no constituían simples recursos metodológicos, sino la expresión de una confianza antropológica fundamental: la convicción de que el niño no es un objeto que deba ser moldeado desde afuera, sino un sujeto cuya palabra merece ser escuchada y cuya singularidad debe encontrar condiciones para desplegarse.

La diferencia no es menor. Las pedagogías autoritarias parten de un ideal humano predefinido y procuran adecuar a él las trayectorias individuales. La experiencia cossettiniana, por el contrario, asumía que educar implica encontrarse con aquello que en cada sujeto permanece abierto, imprevisible e irreductible a cualquier programación previa. No se trataba de fabricar una identidad determinada, sino de crear las condiciones para que cada niño pudiera construir una relación singular con el mundo, con los otros y consigo mismo.

Esta confianza en la palabra no implicaba ausencia de límites ni desconocimiento de la función de la autoridad. Por el contrario, suponía comprender que la autoridad pedagógica sólo se legitima cuando hace posible la construcción de una legalidad interiorizada que se funda en el reconocimiento del otro como semejante, y no cuando se reduce a la imposición de obediencia. Educar no significa fabricar comportamientos automáticos, sino abrir un espacio donde cada sujeto pueda apropiarse de la cultura, elaborar sus propias preguntas y construir una relación singular con la palabra, con el saber, con los otros y consigo mismo.

La potencia de aquella experiencia en barrio Alberdi se vuelve todavía más visible cuando se observa la intensidad de las resistencias que despertó y, asimismo, su capacidad de perdurar en el tiempo. Olga Cossettini fue desplazada de la Escuela Carrasco en 1950, en un contexto de fuerte oposición de sectores conservadores del campo educativo y del catolicismo santafesino, cuyas concepciones acerca de la autoridad, la disciplina y la función social de la escuela diferían profundamente de las sostenidas por la pedagogía cossettiniana. Aquella controversia puede leerse como parte de disputas políticas y culturales más amplias que adquirirían creciente visibilidad durante los años siguientes.

Sin embargo, la remoción institucional de Olga no implicó la desaparición de su obra. Por el contrario, buena parte de su legado continuó sedimentado en la vida cotidiana de la escuela y del barrio durante décadas. Mi familia vivía a pocas cuadras de la escuela. Cuando ingresé al preescolar en 1973, algo más de veinte años después de la salida de Olga, todavía era posible reconocer numerosas huellas de aquella experiencia. Persistían las puertas abiertas durante toda la jornada escolar, la intensa participación de las familias, la vitalidad de la cooperadora, la centralidad de la biblioteca, los talleres artísticos, las ferias de ciencias, la valoración de la palabra pública y una estrecha articulación entre la escuela y la vida barrial. La plaza Alberdi, la Biblioteca Popular Alberdi, los clubes de barrio, la barranca del Paraná y los múltiples espacios de encuentro comunitario formaban parte de una misma trama pedagógica y comunitaria que excedía ampliamente los límites físicos de aquel hermoso edificio escolar con un ceibo rojo y retorcido en el centro del bullicioso patio de recreo.



Escuela Primaria Nº 69 «Dr. Gabriel Carrasco», fundada el 7 de junio de 1894

Lo que sobrevivía no eran solamente ciertas prácticas pedagógicas. Sobrevivía una forma de vida. Una manera de comprender la relación entre escuela, cultura, comunidad y ciudadanía. Una determinada confianza en la curiosidad, en la conversación, en la exploración y en la capacidad de los niños para apropiarse del mundo que habitaban. Sobrevivió de manera discreta, como una experiencia de catacumba, atravesando gobiernos turbulentos, proscripciones y dictaduras.

La experiencia de la Carrasco permite advertir que una pedagogía puede llegar mucho más allá de quienes la crearon y seguir actuando durante décadas en la vida concreta de una comunidad.

Quizá sea precisamente allí donde reside una de las enseñanzas más profundas de Olga Cossettini. Las pedagogías no producen tan solo aprendizajes de contenidos escolares. También producen modos de estar en el mundo. Configuran sensibilidades, formas de percibir, modos de vincularse con la palabra, con el saber y con los otros. Algunas generan sujetos habituados a obedecer respuestas previamente establecidas para preguntas que ellos mismos todavía no se han hecho. Se los fuerza a creer o aceptar sin haber sido interpelados. Otras acompañan el despliegue de la capacidad de formular preguntas propias, discernir, ejercer el juicio propio y mantener una relación crítica con las formas de autoridad. En ese sentido, toda pedagogía supone también una determinada concepción de la vida en común, de la convivencia democrática, de los vínculos intergeneracionales y de los modos mediante los cuales una sociedad reproduce material y simbólicamente su existencia.

Vista desde el presente, la reflexión de Olga Cossettini adquiere una dimensión que trasciende con amplitud las disputas pedagógicas de mediados del siglo XX. Su preocupación fundamental parece haber sido otra: advertir que las pedagogías autoritarias no desaparecen; mutan. Los dispositivos cambian, las tecnologías se transforman y las formas históricas se modifican, pero permanece siempre abierta la tensión entre una educación que confía en la palabra y otra que aspira a sustituirla por mecanismos de programación y adaptación.

Tal vez por ello, a casi ocho décadas de aquella conferencia, la vigencia de su pensamiento no radique solamente en la memoria de una experiencia escolar excepcional, sino en la actualidad de una pregunta que nos continúa interpelando: ¿educamos para acompañar la emergencia de sujetos capaces de habitar la incertidumbre, crear sentidos y participar activamente en la construcción de la vida común, o para producir individuos funcionales a un orden previamente definido? Dicho de otro modo: ¿concebimos la educación como apertura a la singular potencia de lo vivo o como un conjunto de técnicas destinadas a optimizar la adaptación de los sujetos a una idea general sobre lo humano?

La pedagogía castrense y la producción del cuerpo dócil

Si Olga Cossettini había advertido que toda pedagogía autoritaria comienza apropiándose del cuerpo antes que de las ideas, la experiencia de los liceos militares constituye un caso particularmente revelador para observar cómo esas racionalidades educativas se inscriben en los cuerpos, regulan los gestos, administran los movimientos y producen determinadas formas de subjetividad. No es casual que, en su conferencia *Pedagogía de la perversidad*, denunciara la exaltación de la fuerza física sobre la inteligencia y mostrara cómo los regímenes nazi-fascistas convertían la educación física, el deporte e incluso el juego infantil en instrumentos de militarización y obediencia. El cuerpo dejaba entonces de ser el lugar de la experiencia para transformarse en el primer objeto de disciplinamiento político.

Durante mis años como pupilo del Liceo Militar General Belgrano existía una expresión repetida hasta el cansancio por oficiales y cadetes de cursos superiores: *«Usted primero obedece y después pregunta»*. Pero tal obediencia no constituía un paso previo a la pregunta, sino su sustitución. El castigo físico, la sanción disciplinaria o la presión grupal hacían que la segunda parte del enunciado rara vez llegara a producirse. La pregunta quedaba absorbida por la orden.

Estas escenas no pretenden representar de manera uniforme la experiencia de todos los cadetes ni agotar la diversidad histórica de los liceos militares. Se recuperan como indicios situados de una racionalidad institucional que, al contrastarse con reglamentos, documentos y bibliografía especializada, permite formular una interpretación pedagógica de alcance más amplio.

Otra expresión habitual condensaba la misma lógica: *«Lo que no entra por la cabeza entra por los pies»*. Lejos de tratarse de una metáfora inocente, la frase revelaba una determinada concepción pedagógica. Antes de dirigirse al pensamiento, la institución se dirigía al cuerpo. Antes de formar criterios, moldeaba conductas. Y lo hacía como parte de un método de sometimiento y disciplinamiento corporal, recurriendo sistemáticamente a expresiones denigrantes —«tagarna», «bípedo implume», «inútil», «débil», «nenita», entre muchas otras— que precedían invariablemente al castigo físico: «¡Allá! ¡Carrera mar! ¡Cuerpo a tierra! ¡Flexiones de brazos! ¡Espalda al suelo! ¡Piernas a cuarenta y cinco grados!».

En eso reside una de las claves fundamentales para comprender la pedagogía castrense. No comienza persuadiendo. Comienza disciplinando los cuerpos. Es precisamente a través de esa docilización que se vuelven posibles los posteriores procesos de identificación, obediencia y adoctrinamiento ideológico. El cuerpo real constituye así el primer territorio sobre el que actúa el dispositivo pedagógico. Pero no solo mediante castigos, sino también a través de un minucioso y cotidiano control de la postura, del modo de sentarse, de caminar, de vestirse, del corte de pelo y de lo que el lenguaje militar denomina «orden cerrado» (formaciones, desfiles y marchas). Ese control se extendía incluso a los objetos con los que esos cuerpos se relacionaban, organizados según lo que el léxico castrense llama «orden interno» (la disposición del armario, el tendido de las camas, el lustre del calzado, etc.).

Desde una perspectiva semiótica, no deja de resultar significativo que ambas denominaciones se organicen alrededor de la idea de «orden», calificada siempre por términos que remiten a la clausura y al repliegue: «cerrado» e «interno». No se trata de una simple coincidencia léxica, sino de una misma racionalidad orientada a la delimitación, el control y la producción de obediencia.

Esa misma racionalidad puede comprenderse, en términos foucaultianos, como una tecnología disciplinaria destinada a fabricar «cuerpos dóciles»: cuerpos útiles y obedientes, capaces de ser sometidos, utilizados y perfeccionados mediante una minuciosa administración del espacio, del tiempo y de los movimientos. Cuerpos vigilados y castigados (cfr. Foucault, 2002). El uniforme, las formaciones, los desfiles, los rituales, las jerarquías, los ejercicios físicos y las rutinas cotidianas no constituyen elementos accesorios, sino

procedimientos destinados a producir determinadas disposiciones subjetivas sobre las que luego pueden asentarse los procesos de identificación y adoctrinamiento.

En tal sentido, resulta significativo que dentro del mundo liceísta se hablara habitualmente del «cuerpo de cadetes». Esa expresión tan genérica como totalizante no designaba simplemente un conjunto de alumnos. Nombraba una entidad colectiva en la que las singularidades tendían a diluirse bajo una identidad común. La propia expresión «cuerpo de cadetes» revela hasta qué punto la institución privilegiaba la cohesión del conjunto por encima de la singularidad de cada trayectoria escolar. El cuerpo ya no aparecía prioritariamente como experiencia singular, sino como parte de una totalidad organizada, jerarquizada y reglamentada.

El ingreso al internado prolonga esa lógica de integración a una totalidad. Esa forma de organización institucional aproxima la vida del pupilo a lo que Erving Goffman (1972) describió como una «institución total». El aislamiento relativo respecto del mundo exterior, la concentración de las actividades en un mismo espacio, la reglamentación exhaustiva de la vida cotidiana y la subordinación permanente a una estructura jerárquica favorecen procesos de identificación institucional particularmente intensos.

Sin embargo, en el caso de los liceos militares, esta lógica organizacional se encuentra precedida por una operación aún más elemental: la selección y administración de los cuerpos. Junto a los exámenes académicos de ingreso, los aspirantes deben atravesar rigurosas evaluaciones médicas y físicas destinadas a determinar su aptitud para soportar las exigencias del régimen militar. El cuerpo aparece, así, como el primer objeto de intervención pedagógica. Antes de disciplinar conductas o modelar convicciones, la institución examina, clasifica, selecciona y normaliza cuerpos. A través de ese proceso el cadete ingresa a una organización que regula minuciosamente sus desplazamientos, sus horarios, sus posturas, sus gestos, sus formas de vestir, de hablar y hasta de habitar el espacio. El individuo deja progresivamente de pertenecer a múltiples mundos para quedar absorbido por una lógica institucional que aspira a regular la totalidad de su existencia.

La importancia otorgada al cuerpo adquiere aquí una relevancia decisiva. Si Foucault permite comprender cómo el poder se inscribe sobre los cuerpos, la psicoanalista Françoise Dolto (2012) recuerda que esos cuerpos no constituyen un simple soporte biológico de la disciplina, sino una condición fundamental para la constitución del sujeto. Mostró que dicha constitución es inseparable de la experiencia de un cuerpo vivido, atravesado por la palabra, el tiempo, el espacio y el vínculo con los otros. Desde esta perspectiva, resulta posible interrogar críticamente aquellas prácticas educativas que reducen el cuerpo a una superficie de adiestramiento o a un mero instrumento de obediencia. Cuando la experiencia subjetiva del cuerpo se empobrece, también se empobrecen las posibilidades de simbolización. No se trata de una tesis exclusiva del psicoanálisis. También Jean Piaget (1991), aunque desde otra posición teórica, reconoció el papel decisivo de la experiencia corporal en el desarrollo de la inteligencia.

Sigmund Freud había advertido, en *Psicología de las masas y análisis del yo* (2006a, vol. 18), que instituciones como el ejército y la iglesia constituyen «masas artificiales» cohesionadas por mecanismos identificatorios específicos. La fraternidad entre camaradas no surge del reconocimiento recíproco de las diferencias, sino de la identificación compartida con un Ideal del Yo común. La cohesión del grupo descansa precisamente sobre la producción de semejanza: cada integrante se reconoce en los otros porque todos participan de una misma identificación.

En este sentido, la lógica de la masa tiende a organizarse alrededor de una distinción binaria entre quienes pertenecen y quienes no pertenecen. La identidad colectiva se afirma menos por el reconocimiento de la alteridad que por la delimitación de aquello que aparece como un «no-yo»; es decir, como exterior al propio grupo. Es frente a esa exterioridad donde el grupo define sus contornos y fortalece su cohesión interna. En consecuencia, la convivencia democrática exige aprender a habitar la diferencia y reconocer la legitimidad del otro, mientras que la lógica identificatoria de la masa privilegia la homogeneidad, la pertenencia y la unidad del conjunto.

Sin embargo, esta identificación no opera únicamente en el plano de las ideas. Años más tarde, en *El yo y el ello* (2006b, vol. 19), Freud afirmaría que «el yo es ante todo un yo corporal», subrayando que los procesos identificatorios se inscriben en el cuerpo. Los uniformes, las formaciones, los desplazamientos sincronizados, los rituales y las prácticas físicas producen una experiencia de pertenencia que se vive tanto corporal como simbólicamente. La obediencia deja entonces de experimentarse exclusivamente como una imposición exterior para convertirse en fuente de reconocimiento, prestigio e integración al grupo.

La identificación colectiva ofrece un lugar de pertenencia, pero ese alojamiento institucional tiene como contrapartida el debilitamiento de la singularidad. El sujeto encuentra un lugar en el grupo en la misma medida en que aprende a relegar aquello que lo diferencia.

La persistencia de estos mecanismos identificatorios puede advertirse incluso muchos años después del egreso de la institución. Cuando publiqué *Contramarcha: Un trayecto por el secundario de los milicos* (Altisen, 2026a), varios excompañeros me manifestaron su incomodidad. Algunos de ellos apelaron a una expresión que había circulado durante décadas en el universo liceísta: *«Lo que pasó en el liceo, se queda en el liceo»*. Más allá de la lealtad institucional que la frase parece invocar, resulta interesante interrogar su significado pedagógico. El enunciado no sólo prescribe silencio; también establece un límite respecto de quién puede hablar, qué puede decirse y desde dónde puede ser pensada la experiencia. Priva lo clauso, procurando mantener la vivencia encerrada dentro de los marcos interpretativos del propio grupo, evitando su traducción a un espacio público donde pueda ser sometida a crítica, discusión o reinterpretación. Cuando la palabra circula y se confronta con otras perspectivas, la institución pierde el monopolio sobre el sentido de lo vivido. Tal vez por ello la escritura constituya siempre una operación inquietante para toda lógica autoritaria: porque

introduce un tercero, abre la posibilidad del desacuerdo y devuelve a la experiencia aquello que la obediencia había intentado clausurar, esto es, la pregunta. No deja de resultar significativo que mientras ciertas pedagogías procuran preservar el silencio de la pertenencia, otras —como la de Olga Cossettini— hayan hecho de la palabra compartida una condición fundamental de la formación humana.

Desde una perspectiva psicoanalítica posterior, Jacques Lacan permitió comprender que la constitución subjetiva implica una división y una falta estructurales (cfr. Evans, 2011). Ningún sujeto coincide plenamente consigo mismo. No hay proporción. Ninguna identidad logra clausurar por completo la incertidumbre inherente a la existencia humana. Sin embargo, las pedagogías autoritarias se orientan en sentido inverso. Aspiran a suturar esa división mediante la identificación con ideales homogéneos y la reducción de la palabra a una función de mando. En lugar de abrir un espacio para la interrogación y la responsabilidad subjetiva, la orden militar ejerce una presión modeladora que procura instaurar un automatismo capaz de minimizar la vacilación y la duda.

Esta aspiración no resulta enteramente extraña a determinadas prácticas profesionales. En contextos de alta exigencia y riesgo —como pueden ser la actividad militar, los cuerpos de bomberos, la cirugía o ciertos dispositivos de emergencia— la automatización de respuestas puede constituir una herramienta funcional para la toma rápida de decisiones bajo presión. No es casual que dichos ámbitos dediquen una parte considerable de su entrenamiento a la incorporación corporal de procedimientos que deben ejecutarse casi sin mediación reflexiva.

Sin embargo, el problema adquiere otra dimensión cuando esta lógica se traslada al campo educativo y se aplica sobre sujetos que todavía atraviesan los procesos más tempranos de su constitución subjetiva. En el caso de los liceos militares no estamos hablando de la formación profesional de adultos, sino de la educación de niñas, niños y adolescentes —e incluso, en la actualidad, de trayectorias que abarcan desde el nivel inicial hasta el secundario—. La cuestión ya no consiste entonces en preparar especialistas para situaciones excepcionales, sino en interrogar qué ocurre cuando niñas, niños y adolescentes son incorporados prematuramente a dispositivos orientados a producir identificaciones homogéneas.

Desde una perspectiva lacaniana, el problema no radica únicamente en la disciplina de los cuerpos, sino en la tentativa de suturar la distancia que separa al sujeto del Ideal con el que el dispositivo procura imponerle una referencia identificatoria. Mientras la constitución subjetiva supone necesariamente una falta y una pregunta por el deseo, la pedagogía autoritaria procura ofrecer respuestas anticipadas y lugares predefinidos. El problema no reside, por lo tanto, en la existencia de automatismos —toda vida social los requiere—, sino en aquello que sucede cuando el automatismo ocupa el lugar de la palabra y sustituye la interrogación por la respuesta anticipada. En otras palabras, el riesgo no consiste simplemente en la obediencia, sino en la dificultad para que emerja una relación singular con el propio deseo y, por lo tanto, con la propia responsabilidad subjetiva. Dicho de otro modo: no se trata solamente de preguntarse qué se enseña a pensar, sino también qué se enseña a

sentir, qué lugar se concede a la palabra, al cuerpo y al deseo durante las etapas fundamentales de la formación humana.

La reflexión desemboca nuevamente en la cuestión de la palabra. Françoise Dolto y, desde otra perspectiva, Silvia Bleichmar insistieron en que educar supone reconocer al niño y al adolescente como sujetos capaces de elaborar simbólicamente su experiencia. Bleichmar (2011) distinguió con claridad entre la mera imposición de límites externos y la construcción de una legalidad internalizada. Mientras el límite impuesto desde la exterioridad puede producir acatamiento, la legalidad requiere una apropiación subjetiva de las normas y una inscripción ética que permita asumir responsabilidades ante la existencia de un otro. La disciplina basada exclusivamente en el temor, el castigo o la vigilancia puede garantizar conductas dóciles, pero difícilmente favorezca la comprensión de los fundamentos que sostienen la convivencia.

Este recorrido en torno a la experiencia liceísta permite comprender también que la excepcionalidad puede convertirse en una forma ordinaria de gobierno. En su obra *Estado de excepción* (2019), el filósofo italiano Giorgio Agamben mostró cómo los estados de excepción tienden históricamente a naturalizarse hasta convertirse en técnicas permanentes de administración de la vida. Salvando las debidas diferencias de escala, algo semejante puede observarse en ciertas instituciones fuertemente jerarquizadas, inclusive al interior de las democracias modernas. La suspensión ocasional de derechos, la aplicación discrecional de sanciones —incluso físicas— o la subordinación de garantías individuales a valores presentados como superiores terminan siendo percibidas como normales. La excepción deja entonces de presentarse como excepción y comienza a organizar la normalidad cotidiana.

Sin embargo, reducir la pedagogía castrense a una mera maquinaria de sometimiento sería desconocer la complejidad de los procesos subjetivos. Ninguna institución consigue apropiarse completamente del sujeto. Siempre subsiste un resto irreductible que escapa a toda programación. Como señalaron Freud y Lacan, la condición humana se encuentra atravesada por una falta constitutiva imposible de clausurar. Es justo en esa imposibilidad donde reside el límite de toda pretensión totalitaria.

La pedagogía castrense aparece, así, como una forma extrema y particularmente visible de una aspiración más amplia: la ilusión de producir seres humanos perfectamente adaptados a un orden previamente definido. Su interés excede por ello el ámbito militar. Lo que en ella se manifiesta de manera explícita permite reconocer una problemática que atraviesa buena parte de la modernidad: la pretensión de reducir la incertidumbre propia de la existencia humana mediante dispositivos capaces de anticipar, modelar y administrar las conductas. En otras palabras: hacer calculable la vida humana.

En este sentido, la pedagogía castrense en los liceos militares —considerados como colegios «ejemplares» por su presunta excelencia educativa— no constituye solamente un objeto histórico. Funciona también como un escenario educativo donde observar y comprender una tensión que continúa atravesando nuestras sociedades: la que enfrenta, por un lado, a las pedagogías que confían en la palabra, la singularidad y la capacidad de juicio de

los sujetos y, por otro, a aquellas que aspiran a optimizar la adaptación de los sujetos mediante técnicas cada vez más sofisticadas de normalización y control.

Educar para la palabra o educar para la obediencia

La oposición entre la Escuela Serena y la pedagogía castrense no remite simplemente a dos métodos de enseñanza diferentes. Tampoco se reduce a una contraposición entre democracia y autoritarismo. En un nivel más profundo, expresa dos matrices antropológicas diferentes y, por lo tanto, dos modos distintos de comprender qué significa llegar a ocupar una posición subjetiva desde la cual el sujeto pueda tomar la palabra y cuál es la responsabilidad de la educación en ese proceso.

Toda pedagogía supone una determinada antropología. Pero supone también una determinada concepción de la convivencia, de la autoridad, de la economía y de los fines de la vida colectiva. Educar implica siempre preparar a las nuevas generaciones para participar de un mundo común. La pregunta decisiva no es solamente qué conocimientos transmitir, sino también qué tipo de vínculos, qué formas de organización social y qué modos de habitar la existencia se consideran deseables.

En este sentido, toda pedagogía es también una *oikonomía* en el sentido originario del término: un modo de organizar, administrar y reproducir la vida en común. No porque tenga por objeto la enseñanza de contenidos propios del mundo económico y financiero, sino porque participa en la producción de las formas de vida mediante las cuales una sociedad hace posible la reproducción material y simbólica de su existencia. Forma, en consecuencia, a quienes sostendrán, transformarán o cuestionarán las condiciones mismas de la vida colectiva.

Desde esta perspectiva, la diferencia entre la Escuela Serena y la pedagogía castrense excede ampliamente las disputas metodológicas. En una encontramos una confianza fundamental en la capacidad de los sujetos para participar activamente en la construcción de la vida común mediante prácticas de cooperación, diálogo y responsabilidad compartida. En la otra predomina una concepción tutelar de la autoridad, según la cual el orden social depende de la subordinación de las singularidades a principios previamente establecidos. No se trata únicamente de dos maneras de enseñar, sino también de dos modos diferentes de imaginar la democracia. Uno que confía en la expansión horizontal de la participación, la deliberación y la cooperación como condiciones de la vida colectiva. El otro privilegia la jerarquía, la competencia por las posiciones de reconocimiento y la concentración del ejercicio de la fuerza en determinadas instancias que se atribuyen la misión de fijar los límites estrictos dentro de los cuales puede desenvolverse la vida colectiva, subordinada a un determinado proyecto económico, político y social. Un proyecto definido desde arriba hacia abajo. Ambas pedagogías transmiten conocimientos, valores y normas. Lo que las diferencia es la posición que asignan al sujeto frente a aquello que se le transmite. Dicho de otro modo:

hay pedagogías que amplían el espacio de la deliberación y otras que limitan lo que puede ser deliberado.

La experiencia de la Escuela Serena se fundaba en una confianza fundamental en la circulación de la palabra. El niño no era considerado una materia inerte que debía ser modelada desde afuera, sino un sujeto en devenir, capaz de construir una relación singular con el conocimiento, con los otros y consigo mismo. El diálogo, la observación, la expresión artística, el juego, la exploración y la participación no constituían simples recursos didácticos. Eran la manifestación concreta de una determinada confianza antropológica: la convicción de que educar consiste en acompañar la emergencia de una singularidad viva y no en definir anticipadamente aquello que cada sujeto debe llegar a ser.

Por el contrario, la pedagogía castrense se organiza alrededor de una sospecha fundamental. Para ella, la palabra introduce incertidumbre, vacilación y conflicto; la obediencia silenciosa, en cambio, promete un orden sin fisuras. El ideal no es un sujeto dividido y responsable, sino un individuo perfectamente adaptado a los imperativos de la organización. La duda cede su lugar a la certeza; la deliberación, al comando; la apropiación subjetiva, a la ejecución automática de la norma.

La oposición entre ambas experiencias no debe ser comprendida en términos simplistas. El problema no consiste en elegir entre libertad y disciplina, como si se tratara de opciones excluyentes. La cuestión no pasa por la existencia de la disciplina, sino por el lugar que ocupa la palabra frente a ella. Ninguna educación puede prescindir de límites, normas o formas de autoridad. La cuestión fundamental reside en determinar si la disciplina se encuentra al servicio de la circulación de la palabra o si, por el contrario, la palabra queda detenida y subordinada a la disciplina. En un caso, la ley se interioriza y hace posible la responsabilidad ética. En el otro, se experimenta como una exterioridad que exige acatamiento. Exige callar.

Esta diferencia remite a dos formas distintas de comprender la convivencia democrática. La democracia no consiste únicamente en un conjunto de procedimientos electorales ni en una forma jurídica de organización estatal. Constituye una respetuosa práctica cotidiana de relación con la diferencia. Supone aceptar que ninguna autoridad posee la totalidad de la verdad, que ningún sujeto coincide plenamente con los lugares que ocupa y que toda vida colectiva exige aprender a habitar la incertidumbre y el desacuerdo. En el sentido propuesto por Jacques Rancière (1996), la democracia no consiste en eliminar el desacuerdo, sino en reconocerlo como una condición constitutiva de la vida política. Comienza cuando quienes estaban destinados únicamente a obedecer irrumpen como sujetos de la palabra y disputan, desde abajo, su lugar en la deliberación pública. Así desafían la distribución vertical de los lugares y hacen valer su derecho a participar en la vida democrática.

Las pedagogías que confían en la palabra preparan a los sujetos para habitar esa incertidumbre. Las pedagogías autoritarias, en cambio, buscan reducirla. Mientras unas procuran formar ciudadanos capaces de deliberar, disentir y asumir responsabilidades, las otras privilegian la adaptación a órdenes previamente establecidos. En un caso, la autoridad aparece como mediación; en el otro, como fundamento.

Las diferencias entre ambas tradiciones pedagógicas encuentran un fecundo marco de interpretación en dos grandes corrientes de la filosofía moral occidental. De un lado, una tradición que remite a Aristóteles y que concibe la formación humana como despliegue de las potencialidades de la vida, orientada hacia la construcción de formas de existencia capaces de realizarse en relación con otros. Del otro, una tradición pedagógica que privilegia la adecuación del sujeto a un orden normativo previamente establecido, enfatizando el deber y la subordinación de la singularidad a principios universales categóricamente predefinidos. Como toda simplificación histórica, esta oposición debe manejarse con cautela. Sin embargo, permite iluminar dos horizontes educativos distintos: uno centrado en la apertura de posibilidades para el deseo y otro que manda gozar según la conformidad con un ideal.

En el plano de la filosofía política contemporánea, esta diferencia remite a una discusión más amplia acerca de los ejes organizadores de la vida social y de los límites mismos de la democracia.

De un lado, las concepciones que subordinan la participación política a un determinado proyecto económico, político y social. Tales fueron, por ejemplo, los discursos autoritarios que durante la década de 1970 defendieron una «democracia limitada», concebida como garantía de un orden social y de una libertad de mercado elevada a la categoría de principio casi sagrado. Bajo formulaciones diferentes, esta racionalidad encuentra hoy nuevas expresiones en discursos que presentan a la democracia representativa como un obstáculo para la innovación tecnológica, el progreso o la libertad económica, y llegan incluso a sostener la incompatibilidad entre democracia liberal y libre mercado. Volveremos sobre esto más adelante.

Del otro lado, en cambio, aquellas que conciben la democracia como una expansión permanente de los derechos, de la deliberación pública y de la participación ciudadana. En esta perspectiva, el conflicto no constituye una amenaza para el orden social, sino una condición de la vida democrática. La legitimidad no proviene de la restricción de la palabra, sino de la posibilidad siempre abierta de incorporar nuevas voces a la construcción de lo común.

Esta diferencia no sólo se expresa en las concepciones de la democracia. También se manifiesta en el modo de comprender la función del juego dentro de la experiencia educativa. No es casual que muchas de las experiencias pedagógicas más innovadoras del siglo XX hayan colocado el juego en el centro de la escena educativa. Precisamente porque la democracia exige sujetos capaces de crear, deliberar y apropiarse de la cultura, el juego ocupa un lugar privilegiado en la experiencia educativa. Lejos de constituir un mero recurso didáctico, se convierte en un modo de habitar el mundo. Quien juega acepta reglas, pero lo hace para crear algo nuevo con ellas. La regla no elimina la libertad; la hace posible. En este sentido, resulta particularmente sugerente la reflexión de Giorgio Agamben (2009) acerca de la «profanación». Para el filósofo italiano, jugar significa devolver al uso común aquello que había sido capturado por una función rígida y sacralizada. El juego no destruye las reglas; las sustrae a la clausura de un único sentido y las abre nuevamente a la experiencia. De ese

modo, desactiva dispositivos, restituye posibilidades y reabre espacios para la creación (cfr. Agamben, 2007).

La Escuela Serena hizo de esta intuición un principio pedagógico. La naturaleza y la observación, el dibujo y la pintura, la música y el teatro, la conversación y el trabajo colectivo no constituían meros adornos metodológicos. Eran formas concretas de permitir que los niños hicieran algo propio con aquello que recibían de la cultura. Mientras las pedagogías autoritarias privilegian la reproducción, las pedagogías de la palabra privilegian la apropiación. Aprender supone hacer una experiencia con los bienes de la cultura, apropiándoselos desde las posibilidades discursivas singulares de quien se siente convocado por otros a poner en juego su deseo de saber.

La pedagogía castrense no juega. Mejor dicho: no invita a los cuerpos a jugar; los captura como objetos de una lógica disciplinaria que dispone de ellos como medios para los fines de la institución.

Desde una perspectiva psicoanalítica, esta diferencia adquiere una importancia decisiva. Jacques Lacan (cfr. Evans, 2011) mostró que la constitución subjetiva implica necesariamente una falta estructural. Ningún sujeto coincide plenamente consigo mismo. Ninguna identidad consigue clausurar por completo la pregunta por el deseo. Pretender eliminar esa condición equivale a desconocer aquello que constituye la singularidad humana.

En este punto, el juego adquiere un significado que excede ampliamente su valor pedagógico. El riesgo contemporáneo no radica únicamente en la creciente presencia de las pantallas, sino en la progresiva desaparición de aquellos tiempos vacíos de los que nacen el juego, la imaginación y la creación. Cuando toda espera, todo tiempo vacío o toda experiencia de aburrimiento deben ser inmediatamente colmados por una actividad, una consigna o un estímulo digital, disminuye la posibilidad de que el cuerpo explore, invente y simbolice la falta. El juego requiere precisamente ese intervalo. Es allí donde el deseo encuentra un espacio para desplegarse, apropiándose de la cultura desde una posición singular. Cuando ese intervalo desaparece, el deseo corre el riesgo de quedar sustituido por una sucesión ininterrumpida de estímulos y consumos que empobrece las condiciones mismas de constitución de la subjetividad. El aburrimiento deja entonces de aparecer como un problema que deba eliminarse para convertirse en una condición de posibilidad del deseo y del juego.

Desde esta perspectiva, la pedagogía castrense y determinadas racionalidades contemporáneas comparten un mismo horizonte, aunque recurran a dispositivos radicalmente diferentes. Ambas tienden a reducir el margen de incertidumbre propio de la experiencia humana: unas mediante la disciplina del cuerpo y la obediencia; otras mediante la ocupación permanente de la atención, la predicción algorítmica y la administración continua de los comportamientos. En ambos casos, el problema no reside en la existencia de reglas o tecnologías, sino en la dificultad para que el sujeto pueda hacer una experiencia singular con aquello que recibe del mundo.

Por esta razón, las pedagogías autoritarias se encuentran atravesadas por una tensión irresoluble. Aspiran a producir sujetos completamente adaptados, pero se enfrentan a una condición humana que nunca termina de coincidir con los ideales que se le intentan imponer. Siempre queda un resto. Siempre persiste algo que escapa. Algo que no termina de dejarse programar, clasificar ni capturar. Algo que insiste más allá de los dispositivos. Algo ingobernable. Algo que va a contramarcha.

Mientras corregíamos el manuscrito de Contramarcha junto a mi colega y amiga, la profesora Valeria Read, ella fue leyendo algunos de los episodios narrados sobre mi paso por el liceo militar. En un momento formuló una observación tan sencilla como luminosa: «A vos te inyectaron la aguja al revés». La expresión, pronunciada casi al pasar, contenía una intuición profunda. Antes del internado, antes de los rituales y de la disciplina castrense, ya existían otras marcas: la Plaza Alberdi, los libros, la música, el dibujo, la biblioteca, la curiosidad, la experiencia escolar de la infancia y aquella confianza en la palabra que caracterizó a la tradición cossettiniana. La maquinaria no había logrado borrar completamente esas inscripciones. Había existido una experiencia pedagógica previa que puso en juego algo decisivo: que el saber no se impone, sino que se construye; que la autoridad no se reduce al mando; y que aprender supone apropiarse de la cultura desde una posición singular.

Quizás en ello resida una de las enseñanzas más importantes para la pedagogía. Ningún dispositivo consigue clausurar del todo la singularidad. Las pedagogías autoritarias pueden imponer conductas, producir identificaciones y modelar hábitos, pero no logran extinguir completamente aquello que constituye al sujeto como un ser hablante singular. Siempre queda un resto. En ese resto irreductible habitan la posibilidad de la cultura, la creatividad, la crítica y la vida democrática.

En definitiva, toda pedagogía se juega en una decisión antropológica fundamental. Puede confiar en la palabra y aceptar la incertidumbre inherente a la formación de sujetos libres, o puede aspirar a la tranquilidad del automatismo y a la promesa imposible de fabricar obediencias perfectas. La primera apuesta por la contingencia propia de la existencia humana. La segunda procura reducirla. Sin embargo, por más que una pedagogía sueñe con producir individuos completamente adaptados, algo del sujeto siempre insiste en escapar. En esa fuga continúa habitando la posibilidad de la libertad.

Persistencias y resistencias de la pedagogía castrense después de 1983

Si las pedagogías autoritarias no desaparecen simplemente con el agotamiento de los regímenes políticos que las impulsaron, resulta necesario interrogar también las formas mediante las cuales ciertos dispositivos institucionales sobreviven, se transforman o se adaptan a nuevos contextos históricos. El retorno democrático de 1983 abrió en la Argentina un profundo proceso de revisión del papel de las Fuerzas Armadas en la vida institucional del

país. Sin embargo, esa transformación no alcanzó con la misma intensidad a todos los espacios vinculados con la cultura militar.

Los liceos militares argentinos representan una de las experiencias institucionales más singulares de nuestra historia educativa reciente. El primero fue creado en 1938; los estudios disponibles muestran que, durante la segunda mitad del siglo XX, estos establecimientos funcionaron como espacios de selección y socialización de sectores medios y dirigentes, aunque con variaciones regionales (Mellado, 2018; Ministerio de Defensa, 2019). Desde entonces conservaron una tensión constitutiva: ser simultáneamente instituciones escolares destinadas a adolescentes y espacios de socialización organizados bajo una racionalidad castrense.

La recuperación democrática planteó inevitablemente una pregunta: ¿qué lugar podían ocupar instituciones educativas militarizadas en una sociedad que buscaba reconstruir una cultura democrática después del terrorismo de Estado?

Desde 1983 en adelante, las respuestas fueron oscilantes. Durante los primeros gobiernos democráticos predominaron la subordinación institucional de las Fuerzas Armadas al poder civil, la reducción de su protagonismo político y algunas modificaciones simbólicas. En los liceos, sin embargo, la estructura profunda del dispositivo permaneció relativamente estable. La apertura a nuevos públicos se expresó en la incorporación de cadetes mujeres en 1995 y en la expansión de la oferta hacia los niveles inicial, de educación general básica y polimodal durante la década de 1990. Esos estudios obtuvieron validez nacional en 2000 y 2001 y, luego de la sanción de la Ley 26.206, fueron adecuados a la estructura vigente de los niveles inicial, primario y secundario (Ejército Argentino, 2022; Ministerio de Defensa, 2019). Tales transformaciones ampliaron la oferta educativa, pero no resolvieron la tensión entre escolaridad común y socialización castrense.

El intento más sistemático de transformación se inició en 2010 y continuó durante la década siguiente, mediante reformas orientadas a adecuar los liceos militares al paradigma democrático de derechos humanos y protección integral de niñas, niños y adolescentes. Aquellas iniciativas —para las cuales fueron convocados importantes pedagogos— procuraron revisar aspectos centrales del dispositivo: la instrucción militar aplicada a menores de edad, las prácticas disciplinarias tradicionales, las formas de autoridad y la persistencia de un «estado militar» superpuesto a la condición de estudiante. Este último aspecto resulta particularmente significativo. A diferencia de lo que ocurre en las escuelas comunes, el cadete no es considerado exclusivamente un alumno, sino también un sujeto alcanzado por un estatuto jurídico específico derivado de su incorporación a una estructura militar. El denominado «estado militar» remite al conjunto de deberes, derechos, jerarquías y obligaciones establecidos por las leyes y reglamentos castrenses. De este modo, la condición estudiantil se superpone a un estatuto militar específico, que incorpora al cadete a una trama de deberes, jerarquías y obligaciones distinta de la que rige en la escolaridad común (Bracamonte, 2014; Ley 19.101, 1971).

Lejos de constituir un episodio aislado, esta orientación reformista tuvo continuidad entre las gestiones kirchneristas y el gobierno de Alberto Fernández. La Resolución 255/2020 y el Plan Pedagógico 2030 elaborado en 2022 para los liceos dependientes del Ejército y el Instituto Social Militar Dr. Dámaso Centeno prolongaron esa línea. Sin eliminar la formación militar, el documento de 2022 integraba explícitamente la dimensión escolar al Sistema Educativo Nacional, la Ley 26.206 y los acuerdos del Consejo Federal de Educación, y promovía capacidades vinculadas con el pensamiento crítico, la autonomía, la convivencia democrática y la participación responsable y solidaria (Ejército Argentino, 2022; Infobae, 2021).

Pero también persistió la resistencia de sectores organizados de la comunidad liceísta a esa orientación democratizadora. Las jornadas pedagógicas realizadas en 2021 en los nueve liceos militares, navales y aeronáuticos mostraron la continuidad del conflicto: representantes de autoridades, familias y asociaciones de egresados defendieron la instrucción militar como razón de ser de los establecimientos, reclamaron mantener las prácticas de tiro, la formación de la reserva, el régimen disciplinario y la dependencia orgánica de cada Fuerza, e interpretaron las reformas como una amenaza de «desmilitarización» (Infobae, 2021). Aunque sus conclusiones no eran vinculantes, hicieron visible que la controversia excedía cualquier ajuste curricular: ¿puede una institución históricamente organizada para producir obediencia jerárquica transformarse en un espacio orientado a la formación democrática de ciudadanos?

Los vaivenes posteriores mostraron la fragilidad de aquellas reformas. En agosto de 2024, la Resolución 795/2024 del Ministerio de Defensa —identificada con ese número por la prensa especializada y difundida oficialmente bajo la denominación «Liceos Militares 2030»— produjo un giro restaurador. Según la comunicación oficial, derogó resoluciones anteriores, restituyó la instrucción con armas de fuego y simuladores, devolvió a las Fuerzas Armadas facultades de organización y funcionamiento, y restableció el estado militar para los cadetes de los dos últimos años; además, incorporó orientaciones vinculadas con drones y ciberdefensa (Ministerio de Defensa, 2024; Reigosa Strace, 2024).

El contraste entre ambos planes resulta elocuente. Mientras el Plan Pedagógico 2030 de 2022 procuraba articular la identidad militar con los marcos comunes del Sistema Educativo Nacional y fortalecer capacidades ligadas a la autonomía, la convivencia y la participación ciudadana, la orientación de 2024 presentó la recuperación de la «esencia» (sic) militar como principio rector. La secuencia no describe una evolución lineal, sino una disputa persistente: a la continuidad de los intentos de democratización correspondió una continuidad de resistencias institucionales y de sectores de la comunidad liceísta que finalmente encontraron en la Resolución 795/2024 una reversión normativa.

Más allá de las medidas concretas que cada gestión impulse, lo que reaparece aquí es una pregunta de fondo: si la educación debe orientarse a formar sujetos capaces de participar en la construcción de la vida común o si, por el contrario, debe privilegiar la adaptación a órdenes institucionales previamente establecidos.

Esta discusión obliga a diferenciar dos cuestiones que suelen confundirse. Una democracia tiene pleno derecho a formar profesionalmente a sus Fuerzas Armadas. Toda sociedad necesita instituciones específicas destinadas a la preparación técnica, ética y operativa de quienes voluntariamente eligen la carrera militar. La pregunta problemática aparece cuando esa racionalidad formativa se desplaza hacia niños y adolescentes que todavía atraviesan procesos fundamentales de constitución subjetiva.

La dificultad persistente de reformar los liceos militares muestra que no estamos únicamente frente a un problema curricular, sino ante una cultura institucional profundamente arraigada. Como analizo en *Contramarcha* (Altisen, 2026a), las instituciones no sólo transmiten contenidos: también producen modos de habitar el cuerpo, relacionarse con la autoridad, encontrarse con la diferencia y acogerla como posibilidad de enriquecimiento mutuo. Del mismo modo, configuran formas de posicionarse frente a los discursos de la época.

Sin embargo, la persistencia de estas tensiones invita a formular una pregunta todavía más profunda. ¿Por qué determinadas sociedades consideran necesario sostener instituciones orientadas a producir obediencia, disciplina jerárquica y adaptación? ¿Qué concepción de la convivencia democrática subyace a esa elección?

La cuestión excede el ámbito militar: toda pedagogía presupone una imagen del ser humano y una concepción de la vida colectiva. En términos ya desarrollados en el apartado anterior, la diferencia entre la Escuela Serena y la pedagogía castrense remite también a dos modos de concebir la democracia: uno abierto a la ampliación de derechos, la deliberación y la pluralización de la palabra pública; otro de carácter tutelar, que subordina la participación a la preservación de órdenes considerados superiores o no negociables.

América Latina conoció sobradamente estas últimas durante las décadas de 1960 y 1970, cuando diversos regímenes cívico-militares asumieron una función tutelar destinada a custodiar los límites dentro de los cuales la vida política podía desenvolverse legítimamente. Dicha tutela no respondía únicamente a preocupaciones de seguridad. Formaba parte de una determinada concepción de la gobernabilidad orientada a garantizar las condiciones políticas necesarias para la implementación de profundos procesos de reorganización económica y social impulsados por sectores civiles —locales y foráneos— y también eclesiásticos, que encontraron en los ejércitos de la región el instrumento adecuado para imponer transformaciones que difícilmente habrían podido implementarse mediante procedimientos democráticos ordinarios. No resulta casual que algunos de los principales teóricos del neoliberalismo llegaran incluso a sostener que una dictadura era preferible a una democracia que limitara la libertad de mercado. En una famosa entrevista concedida al diario chileno *El Mercurio* en 1981, Hayek expresó: *"Personalmente prefiero una dictadura liberal a un gobierno democrático carente de liberalismo"* (Sallas, 1981, pp. D8–D9).

En ese marco, la formación de subjetividades adaptadas a un orden socioeconómico adquiere relevancia estratégica: no se disputa sólo quién gobierna, sino también qué tipo de sujeto se forma para habitar ese orden. Por eso, el debate sobre los liceos militares remite a la

ciudadanía que una sociedad desea promover y conduce, inevitablemente, de la reflexión pedagógica a la reflexión política.

Por eso la discusión pendiente no consiste solamente en decidir cómo reformar los liceos militares, sino en sincerar qué tipo de institución representan y qué lugar deberían ocupar dentro del sistema educativo democrático. Si una comunidad reivindica legítimamente una formación organizada alrededor de tradiciones, rituales y valores específicamente castrenses, corresponde interrogar si dicha propuesta debe continuar formando parte del sistema estatal destinado a la educación común o encontrar otros modelos de gestión acordes con su particularidad institucional.

La persistente resistencia que estos establecimientos han opuesto a los sucesivos intentos de democratización abre, incluso, una pregunta que rara vez se formula de manera explícita. Si los liceos militares consideran que su especificidad pedagógica constituye precisamente aquello que los distingue del resto del sistema educativo, ¿no resultaría más coherente explorar formas de gestión autónoma sostenidas principalmente por las familias y asociaciones que adhieren a dicho ideario? Una alternativa de este tipo permitiría que las Fuerzas Armadas concentraran sus recursos en la formación profesional de personal adulto destinado a la defensa nacional, al tiempo que evitaría someter periódicamente a la educación pública a debates recurrentes acerca de instituciones cuya cultura organizacional parece resistirse de manera sistemática a los principios pedagógicos que orientan la escolaridad democrática contemporánea.

La cuestión no es menor. En última instancia, toda sociedad democrática debe decidir no sólo qué instituciones está dispuesta a tolerar, sino también cuáles considera suficientemente valiosas como para financiarlas con recursos públicos y presentarlas como modelos educativos para las nuevas generaciones.

En este horizonte, el debate sobre los liceos militares no remite únicamente al pasado. Constituye, en la estela de la conferencia pronunciada por Olga Cossettini en 1947, una interrogación abierta acerca de las formas en que una democracia tramita sus herencias institucionales y decide qué concepciones de sujeto desea promover en las nuevas generaciones. Porque toda pedagogía implica también una determinada idea de la convivencia, de la autoridad, de la ciudadanía y de las formas de vida que una comunidad considera dignas de ser transmitidas. Y es justo ahí donde la discusión sobre los liceos militares deja de ser un problema sectorial para convertirse en una ventana desde la cual interrogar cuestiones más amplias relativas a la educación, la democracia y las formas de vida que una sociedad decide reproducir.

Las mutaciones contemporáneas de las pedagogías autoritarias

Olga Cossettini formuló en 1947 una advertencia cuya actualidad hoy se vuelve especialmente visible: las pedagogías autoritarias no desaparecen; mutan. Sin anticipar acontecimientos concretos, identificó una racionalidad orientada a sustituir la palabra por el

automatismo, la incertidumbre por la programación y al sujeto por el súbdito, capaz de reaparecer bajo formas históricas diferentes.

El escaso desarrollo de este objeto dentro del campo pedagógico vuelve especialmente importante rastrear sus transformaciones históricas y contemporáneas.

Las reflexiones críticas sobre los liceos militares han recibido una atención comparativamente menor. De hecho, uno de los antecedentes más notorios sigue siendo *La ciudad y los perros*, la célebre novela del escritor peruano Mario Vargas Llosa, publicada por Seix Barral en 1963. Pero en nuestro país, más allá de algunas investigaciones históricas y trabajos especializados, la pedagogía castrense constituye un objeto todavía escasamente tematizado por las Ciencias de la Educación desde una perspectiva específicamente pedagógica. La producción existente se encuentra dominada por memorias, semblanzas y evocaciones institucionales de carácter autocelebratorio, mientras las aproximaciones críticas resultan minoritarias frente a las memorias institucionales y testimoniales. Los estudios de Bracamonte (2014) y Mellado (2018) permiten, no obstante, reconocer un campo emergente de investigaciones históricas, antropológicas y sociológicas sobre estas instituciones.

Ese vacío explica la escritura de mi libro *Contramarcha*. Más que reconstruir un itinerario personal, procura convertir una experiencia biográfica en un problema para las Ciencias de la Educación. No por un interés retrospectivo, sino porque las inquietantes preguntas que suscita permanecen abiertas y continúan interpelando nuestro presente. Se trata de interrogantes que alcanzan no sólo a la organización democrática de la vida colectiva y a los modelos económicos que la atraviesan, sino también a las formas de construcción de la masculinidad, de la autoridad y de los vínculos sociales. Todo ello confirma que la discusión excede ampliamente a una institución particular para proyectarse sobre problemas centrales de la cultura contemporánea.

Es precisamente esa persistencia la que obliga a desplazar la mirada desde las instituciones hacia las racionalidades que las atraviesan. Los dispositivos cambian. También las tecnologías mediante las cuales se ejerce el gobierno. Pero la disputa por la producción de subjetividad permanece.

Si las sociedades disciplinarias analizadas por Michel Foucault se organizaron alrededor de instituciones como la escuela, el cuartel, la fábrica, la prisión o el manicomio, las sociedades contemporáneas parecen orientarse hacia formas más sutiles de regulación, caracterizadas por la trazabilidad digital, la producción masiva de datos y la administración algorítmica de las conductas. Como advirtiera Gilles Deleuze (1999), los antiguos espacios de encierro no desaparecen necesariamente, sino que tienden a integrarse en modalidades más difusas y continuas de control.

Estas transformaciones no afectan únicamente a las formas de circulación de la información o a los mecanismos de control social. También intervienen en la producción de identidades y modos de subjetivación. Entre ellas, las formas contemporáneas de construcción de la masculinidad ocupan un lugar particularmente significativo. Las

pedagogías autoritarias han tendido históricamente a promover ideales masculinos asociados a la dureza emocional, la disciplina rígida, la competencia permanente y el menosprecio hacia los vulnerables.

Al respecto, podemos observar que, si bien Olga Cossettini no tematizó de modo explícito la construcción de la masculinidad, la elección de Janusz Korczak como figura ejemplar resulta reveladora. El modelo de educador que Olga propone como ejemplo no encarna el ideal viril de la dureza, el mando o la insensibilidad, sino una autoridad fundada en el cuidado y la responsabilidad frente al otro. Vista desde el presente, esa elección adquiere un alcance que trasciende el contexto histórico en el que fue formulada, pues recuerda que toda pedagogía transmite también determinadas maneras de ejercer la autoridad, de habitar el cuerpo y de construir las identidades de género.

Hoy, aunque los contextos históricos sean diferentes, resulta llamativo observar cómo los discursos ultraderechistas recuperan y reformulan, en los entornos digitales, viejos repertorios simbólicos de la masculinidad autoritaria. Comunidades virtuales, influencers y plataformas organizadas y segmentadas mediante lógicas algorítmicas contribuyen a difundir modelos de masculinidad que presentan la empatía, la duda o la cooperación como signos de debilidad, mientras exaltan formas de virilidad asociadas al dominio, la autosuficiencia y la disposición permanente a la confrontación. En estos imaginarios machistas y homofóbicos, el ideal masculino continúa organizándose alrededor de una pedagogía de la dureza: el varón debe ser capaz de presenciar el dolor ajeno, soportarlo en su propio cuerpo e incluso infligir sufrimiento a otro sin que ello conmueva su identidad. La vulnerabilidad aparece degradada a signo de debilidad, mientras que la fortaleza se confunde con la capacidad de endurecerse frente al dolor propio y ajeno. No se trata, desde luego, de una simple repetición del pasado, sino de una mutación de viejas racionalidades autoritarias adaptadas a nuevos dispositivos tecnológicos y a nuevas formas de administración de la subjetividad (Abbas & McNeil-Willson, 2025).

Esta mutación hacia la virtualidad no significa que el cuerpo haya dejado de ocupar un lugar central. Tampoco implica que los algoritmos hayan aparecido recién con las tecnologías digitales. En sentido amplio, un algoritmo no es más que una secuencia ordenada de operaciones destinada a obtener un determinado resultado. Mucho antes de la informática, las instituciones disciplinarias ya organizaban la vida cotidiana mediante algoritmos analógicos: horarios, reglamentos, formaciones, rituales, recorridos, inspecciones y procedimientos minuciosamente establecidos. La novedad contemporánea no reside, por tanto, en la existencia de algoritmos, sino en la digitalización de esos procedimientos, en su capacidad de procesar enormes volúmenes de datos, aprender de ellos y modelar en tiempo real comportamientos individuales y colectivos.

Los algoritmos digitales operan también sobre el cuerpo, aunque de maneras menos visibles que sus predecesores analógicos. La psicoanalista Françoise Dolto (2012) insistía en que la constitución de un cuerpo propio exige experiencias concretas de tiempo, espacio, encuentro y separación. Sin embargo, una parte creciente de la vida contemporánea

transcurre mediada por dispositivos capaces de organizar la atención, modular los ritmos cotidianos y anticipar conductas. Las modalidades contemporáneas del goce resultan progresivamente capturadas por cadenas algorítmicas que alimentan identificaciones imaginarias y circuitos repetitivos de consumo, reconocimiento y pertenencia. El cuerpo ya no es sometido mediante el encierro o la disciplina física, sino a través de formas de captura que actúan sobre la percepción, los hábitos y la disponibilidad permanente.

Como señalara el filósofo y psicoanalista franco-argentino Dr. Miguel Benasayag (2022), la cuestión decisiva consiste en no confundir la existencia con el funcionamiento. Toda vez que la existencia es reducida a información procesable, comportamiento predecible o rendimiento optimizable, lo singular de lo vivo corre el riesgo de quedar subsumido bajo la lógica performativa de los dispositivos (cfr. Benasayag, 2014). La existencia deja entonces de sostener una sensata relación de hibridación con ellos, en la que la técnica amplía las posibilidades de la vida sin sustituirla, para verse progresivamente colonizada por un funcionamiento algorítmico que induce a delegar capacidades complejas de memoria, atención, imaginación y creatividad en sistemas cada vez más automatizados (cfr. Benasayag & Pennisi, 2023). Este proceso adquiere una dimensión política adicional cuando se advierte que tales infraestructuras digitales se encuentran concentradas en un reducido grupo de grandes corporaciones tecnológicas lideradas por tecnomagnates cuya capacidad para orientar conductas constituye uno de los rasgos más visibles del actual capitalismo de datos. Podríamos decir, parafraseando a Canguilhem (1998), que buena parte de estas racionalidades se sostienen sobre una filosofía sin rigor, una ética sin exigencia y una técnica sin control.

Estas transformaciones no permanecen circunscriptas al universo de las plataformas digitales. También encuentran expresiones en políticas públicas y proyectos educativos que articulan dispositivos disciplinarios tradicionales con nuevas tecnologías. En la Argentina, la Resolución 795/2024 ofrece un ejemplo preciso: al mismo tiempo que restituyó la instrucción militar, los regímenes disciplinarios y el estado militar de los cadetes mayores, incorporó orientaciones vinculadas con drones, ciberdefensa y simuladores (Ministerio de Defensa, 2024; Reigosa Strace, 2024). No existe, sin embargo, evidencia pública de que el plan haya implementado dispositivos de modelización predictiva sobre sus estudiantes. Su relevancia para este argumento reside en mostrar cómo una restauración disciplinaria puede presentarse asociada a una modernización tecnológica, sin que ambas dimensiones deban confundirse.

Desde esa distinción, la comparación que sigue debe entenderse como una hipótesis analítica y no como la descripción de una tecnología ya aplicada en los liceos. Salvando las diferencias históricas y tecnológicas, los puestos de guardia y el legajo del alumno reunían funciones de observación, registro, clasificación y sanción: los primeros vigilaban los cuerpos; el segundo construía una representación administrativa del cadete. Los sistemas digitales contemporáneos amplían de manera exponencial esas capacidades al integrar grandes volúmenes de datos, correlacionar variables y anticipar trayectorias individuales y colectivas.

En mayo de 2026, el Ministerio de Capital Humano anunció el denominado «Gemelo Digital Social» como una herramienta destinada a transformar datos en capacidad de predicción y diseño estratégico de políticas públicas. Sin embargo, ante pedidos posteriores de acceso a la información, el propio Ministerio informó que la iniciativa no se encontraba en curso ni en etapa de diseño; tampoco precisó presupuesto, bases de datos o eventuales contrataciones con empresas privadas (Marina & Leiva, 2026). Conviene tratarla, por lo tanto, no como un sistema ya implementado, sino como la formulación pública de un horizonte tecnopolítico basado en la anticipación, la simulación y la gestión predictiva. En el debate se mencionó a Palantir Technologies, aunque no existe confirmación oficial de su participación. Sí está documentado que Peter Thiel fue recibido por el presidente Javier Milei en la Casa Rosada en abril de 2026 (Presidencia de la Nación, 2026) y que ha sostenido una posición crítica respecto de la compatibilidad entre libertad y democracia (Thiel, 2009).

Sobre esta base puede formularse —sin postular una continuidad histórica directa— la hipótesis de una racionalidad política que concibe las capacidades técnicas del Estado como instrumentos para producir condiciones de gobernabilidad compatibles con un determinado orden económico. El reglamento disciplinaba; el legajo clasificaba; el gemelo digital aspiraría a predecir. Cambian los dispositivos, pero permanece la pretensión de reducir la complejidad de la vida a representaciones administrables, al servicio de un orden que encuentra en la previsibilidad y la modelización de las conductas una condición privilegiada para su reproducción.

No se trata de afirmar una continuidad mecánica entre la pedagogía castrense clásica y las nuevas tecnologías de control. Las diferencias históricas son evidentes. La hipótesis propuesta es más acotada: ambas racionalidades tienden a reducir la contingencia de la experiencia humana mediante dispositivos capaces de observar, clasificar, anticipar y administrar comportamientos; en otras palabras, comparten la aspiración de hacer calculable la vida.

El punto es que la cuestión deja entonces de ser exclusivamente tecnológica para convertirse en un problema político y filosófico. Tecnología y política se imbrican en una racionalidad moderna que tiende a identificar el conocimiento con la capacidad de previsión, la previsión con el control y el control con una promesa de orden. La conocida formulación hegeliana acerca de la racionalidad de lo real (Hegel, 1999) expresa una de las formas filosóficas de esa confianza en la inteligibilidad del mundo. Cuando dicha confianza se transforma en la expectativa de que todo lo inteligible puede organizarse, administrarse y gobernarse, se abre la deriva que Heidegger (1994) somete a crítica: la técnica moderna deja de presentarse como un simple conjunto de instrumentos y se convierte en un modo de revelar el mundo que dispone a los seres como recursos para el cálculo y la administración. Desde esta perspectiva, los discursos tecnocráticos y transhumanistas contemporáneos —también cuando se proyectan sobre la educación— pueden leerse como una radicalización de ese horizonte moderno antes que como su superación.

Esta racionalidad permite comprender también la renovada actualidad de la noción de «estado de excepción» desarrollada por Giorgio Agamben (2019). Cuando la excepcionalidad se naturaliza y la gestión técnica se presenta como una instancia neutral e indiscutible, el riesgo biopolítico consiste en que la vida misma quede progresivamente sometida a dispositivos de administración, clasificación y control, desplazando la deliberación democrática y la responsabilidad subjetiva.

La advertencia de Olga Cossettini acerca del «texto único» adquiere, en este contexto, un sentido renovado. Si en la primera mitad del siglo XX esa expresión remitía a manuales escolares, sistemas propagandísticos y pedagogías totalitarias, hoy puede aludir también a infraestructuras algorítmicas capaces de seleccionar, jerarquizar, administrar y personalizar la información hasta configurar universos cognitivos crecientemente cerrados sobre sí mismos.

Paradójicamente, las tecnologías digitales y las promesas pedagógicas que suelen acompañarlas se presentan bajo el signo de la libertad, la eficiencia y la personalización. Sin embargo, cuando esta última se organiza mediante algoritmos que seleccionan aquello que cada sujeto verá, leerá o escuchará, puede convertirse en una forma inédita de estandarización invisible. Ya no porque todos reciban el mismo mensaje, como ocurría con el «texto único» denunciado por Olga Cossettini, sino porque cada uno recibe una versión cuidadosamente personalizada de un mismo horizonte de sentido, reduciendo progresivamente el encuentro con aquello que podría interpelarlo, contradecirlo o abrir nuevas preguntas.

En una época en la que todo parece diseñado a medida, el riesgo consiste en olvidar que la educación no tiene por finalidad optimizar conductas ni producir perfiles funcionales, sino favorecer la emergencia de sujetos capaces de interrogar críticamente el mundo, sostener el desacuerdo mediante la palabra y asumir responsablemente su libertad en una convivencia democrática abierta a la diferencia. Porque educar nunca ha consistido en fabricar consensos automáticos alrededor de un discurso único, sino en hacer posible que la pluralidad de voces encuentre formas de convivencia sin sustituir el debate por los discursos de odio, el pensamiento crítico por las consignas fáciles ni el reconocimiento de la dignidad de cada sujeto por el individualismo y la indiferencia para con el otro.

Frente a dispositivos que aspiran a administrar integralmente la existencia, preservar espacios para el juego, la experimentación, la palabra compartida y la producción de experiencias no completamente programables deja de ser una simple opción metodológica para convertirse en una decisión política y pedagógica. En ello reside uno de los legados más fecundos de la tradición pedagógica inaugurada por Olga Cossettini. No porque ofrezca respuestas listas para aplicar, sino porque continúa recordándonos que educar no consiste en optimizar comportamientos, sino en crear las condiciones para que cada sujeto pueda hacer algo singular con aquello que el mundo le transmite.

El sentido más profundo de conmemorar los cincuenta años del golpe de Estado de 1976 no consiste únicamente en recordar aquello que ocurrió, sino en reconocer las nuevas formas

bajo las cuales pueden reaparecer las racionalidades que hicieron posible aquel pasado y que hoy vuelven a disputar las formas de vida del porvenir. Si los dispositivos técnicos mutan, también lo hacen las pedagogías autoritarias que se sirven de ellos. La defensa de la palabra, de la singularidad, del juicio propio y de la experiencia continúa siendo una tarea irrenunciable para toda educación que aspire a sostener la vida democrática.

Por eso la pregunta formulada por Olga Cossettini conserva toda su vigencia. No se trata únicamente de preguntarnos qué tipo de sociedad queremos construir, sino también qué formas de vida y qué idea de ser humano estamos dispuestos a defender. Porque toda pedagogía implica, en última instancia, tomar partido. Implica decidir qué consideramos digno de ser transmitido a las nuevas generaciones y asumir la responsabilidad ética y política que toda decisión educativa conlleva.

Epílogo. La actualidad de una conversación pendiente

Con la modestia que reclamaba Montaigne al comenzar sus *Ensayos* (1994), este trabajo partió deliberadamente de una experiencia singular. No porque una biografía individual posea por sí misma un privilegio epistemológico, ni porque el mero testimonio alcance para producir conocimiento, sino porque toda reflexión pedagógica nace siempre en algún punto del encuentro entre una vida concreta y las preguntas que esa vida deja abiertas. Durante mucho tiempo, la experiencia de haber transitado primero por la Escuela Carrasco y luego por el Liceo Militar General Belgrano permaneció para mí bajo la forma de un saber silencioso. Era un conjunto de escenas, afectos, intuiciones y malestares que acompañaban mi práctica docente, pero que todavía no habían encontrado las palabras capaces de pensarlos.

Con los años comprendí que aquello que inicialmente había sido un saber práctico y biográfico sólo podía transformarse en conocimiento mediante un largo trabajo de lectura, investigación y escritura. La filosofía, el psicoanálisis, la sociología y las ciencias de la educación no sustituyeron aquella experiencia: la hicieron pensable. Me permitieron advertir que detrás de dos trayectorias escolares aparentemente personales se encontraban en realidad dos antropologías pedagógicas profundamente diferentes; dos maneras de concebir el cuerpo, la autoridad, la palabra, el conocimiento y, en definitiva, al propio ser humano.

Tal vez allí resida una de las tareas más fecundas de las Ciencias de la Educación. No tanto elaborar teorías cada vez más sofisticadas al margen de las escuelas reales, sino hacer posible que el saber sedimentado en las prácticas pueda transformarse en conocimiento y que ese conocimiento regrese nuevamente a las prácticas para interrogarlas, enriquecerlas y abrir nuevas posibilidades de acción. La reflexión pedagógica no debería constituir un movimiento unilateral que desciende desde los gabinetes académicos hacia las aulas, sino un proceso continuo de ida y vuelta entre la experiencia y la teoría, entre el saber de quienes enseñan y el conocimiento que la investigación produce a partir de ese mismo saber.

Cuando ese movimiento circular se interrumpe, el conocimiento corre el riesgo de convertirse en doctrina y la práctica de reducirse a mera aplicación.

En este sentido, los enfoques que recuperan biografías docentes, estudios de caso y formas de investigación de la praxis educativa no representan simplemente opciones metodológicas entre otras posibles. Expresan también una determinada concepción del conocimiento pedagógico, inseparable de una concepción democrática de su producción. Suponen reconocer que las escuelas no son lugares donde se aplican teorías elaboradas en otra parte, sino espacios donde a diario se producen experiencias capaces de interpelar, corregir y ampliar nuestras propias categorías de pensamiento.

Quizá sea precisamente aquí donde reaparece, bajo otra forma, la diferencia entre la Escuela Serena y la pedagogía castrense. Mientras una toma como punto de partida a los sujetos concretos para construir dispositivos abiertos a la palabra y a la experiencia, la otra parte de dispositivos previamente definidos a los que los sujetos deben adaptarse. En un caso, la práctica obliga permanentemente a revisar los modelos; en el otro, los modelos imponen a la práctica las condiciones de su propia legitimidad. No se trata solamente de dos maneras distintas de enseñar. Se trata también de dos maneras profundamente diferentes de producir conocimiento sobre la educación.

Por eso la pedagogía castrense no se limita a disciplinar cuerpos o a organizar jerarquías. También tiende a encapsular el saber pedagógico, retirándolo del debate público y de la deliberación democrática para colocarlo bajo la tutela de estructuras jerárquicas y corporativas cerradas sobre sí mismas. Mientras la experiencia podría abrir preguntas, la doctrina ofrece respuestas anticipadas. En lugar de permitir que la palabra transforme el dispositivo, éste exige la adaptación de los sujetos. La presión ya no recae sobre las instituciones para que aprendan de los sujetos, sino sobre los sujetos para que aprendan a ajustarse a la institución.

Conmemorar los cincuenta años del golpe de Estado de 1976 exige, entonces, reconocer no sólo aquello que ocurrió, sino también las formas bajo las cuales esas racionalidades se reconfiguran en el presente.

Sin embargo, este recorrido también deja otra enseñanza. Ningún dispositivo consigue apropiarse completamente del sujeto. Ninguna programación logra extinguir por entero la palabra. Ninguna institución alcanza a cancelar ese resto irreductible desde el cual cada ser humano puede hacer algo singular con aquello que recibe del mundo. En ese resto continúa habitando la posibilidad misma de una educación emancipadora.

Olga Cossettini concluyó su conferencia de 1947 convocando a los maestros a estudiar y a luchar. No son dos verbos independientes. Se estudia para comprender mejor aquello por lo que vale la pena luchar; y se lucha para que el conocimiento no se convierta en una forma más de dominación, sino en una herramienta al servicio de la dignidad humana. Tal vez esa siga siendo hoy la responsabilidad más propiamente pedagógica.

Porque, en última instancia, toda educación implica tomar partido. Implica decidir qué formas de vida, qué idea de ser humano y qué tipo de convivencia consideramos suficientemente valiosos como para transmitirlos a las nuevas generaciones. Ésa es, acaso, la responsabilidad más profunda del oficio de enseñar. Cuando la programación pretende sustituir la palabra, la adaptación reemplaza a la experiencia y el automatismo ocupa el lugar del pensamiento, la educación vuelve a enfrentarse con su decisión más radical. No decidir entre tradición o innovación, entre tecnologías analógicas o digitales, entre pasado o futuro. Decidir, una vez más, si queremos hacer lugar a los sujetos o fabricar obediencias.

Referencias bibliográficas

Abbas, T., & McNeil-Willson, R. (2025). Digital masculinities in crisis: Understanding virtual pathways to male extremism across ethnic majority and Muslim minority communities. *Men and Masculinities*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/1097184X251387631

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia* (S. Mattoni, Trad.). Adriana Hidalgo.

Agamben, G. (2009). *Profanaciones* (F. Costa & E. Castro, Trads.). Adriana Hidalgo.

Agamben, G. (2019). *Estado de excepción* (F. Costa & I. Costa, Trads.). Adriana Hidalgo.

Altisen, C. (2026a). *Contramarcha: Un trayecto por el secundario de los milicos*. Prohistoria Ediciones. https://prohistoria.com.ar/#!/producto/3086/

Altisen, C. (2026b). La escuela de los dictadores: Una novedad a 50 años del golpe. *Revista Rubicón*. https://revistarubicon.com.ar/la-escuela-de-los-dictadores-una-novedad-a-50-anos-del-golpe/

Altisen, C. (2026c). Liceos militares: Automatismo mental y (de)-subjetivación en la institución total. *Revista Rubicón*. https://revistarubicon.com.ar/24m-%C2%B7-50-anos-liceos-militares-automatismo-mental-y-de-subjetivacion-en-la-institucion-total/

Altisen, C. (2026d). Liceos militares: Entre la instrucción de élite y el control social. *Revista Rubicón*. https://revistarubicon.com.ar/24m-%C2%B7-50-anos/

Altisen, C. (2026e). Liceos militares: La construcción del macho en la formación castrense. *Revista Rubicón*. https://revistarubicon.com.ar/24m-%C2%B7-50-anos-liceos-militares-la-construccion-del-macho-en-la-formacion-castrense/

Altisen, C. (2026f). Liceos militares: La disputa por el alma de las Fuerzas Armadas. *Revista Rubicón*. https://revistarubicon.com.ar/24m-%C2%B7-50-anos-liceos-militares-la-disputa-por-el-alma-de-las-fuerzas-armadas/

Altisen, C. (2026g). Liceos militares: La Escuela Serena frente a las pedagogías de la crueldad. *Revista Rubicón*. https://revistarubicon.com.ar/24m-%c2%b7-50-anos-liceos-militares-la-escuela-serena-frente-a-las-pedagogias-de-la-crueldad/

Benasayag, M. (2014). *El cerebro aumentado, el hombre disminuido*. Paidós.

Benasayag, M. (2022). *¿Funcionamos o existimos? Una respuesta a la colonización algorítmica*. Prometeo Libros.

Benasayag, M., & Pennisi, A. (2023). *La inteligencia artificial no piensa (el cerebro tampoco)*. Prometeo Libros.

Bleichmar, S. (2011). *La construcción del sujeto ético*. Paidós.

Bracamonte, A. (2014). *Enfrentamiento de derechos: Políticas públicas versus libre elección. Un análisis de la reforma en los Liceos Militares del año 2010* [Ponencia]. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Argentina. https://www.aacademica.org/000-081/947

Canguilhem, G. (1998). ¿Qué es la psicología? *Revista Colombiana de Psicología*, (7), 7–14. https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16039

Cossettini, O. (2013, 21 de mayo). *Pedagogía de la perversidad* [Conferencia pronunciada en Rosario en noviembre de 1947]. Red Cossettini. https://redcossettini.blogspot.com/2013/05/pedagogia-de-la-perversidad.html

Decreto 2539/2015 [con la firma del Poder Ejecutivo Nacional]. Convenio Colectivo de Trabajo Sectorial para el Personal Civil y Docente Civil de las Fuerzas Armadas y de Seguridad. 1 de diciembre de 2015. *Boletín Oficial de la República Argentina*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-2539-2015-256064/texto

Deleuze, G. (1999). *Conversaciones, 1972-1990* (J. L. Pardo, Trad.). Pre-Textos.

Dolto, F. (2012). *La causa de los niños* (I. Agoff, Trad.). Paidós.

Ejército Argentino. (2022). *Plan Pedagógico 2030: Educación secundaria. Ciclo orientado en Ciencias Sociales para liceos militares e Instituto Social Militar Dr. Dámaso Centeno* [Documento institucional]. Dirección de Educación Preuniversitaria.

Evans, D. (2011). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano* (J. Piatigorsky, Trad.). Paidós.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores Argentina.

Freud, S. (2006a). *Obras completas* (J. L. Etcheverry, Trad., Vol. 18). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1920-1922).

Freud, S. (2006b). *Obras completas* (J. L. Etcheverry, Trad., Vol. 19). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923-1925).

Goffman, E. (1972). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (M. A. Oyuela de Grant, Trad.). Amorrortu.

Hegel, G. W. F. (1999). *Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencia política* (J. L. Vermal, Trad.). Edhasa.

Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica. En *Conferencias y artículos* (E. Barjau, Trad., pp. 9–37). Ediciones del Serbal.

Infobae. (2021, 23 de junio). *Las principales conclusiones de las jornadas pedagógicas en los Liceos Militares y los argumentos para rechazar el plan de reforma del gobierno*. https://www.infobae.com/sociedad/2021/06/23/las-principales-conclusiones-de-las-jornadas-pedagogicas-en-los-liceos-militares-y-los-argumentos-para-rechazar-el-plan-de-reforma-del-gobierno/

Ley 19.101. Ley para el personal militar. 19 de julio de 1971. *Boletín Oficial de la República Argentina*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-19101-19875/texto

Marina, R., & Leiva, M. (2026, 13 de julio). Gemelo Digital: Pese al anuncio oficial, el Gobierno admitió que el proyecto "no está en curso ni en etapa de diseño". *Chequeado*. https://chequeado.com/el-explicador/gemelo-digital-social-pese-al-anuncio-oficial-el-gobierno-admitio-que-el-proyecto-no-esta-en-curso-ni-en-etapa-de-diseno/

Mellado, M. V. (2018). La formación y educación de las élites dirigentes en una provincia del interior argentino: La experiencia de la escolarización en los liceos militares (Mendoza, segunda mitad del siglo XX). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (50), 163–197. http://hdl.handle.net/11336/92407

Ministerio de Defensa. (2019, 11 de marzo). *80 años del Liceo Militar "General San Martín"*. Argentina.gob.ar. https://www.argentina.gob.ar/noticias/80-anos-del-liceo-militar-general-san-martin

Ministerio de Defensa. (2024, 7 de agosto). *Liceos Militares 2030: Excelencia educativa, disciplina militar y formación de líderes*. Argentina.gob.ar. https://www.argentina.gob.ar/noticias/liceos-militares-2030-excelencia-educativa-disciplina-militar-y-formacion-de-lideres

Montaigne, M. (1994). *Ensayos* (M. D. Picazo & A. Montojo, Trads.). Altaya.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* (J. Marfà, Trad.). Labor.

Presidencia de la Nación. (2026, 23 de abril). *El Presidente Javier Milei recibió al empresario Peter Thiel*. Argentina.gob.ar. https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-presidente-javier-milei-recibio-al-empresario-peter-thiel

Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y filosofía* (H. Pons, Trad.). Nueva Visión.

Reigosa Strace, F. (2024, 4 de septiembre). *El retorno a la esencia de los Liceos Militares*. Zona Militar.

https://www.zona-militar.com/2024/09/04/el-retorno-de-la-esencia-de-los-liceos-militares/

Revista Rubicón. (s. f.). *Sitio web oficial*. https://revistarubicon.com.ar/

Sallas, R. (1981, 12 de abril). Friedrich von Hayek: Líder y maestro del liberalismo económico [Entrevista]. *El Mercurio*, pp. D8–D9.

Thiel, P. (2009, 13 de abril). The education of a libertarian. *Cato Unbound*. https://www.cato-unbound.org/2009/04/13/peter-thiel/education-libertarian

Vargas Llosa, M. (1963). *La ciudad y los perros*. Seix Barral.