

Enseñar durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes

Alejandro Vassiliades¹

Resumen

En este trabajo nos proponemos abordar los sentidos que se construyen en torno a la tarea de enseñar durante la última dictadura militar en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires. Con ese objetivo, y a partir del análisis de fuentes primarias referidas a la política educativa de la dictadura en el ámbito provincial, procuraremos dar cuenta de los diferentes mecanismos y dispositivos a través de los cuales la administración dictatorial provincial se propuso regular la tarea de enseñar, avanzando hipótesis acerca de sus posibles efectos. Si, como se ha señalado, la política educativa de la última dictadura militar puede ser entendida como un proceso que permite entender los procesos sociales previos a su llegada al poder, pero también las características de los procesos sociales y educativos desde el retorno a la democracia en adelante, abordar la cuestión de la regulación de la enseñanza durante la dictadura en la Provincia de Buenos Aires puede volverse relevante, en tanto allí podrían haberse configurado muchos de los sentidos que estructuran los procesos educacionales del presente.

Abstract

In this article we aim to focus on the senses that were built in relation to teaching during the last Argentine dictatorship in Buenos Aires Province. From the analysis of primary historical sources related to the educational policies the dictatorship developed in that province, we will try to show the different ways and devices through which it sought teachers regulation, advancing hypothesis

¹ Becario de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Provincia de Buenos Aires / Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de La Plata. E-mail: alevass04@yahoo.com.ar

about its possible effects. If, as it has been pointed out, the educational policy of the last Argentine dictatorship may be understood as a process that allows to understand social processes that took place before but also after that period, investigating the regulation of teaching in Buenos Aires Province might become relevant in the sense that may be many of the senses that structure educational processes nowadays were built there.

Introducción

En este trabajo¹ nos proponemos abordar los sentidos que se construyen en torno a la tarea de enseñar durante la última dictadura militar en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires. Hacerlo supone estudiar un período sobre el cual el campo de la historia de la educación argentina ha investigado y producido en este último tiempo un cantidad importante de trabajos², si bien el caso bonaerense permanece aún casi inexplorado. Al mismo tiempo, esta tarea implica adentrarse en la etapa más trágica y macabra en la vida de nuestro país, en la cual el terrorismo de estado, la represión, el asesinato y la desaparición forzada de decenas de miles de personas tuvo lugar.

En el caso argentino, se ha señalado que durante la última dictadura militar terminó de desmantelarse el proyecto educacional que había sido hegemónico durante un siglo desde la sanción de la Ley 1420 y que había comenzado a mostrarse en crisis hacia las décadas del '60 y '70 (Puigrós, 1996; Southwell, 2002; Pineau, 2006) En este sentido, el autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" modificó los principales ejes estructurantes del sistema educativo y transformó profundamente los sentidos de educar, desmantelando el Estado Docente, revirtiendo la lógica de acceso universal a la escolarización formal asociada a la movilidad social ascendente –iniciándose un proceso de fragmentación educativa que continúa en nuestros días– y desarrollando un intento represivo explícito sobre la educación básica a partir de una lógica de terrorismo estatal (Southwell, 2002)

Asimismo, y siguiendo a Southwell (2002), puede afirmarse que durante el período dictatorial se rompió la tradicional cadena de equivalencias que estructuró el discurso educacional argentino de fines del siglo XIX. Al mismo tiempo, las administraciones gubernamentales posteriores a la dictadura militar debieron procesar en términos educacionales el dispositivo autoritario por ella instalado. La mencionada autora señala que la política educativa de la última dictadura militar puede ser entendida como un proceso de dislocación que permite entender los procesos

sociales previos a su llegada al poder, pero también las características de los procesos sociales y educativos desde el retorno a la democracia en adelante, llegando hasta nuestros días. En este marco, abordar la cuestión de la regulación de la enseñanza durante la dictadura en la Provincia de Buenos Aires parece volverse relevante, en tanto allí podrían haberse configurado muchos de los sentidos que estructuran los procesos educacionales del presente.

Con ese objetivo, y a partir del análisis de fuentes primarias referidas a la política educativa de la dictadura en la Provincia de Buenos Aires – documentos, circulares, decretos, reglamentos, resoluciones, revistas, discursos, etc.-, procuraremos dar cuenta de los diferentes mecanismos y dispositivos a través de los cuales la administración dictatorial provincial se propuso regular la tarea de enseñar, avanzando hipótesis acerca de sus posibles efectos más que sobre las intenciones con las que aquella operó, en el marco de una perspectiva posestructuralista. Esto supone el desafío de preguntarse por las capacidades productivas del poder más que por sus cualidades represivas, en un contexto en donde la represión de las prácticas sociales se integró de manera sangrienta al paisaje cotidiano.

En este sentido, y siguiendo a Popkewitz (2000), abordaremos los procesos de reforma durante la última dictadura en la Provincia de Buenos Aires como parte del proceso de regulación social, en el sentido de atender a los efectos del poder en la producción de las prácticas y disposiciones sociales: por medio del poder los individuos juzgan lo bueno y lo malo, lo razonable y lo irrazonable, lo normal y lo considerado anormal. Referirse a la reforma no implicaría –en este marco– realizar una mera descripción de hechos– sino prestar atención a las disposiciones que estructuran los procesos de escolarización, en tanto elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los individuos. De allí que, nuevamente junto con Popkewitz, nos resultará relevante analizar el modo en que las formas de conocimiento en la escolarización encuadran y clasifican el mundo y la naturaleza del trabajo, lo cual implica que también tienen potencial para organizar y configurar la identidad individual. Siguiendo a este autor,

“Fijadas en la retórica de la reforma, las pautas de la escolarización y de la formación del profesorado y las ciencias de la pedagogía son procedimientos, reglas y obligaciones múltiples y regionalmente organizadas que ordenan y regulan cómo se debe contemplar el mundo, actuar sobre él, sentirse y hablar de él. El poder, en este sentido positivo, descansa en los complejos conjuntos de relaciones y prácticas mediante los cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad en los asuntos sociales”
(Popkewitz, 2000:26)

El estudio del cambio, entonces, implica la consideración de las reglas y normas que subyacen al saber de la escolarización y de cómo se produce y se hace aceptable ese saber en tanto prácticas sociales que tienen lugar dentro de ámbitos institucionales. El cambio se vuelve así un problema de epistemología social (Popkewitz, 2000), la cual nos permite pensar las reglas y normas del conocimiento sobre el mundo, que constituyen sujetos y objetos, a la vez que también habilita la posibilidad de hacer visibles las reglas por las que determinados tipos de fenómenos y de relaciones sociales de la escolarización se constituyen en “objetos” de reforma, las condiciones de poder contenidas en esas construcciones y las continuidades y discontinuidades contenidas en su construcción. Esta idea supone indagar en las pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que configuran la práctica, cuyo poder radica en la invisibilidad.

En este marco, hemos trabajado con un corpus de más de ochenta resoluciones, circulares, documentos, etc. del período dictatorial en la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, hemos considerado los seis números de la *Revista de Educación* provincial aparecidos entre 1976 y 1980³. A partir del trabajo realizado sobre estas fuentes, hemos construido cuatro dimensiones para intentar dar cuenta de los mecanismos de regulación social de la tarea de enseñar instrumentados por la dictadura en la Provincia de Buenos Aires⁴:

- Las tendencias de política educativa de la administración dictatorial bonaerense
- Los discursos acerca de los fines de la escolarización y el imaginario pedagógico construido por dicha administración
- La interpelación a los docentes bonaerenses desde el gobierno dictatorial provincial
- Los sentidos que discursivamente se articulan en torno a la tarea de enseñar en la Provincia de Buenos Aires

La política educativa subsidiarista, descentralizadora, privatista y (pretendidamente) desburocratizadora de la dictadura en la Provincia de Buenos Aires: obsesión por la eficiencia⁵

“Entendemos por racionalizar –extendiendo el término utilizado en economía– la obtención de la producción actual con menos

costo, y, a igualdad de costos, una mayor y mejor producción. El Ministerio de Educación, al margen de sus funciones de tipo político-institucional, es una empresa o ente de servicios. Racionalizar en el ámbito Ministerial –y en el de toda la Administración Pública-, no es más que obtener el mismo servicio con menor costo o prestar un servicio eficiente con el mismo costo”⁶

Tanto el gobernador de la Provincia de Buenos Aires –Ibérico Saint Jean– como el primero de sus ministros de educación –Ovidio Solari, al frente de la cartera educativa en el período 1976-1980-, publicaron la mayoría de sus discursos de apertura y cierre de los ciclos lectivos en la *Revista de Educación* de la Provincia de Buenos Aires. Allí solían señalar las falencias del sistema educativo provincial, además de avanzar en vías que ellos consideraban posibles para solucionar esas deficiencias y realizar diversos anuncios de política educativa. Preguntarnos por lo que aquí constituiría la “falta” del sistema educativo provincial para la administración dictatorial puede brindar pistas que nos permitan explicar las dinámicas y procesos que se configuran en torno de esa faltante⁷. En este caso, los funcionarios entendían la falta en términos de ineficiencia del sistema educativo provincial y en torno a ese significante se articulaban concepciones acerca del rol que debía asumir el Estado en educación, el lugar de los agentes privados, la necesidad de descentralización y de “desburocratización” del sistema

En ese marco, para la administración dictatorial en la Provincia resultaba imprescindible que el Estado asumiera un rol subsidiario y que el sector privado se integrara al llamado “sector estatal” en educación. Con este objetivo, hacia 1977 se crea en el ámbito del Ministerio de Educación provincial la Dirección de Enseñanza No Oficial. El avance en políticas de subsidiariedad estatal aparecía articulado a la necesidad de incremento de “productividad” del sistema educativo provincial. Para el ministro Solari, ambas estaban íntimamente vinculadas a la posibilidad de desarrollar la educación privada en todos los niveles del sistema, idea que se basaba en “los principios de la libertad de enseñar y aprender y los derechos inalienables de la familia”⁸, tal como siempre sostuvo la Iglesia Católica en nuestro país a lo largo de toda la historia de la educación argentina.

Por otro lado, hacia 1977 el ministerio de educación bonaerense promovía enfáticamente –a través de los discursos de sus funcionarios y de artículos en la *Revista de Educación y Cultura*– la incorporación de las escuelas nacionales al ámbito provincial, de modo de proceder con la des-

centralización educativa en la que se estaba embarcando la dictadura militar a nivel nacional y que concretaría, para el caso del nivel primario, en 1978. Tal como ocurría con la subsidiariedad, la descentralización también era asociada, en el plano discursivo, al logro de una mayor eficiencia en el funcionamiento del sistema educativo provincial. En esta misma línea, el ministerio de educación bonaerense también impulsa en 1977 la regionalización del sistema, instalando regiones con cabeceras en La Plata, Morón, Mercedes, Junín, Olavaria, Bahía Blanca y Mar del Plata⁹, con el fin de resolver cerca del 80% de los asuntos que se elevaban al nivel central, instalándose a tal efecto Juntas de Región de Supervisión (JRS)¹⁰. Ya en 1976, y adelantándose a otros procesos descentralizadores a nivel nacional, se había unificado en el Consejo Escolar la labor administrativa de cada distrito¹¹, actuando como lo que un par de años más adelante serían las Unidades Administrativas Únicas (UAU).

En este mismo sentido, en 1978 un decreto del gobernador provincial facultó al Ministerio de Educación a establecer convenios con las Municipalidades para proveer de materiales a las escuelas¹². Mediante dichos convenios se produjo la creación de las “Comisiones de Descentralización de Servicios Educativos”, presididas por los Intendentes Municipales o sus delegados e integradas por los Secretarios de Inspección, quienes estaban a cargo de las UAU, además de un secretario, un docente directivo de los distritos y un representante de las cooperadoras. Desde el punto de vista de los funcionarios, la descentralización supondría la posibilidad de una mejor (léase más eficiente) administración del sistema educativo provincial:

“Hace muchos años está en el ánimo de toda la Dirección Educativa de la Provincia la necesidad de la descentralización (...) No se puede manejar un país extenso y despoblado desde una sola sede central, porque eso implica desconocimiento de realidades, arbitrariedad de medidas y desajustes de acciones. La descentralización se puede caracterizar por la responsabilidad asumida en forma personal” ¹³

Además de las consideraciones realizadas respecto del lugar del Estado, el rol de los agentes privados y la necesidad de descentralizar el sistema, el ministro Solari señalaba como imprescindible la modificación de la estructura del ministerio a su cargo, para así poder alcanzar la tan ansiada eficiencia, que él entendía en términos de la relación entre las inversiones en educación y los resultados:

“La estructura interna del Ministerio tiene una proliferación de direcciones que no responden a una agrupación formal sistematizada en cuanto a

*funcionamiento, actividades o tareas. Esta proliferación de direcciones que integran el Ministerio, lo hacen ineficaz e ineficiente para administrar debidamente la educación en la Provincia.*¹⁴

En pos del objetivo de la eficiencia, en 1977 se transfieren las escuelas agrarias del Ministerio de Asuntos Agrarios a la órbita del Ministerio de Educación. Además, se anuncia la modernización de la infraestructura de los establecimientos escolares, cuya labor para el ministro estaba lejos de ser productiva debido a la carencia de equipamiento, y la creación de escuelas diferenciadas. Estas instituciones no son justificadas desde un argumento apoyado en el derecho a la educación, sino que los motivos que explícitamente se esgrimen están asociados a la utilidad o a los índices de eficiencia que pueden representar para el Estado provincial: “[Las escuelas diferenciadas] buscan dar a la sociedad un mayor volumen de personas integradas y socialmente operantes, para que no pese sobre el Estado como sector pasivo e improductivo ese 10% de la población, que por motivos diversos padece déficit físicos, mentales o graves carencias sociales, que le impiden desarrollarse normalmente. En este momento la Provincia no puede permitirse el lujo de dejar como sector pasivo a un porcentaje tan considerable de sus habitantes”¹⁵

La ausencia de argumentos que sostengan el derecho a la educación y la introducción de criterios de mercado para el análisis del sistema educativo provincial que realiza la administración dictatorial bonaerense también pueden observarse en cómo el ministerio entendía que debían medirse la “eficiencia” y la “productividad”. Esto debía llevarse a cabo a través del análisis de los coeficientes de egresos y titulaciones en cada nivel y modalidad del sistema educativo, de modo de realizar una evaluación “objetiva” del mismo. La eficiencia de la acción educativa era entendida en términos de retención y titulación de alumnos. De acuerdo con este razonamiento, lo que había que lograr era una relación armónica entre la cantidad de ingresantes al sistema y el número de egresados luego de la escolaridad completa. Como veremos a continuación, el logro de la eficiencia iba de la mano de la “modernización” del sistema educativo y de su adaptación a las demandas del entorno.

Acerca de las escuelas “adaptadas” a las demandas del entorno: de cuando la agonía del discurso de la instrucción pública llegó a su fin

El imaginario¹⁶ que se había estructurado con el discurso de la instrucción pública en nuestro país suponía una configuración y desarrollo

de un sistema educativo en torno a la idea de *ofrecer* o *dar* educación. Si bien es cierto que ya en el caso de Sarmiento esta centralidad en lo que había que “dar” se asociaba a consideraciones acerca de las necesidades que emanaban del desarrollo del país, y si bien es cierto que –por ejemplo– en el caso de la política educativa del peronismo la intención de “vitalizar la escuela” tenía que ver con ponerla en relación con lo que ocurría puertas afuera de ella, podríamos postular que en las décadas del 60 y 70 –y sobre todo en la dictadura– va a comenzar por primera vez a hablarse de una escuela que deba “adaptarse” al entorno en términos muy diferentes a los mencionados. Esto –creemos– supone una fuerte dislocación de algunos sentidos sobre los que se había estructurado el imaginario con el que se configuró la instrucción pública en nuestro país.

El requerimiento de “adaptación a las demandas del entorno”, se basaba en un diagnóstico según el cual la escuela estaba desconectada de la realidad que la circundaba:

*“La escuela no cumple con las finalidades que le demanda la sociedad contemporánea, en sus múltiples manifestaciones; nunca como ahora la escuela ha estado tan desconectada de la realidad; la tarea nuestra por consiguiente, es buscar los medios adecuados para transformarla y convertirla en un potente factor de progreso del hombre y de la sociedad en nuestros días”*¹⁷

Esta adaptación a las demandas del entorno se inscribía en el discurso de la planificación y de la formación de recursos humanos provenientes de la etapa desarrollista inmediata anterior a la dictadura. En 1976, el ministro de educación bonaerense realizaba el siguiente diagnóstico:

*“La distribución de las oportunidades educativas que ofrecen los centros docentes, no responde a una planificación basada en el conocimiento de las características de las comunidades, que permita maximizar la utilización de los recursos existentes y atender mejor a la demanda de la población en edad escolar”*¹⁸

Para el ministro, renovar el currículum era una tarea que debía realizarse procurando adecuar la oferta educativa a las necesidades de la demanda ocupacional y utilizando más racionalmente a los docentes, entendidos como “recursos humanos disponibles”. Como medidas generales para mejorar el nivel educativo de la población escolar se proponía renovar el currículum en sus objetivos, contenidos y metodologías para volverlo flexible y adaptable a las situaciones de las distintas regiones de la Provincia. En pos del alcance del “desarrollo” y de un mejor aprovechamiento de los docentes como “recursos humanos”, la administración dictatorial publica en 1976 un artículo elaborado por la UNESCO en

donde se sugiere la producción de programas radiales para aquellos países en vías de desarrollo en donde hay pocos maestros y en donde la educación del adulto está poco difundida. Con el mismo objetivo de satisfacer las demandas del desarrollo el ministerio argumenta el impulso a la formación técnico-profesional y la institucionalización de un sistema de bibliotecas educativas que propiciara “el perfeccionamiento docente” y la “educación permanente”. Asimismo, en junio de 1977 se puso en el aire, por el Canal 2 de La Plata, un curso teórico práctico de azulejista, bajo la denominación de “Telescuela Profesional”¹⁹.

En todos los casos mencionados, el desarrollo no estaba desligado de una raigambre religiosa: el aprovechamiento de bienes y recursos tenía como objetivo último el lograr la “plena felicidad” del hombre en el contacto con el mundo que le había sido dado.²⁰ Sin embargo, como veremos a continuación, la “plena felicidad” prometida no parecía ser para todos, sino que las oportunidades educativas debían adecuarse al “tipo de inteligencia” de los alumnos.

Notas sobre la escolarización adaptada a las “capacidades” del alumno: acerca del reemplazo de las narrativas de salvación por el sálvese quien pueda...o quien tenga las “potencialidades” para hacerlo

El proyecto de la educación moderna que triunfó en nuestro país y a lo largo y ancho de todo el globo (Pineau, 2001) se había estructurado sobre grandes relatos o narrativas de salvación (Popkewitz, 1999) desde las que la escolarización era pensada como un medio para alcanzar una mayor justicia, igualdad, progreso, status de ciudadanía, etcétera. Si bien, como afirma Popkewitz, la inclusión debería ser el “crimen” que deberíamos investigar –en tanto en esa misma acción se producen siempre exclusiones-, lo cierto es que ésta, en tanto relato, fue el eje que atravesó el surgimiento y desarrollo de los sistemas educativos nacionales, como el que tuvo lugar en nuestro país. En palabras de Beatriz Sarlo:

“Si hubo en el siglo XX una institución igualadora e integradora, autoritaria y democratizadora al mismo tiempo, esa fue la escuela pública (...). Ser argentino implicaba trabajar, leer y escribir, votar. Ser argentino también significaba un imaginario articulado por principios de orgullo nacional, posibilidades de ascenso social y relativo igualitarismo.” (Sarlo, 2001:28)

Si el sistema de instrucción pública comienza a mostrar signos de crisis luego de la caída del segundo gobierno peronista, las narrativas de la inclusión y la igualdad parecen ser parte de las dislocaciones que se producen durante la última dictadura en nuestro país. Tal como venimos analizando para el caso de la Provincia de Buenos Aires, la educación dejó de ser un derecho, comenzó a ser menos pública y se divorció –o más bien *enviudó*– de la idea de igualdad. Si esta última había supuesto muchas veces el avasallamiento de formas culturales consideradas subalternas, también lo había sido de las diferentes situaciones de origen de las que partían los sujetos. La escuela configurada bajo la narrativa de la igualdad era disciplinadora a la vez que inclusiva, legitimadora de un orden establecido a la vez que constructora de ciudadanía (Southwell, 2006)

Al analizar las fuentes histórico-educativas de la época dictatorial en la Provincia de Buenos Aires –pionera en el desarrollo de la escolarización moderna en nuestro país– la narrativa de la igualdad aparece reemplazada por la necesidad de que la escuela se adecúe a las potencialidades –y en parte también a los “intereses”– del alumno. Esta dislocación aparece articulada con la crítica a la estructura burocrático-administrativa del sistema educativo, como así también con las necesidades de una escuela orientada a las demandas del desarrollo:

“La proliferación de niveles, de ciclos, de subdivisiones y de términos, reflejan la carencia de una planificación integral orgánica de la estructura académica que responde a la estructura del conocimiento y a los variados intereses y potencialidades del alumno, dentro de un marco de grandes objetivos de desarrollo nacional” ²¹

“El objetivo del sistema ha de ser conciliar los términos educación y desarrollo, contribuyendo a elevar la formación del hombre integral, recurriendo a procedimientos modernos que faciliten la profesionalización a breve plazo, adecuando oportunidades educativas para todos, lo que supone reconocer que no todos los alumnos tienen el tipo de inteligencia abstracta sobre la que descansan en general los planes y programas actuales” ²²

La escuela, por lo tanto, debía adaptarse también a los intereses y demandas del alumno en tanto posibilidades individuales. Éstas aparecen con un alto nivel de naturalización y –en algunos casos– de difusa generalidad en los discursos: se trataba de alcanzar la consolidación de un sistema educativo “adecuado a las necesidades presentes y previsibles del individuo, la familia y la sociedad, que prepare para el ejercicio responsable de la libertad” ²³ En el caso de la escuela media, ya en 1976 se proponía explícitamente la orientación de la selección de la matrícula

en función de las capacidades individuales de los educandos y de las “demandas del desarrollo”.

Creemos que un ejemplo relevante para analizar este viraje de la escolarización hacia las posibilidades y capacidades individuales lo constituye la creación de Escuelas de Recuperación en el ámbito bonaerense. Con ellas la administración dictatorial reemplaza en 1976 al denominado “Grado A”, destinado al apoyo escolar para niños con “dificultades de aprendizaje”. La nueva estructura tendría “maestros recuperadores”, y estaría coordinada por la Inspección General de Enseñanza Primaria Común y la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. Sin embargo, pese al cambio, se continuaba enfatizando la adecuación de los aprendizajes al proceso madurativo y al ritmo individual de los alumnos.

Para estas Escuelas de Recuperación se mencionan como objetivos de estas “prevenir y asistir las dificultades de aprendizaje de la **población cliente** del primer ciclo” (el resaltado es nuestro), “ampliar cuantitativamente los beneficios del **servicio**” (nuevamente el resaltado nos pertenece) y “compartir la atención del niño con dificultades de aprendizaje”²⁴

Estos niños que eran “clientes” y no sujetos de derecho, que asistían a las escuelas con el objeto de gozar de los beneficios de un “servicio”, compartían la responsabilidad con el sistema educativo en relación a las dificultades que tenían para aprender. Entre los “constituyentes del problema”, se consideran factores “personales” y “situacionales”, los cuales a su vez se dividen en “específicos del contexto comunitario y familiar” y “específicos del sistema escolar”²⁵

Entre los factores personales encontramos²⁶: edad-grado, C.I-Madurez, Salud, Experiencias Previas, Trastornos psicomotrices, Dificultades en el desarrollo y organización del lenguaje, Dificultades en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, Dificultades en la adaptación e integración al ambiente escolar. Entre los factores específicos del contexto comunitario y familiar, se encuentran el nivel socio-económico, el nivel cultural, y el ambiente socio-familiar. Podría pensarse que, tal como lo harían quienes desarrollaron el concepto de “educabilidad” casi treinta años después, la Dictadura ponía la responsabilidad de las dificultades de aprendizaje en el contexto “desfavorable” del niño, abandonando toda pretensión de revertir las desigualdades que atravesaban a los alumnos.

Otra política en la que el ministerio de educación bonaerense se embarca al poco tiempo de que la dictadura tomara el poder es la de producir ajustes en el programa curricular para el primer ciclo, que había sido elaborado en 1975²⁷. A través de la circular 129/76, el ministerio de pro-

vincial realiza algunas consideraciones acerca del mencionado programa, afirmando que:

*“La primera etapa es un período de maduración para la lecto-escritura, el cálculo y todos los aprendizajes escolares. En consecuencia, su extensión está supeditada a la maduración **de cada alumno en particular** y no deberá dudarse en pasar a la segunda apenas se compruebe que el educando –por sus experiencias preescolares o por la misma actividad escolar-, ha dominado las conductas fundamentales de la primera.”* (el resaltado es del original)²⁸

En la misma línea, se sostenía que este programa curricular de primer ciclo debía atender la realidad provincial: sobre 207.610 alumnos en primer grado, sólo había un 26% habían pasado por experiencias preescolares sistemáticas. Para el 74% restante se proponía proveer “otras formas de maduración”²⁹

El imaginario pedagógico hegemónico en la Provincia de Buenos Aires en la época dictatorial no sólo postulaba una escuela adaptada a las necesidades y capacidades del alumno, sino que descreía y criticaba duramente la transmisión de contenidos como eje de la tarea de enseñar. El ministerio de educación provincial sugería enfáticamente “que los métodos de enseñanza (verbalistas, pasivos, expositivos), dejen de estar condicionados por los programas de estudio, remarcados de contenidos y sin ninguna intención formadora”³⁰ En consonancia con esta perspectiva centrada en el alumno, el ministro Solari proponía que el aprendizaje desplazara a la enseñanza del lugar central en la escena pedagógica:

*“Reemplazar el proceso de escuchar o reproducir por el de aprender, al posibilitar la participación activa de los educandos en el desarrollo de la investigación personal. Para ello se proveerá los medios audiovisuales, bibliotecas, museos, talleres y laboratorios, en la medida de las posibilidades.”*³¹

En este imaginario parecen recuperarse y resignificarse la centralidad que la escuela nueva, en su crítica a la pedagogía tradicional, otorgaba al alumno –lo que había convertido a la “adecuación a la infancia” en el criterio que servía de validación de las propuestas pedagógicas– y al hacer (Pineau, 2006). Podríamos postular como hipótesis que ambos rasgos son retomados y resignificados durante la etapa dictatorial e insertados en el proyecto pedagógico autoritario. La centralidad del alumno viró hacia la adecuación a sus ritmos madurativos y sus “capacidades”, entendiendo al aprendizaje en una lógica individual, mientras que la recuperación de la centralidad del hacer trajo consigo la desconfianza hacia la transmisión de contenidos y el énfasis en el aprendizaje por sobre la

enseñanza. Esto definitivamente impactó sobre los sentidos de la tarea de enseñar, y en ello nos centraremos en los próximos apartados.

Vocación. moral cristiana, reclutamiento y perfeccionamiento: la interpelación a los docentes bonaerenses desde la administración dictatorial

“Convoco a la docencia bonaerense para (...) asegurar ese ser humano consciente, temeroso de Dios, respetuoso de sus semejantes, formado en la docencia y en la convivencia pacífica, que le permitirá sobresalir sobre los pueblos del mundo por su calidad y porque su formación sana, consciente y verdadera, evitará que se lo engañe o vilipendie demagógicamente (...) o conduciémos por falsos paraísos, repugnantes a nuestra civilización occidental y cristiana”³²

La construcción del imaginario del que venimos intentando dar cuenta impactó –como era de esperarse– sobre los sentidos de la tarea de enseñar. Para los funcionarios del ministerio de educación provincial, el docente constituía un factor central para la consolidación de su proyecto pedagógico, lo cual requería desarrollar y extender las acciones de “perfeccionamiento”:

“En este esquema, pensamos que el factor fundamental sigue siendo el docente, cuya formación y actualización deben ser mejoradas de manera constante; hoy la tarea docente se está convirtiendo en una labor altamente tecnificada, que requiere el apoyo de la educación permanente o continua, como única forma de alcanzar rendimientos aceptables (...). La acción de perfeccionamiento seguirá sin pausas y abarcará áreas nuevas de la pedagogía contemporánea y sus ciencias contributivas”³³

El perfeccionamiento docente requería de un sistematizado proceso de “reclutamiento”³⁴ del personal que luego se desempeñaría como maestro y de sus procesos de formación. En este sentido, en 1977 se aprueba en la Provincia el Plan de Estudios del Magisterio Normal Superior, con el que se regularía la formación docente en territorio bonaerense³⁵. En el apartado III de dicho Plan pueden reconocerse algunos de los principios y sentidos que deberían atravesar la tarea de enseñar:³⁶

- “se asigna al maestro la máxima importancia ética en el (...) afianzamiento de la nacionalidad”
- “es el agente principal que tiene el sistema educativo para la preparación de los recursos humanos”

- “ninguna innovación educacional es válida si no va previamente acompañada de la debida preparación del personal que ha de llevarla a cabo. Con buenos maestros, todo”
- “El maestro es el principal agente de cambio y el instrumento más importante para asegurar los valores de nuestra civilización”
- “debe participar inteligente y fervorosamente en el sistema de formación del que forma parte”
- “se elimina de este renovado currículum la antigua idea de la mera transmisión y almacenamiento de conocimientos, reemplazándola por la del dominio de los instrumentos de la enseñanza-aprendizaje”

Asimismo en los discursos había un fuerte énfasis en la trascendencia de la tarea de enseñar y en las prescripciones de los contenidos a inculcar, vinculados a la civilización cristiana occidental. Decía el ministro Solari en 1976:

“Al maestro se le exige lo mejor. Bien está que sea así. Tiene en sus manos el futuro del país. Su labor es trascendente. De una trascendencia que se estudia en los libros, pero que más aún se siente y se vibra en toda la dimensión del alma. Que exige una permanente adecuación a la cambiante realidad sin traicionar ni por un instante todo aquello que constituye la esencia misma de la tradición nacional (...) Que [el maestro] atienda los contenidos fundamentales de la civilización cristiana de Occidente, proporcione al educando una cosmovisión de las realidades pasadas y presentes, y lo prepare prospectivamente para afrontar las realidades que vendrán, de forma que en ellas sea actor y no espectador” ³⁷

En relación al plano curricular, el ministerio de educación de la Provincia implementa –en consonancia con lo que ocurría a nivel nacional– una nueva materia: Formación Cívica y Moral. En 1976 se habían aprobado los contenidos de esta asignatura³⁸ y en 1978 se establece que para el dictado de esta materia en el plan de estudios de la carrera de Magisterio Normal Superior³⁹ se fijarán los mismos objetivos y contenidos que los que se habían determinado dos años atrás, adecuándolos a las características del nivel terciario⁴⁰. Tenía por objetivos generales “enseñar los ideales y razones fundamentales que dan existencia a la Nación y los bienes que integran la Patria Argentina, su vigencia y su defensa”⁴¹ En los objetivos específicos se destacan rasgos esencialistas, perennialistas y trascendentes, junto con una explícita inclusión del principio de subsidiariedad del Estado. Asimismo, entre los contenidos se menciona la “jerarquía del hombre en relación con los demás seres y cosas”, “rasgos humanos esenciales” “vigencia de los valores de la moral cristiana”, “la doctrina

social de la Iglesia”, “subsidiariedad del Estado”, “El aborigen (...) El aporte hispánico: idioma, cultura, religión”, entre otros⁴². El ministro Solari, al referirse a esta materia, afirmaba que “con ella pretendemos volver a viejas prácticas de moral, buenas costumbres, conocimientos cívicos, respeto a la familia, temor a Dios, que constituyeron en su momento, la base de la dignificación y cultura del pueblo argentino.”⁴³

Otra estrategia mediante la cual la administración dictatorial en la Provincia intentó regular el trabajo de enseñar fue la supresión de algunas asignaturas y la prohibición (y autorización o recomendación) de textos escolares. Ya en 1975 se había constituido una Comisión Especial de Estudio de Textos para estudiar los ejemplares que se utilizarían en los establecimientos escolares de la Provincia de Buenos Aires⁴⁴. En 1976, días antes del golpe de estado del 24 de marzo, se aprueban las normas para el estudio del material escrito y audiovisual de uso escolar⁴⁵. Una vez llegada la dictadura al poder, los mecanismos de control se profundizarán: por un lado se suspenderá en todos los niveles y modalidades de enseñanza el dictado de las materias “Estudio de la Realidad Social Argentina” (ERSA), “Formación Argentina” y “Estudios Sociales” (para el nivel primario)⁴⁶, declarando luego en disponibilidad al personal docente a cargo de ellas⁴⁷ y dándolas por aprobadas a aquellos alumnos que las hayan cursado como regulares⁴⁸.

Asimismo, la administración dictatorial provincial pondría en manos de la Inspección General de Enseñanza Primaria Común y a las Direcciones de los distintos niveles la responsabilidad de emitir dictamen previo a la aprobación de los textos que se emplearán en los establecimientos de su dependencia, para lo cual intervendrá una comisión técnica designada a tal efecto⁴⁹. No desarrollaremos en esta oportunidad la cuestión de la prohibición y autorización de textos, pero sí cabe señalar que un porcentaje considerable de las resoluciones del Ministerio de Educación de la Provincia en el período 1976-1983 están dedicadas a ello.

En el discurso inaugural del ciclo lectivo de 1978, el ministro Solari volvió a insistir acerca de la importancia del “perfeccionamiento docente”. Allí se afirmaba que los maestros deberían asumir la responsabilidad de su actualización personal, a la vez que también estarían habilitados para intervenir y participar de la programación de los contenidos y la conducción y evaluación de los aprendizajes. En este marco, la tarea de actualizarse aparecía para el docente como una obligación profesional y ética para consigo mismo, sus alumnos y la sociedad. Como señalan Kaufmann y Doval (1997, 1999), la profesionalidad docente se configuraba

por medio de la no neutralidad ético-religiosa, desde la que se articulaban la vocación, eficiencia, objetividad, autonomía, responsabilidad y moralidad de los maestros.

Paradójicamente, pese a que en los discursos se aboga por la participación de los maestros en el currículo, había –tal como vimos– una alta prescripción respecto de los temas, la planificación y la bibliografía con la que debía trabajarse en las clases. Mientras que la Provincia institucionalizaba Centros de Investigación Educativa (CIE) destinados –supuestamente– a formar docentes para que puedan tomar a su cargo la tarea de armar su propio currículo⁵⁰, en las *Revistas de Educación*, se publicaban artículos que imponían explícitamente una determinada manera de pensar y planificar las clases. Junto con ello, la regulación del trabajo docente implicaba también la construcción de nuevos sentidos para la tarea de enseñar, como veremos a continuación.

“Orientadores”, “guías” y “facilitadores”: de cuando la tarea de enseñar fue desligada de la transmisión de conocimientos, o el día en que Durkheim fue reemplazado por Piaget

Las consideraciones realizadas en los apartados anteriores impactaron con fuerza en los sentidos de la tarea de enseñar. Si el énfasis ahora recaía sobre el aprendizaje y no sobre la enseñanza y si debía abandonarse la transmisión de contenidos a la vez que respetarse el desarrollo madurativo del educando, la concepción acerca de qué naturaleza debía tener la enseñanza y de era lo considerado correcto e incorrecto en un maestro sufrirá también modificaciones.

El ministro Solari hacía un permanente llamado en sus discursos a “modernizar” las metodologías de enseñanza, de modo de poner a la escuela a la altura de un futuro en la que predominaría los avances científicos y tecnológicos. Esta modernización metodológica implicaba dejar atrás la transmisión de conocimientos a favor de la inculcación de actitudes y atributos de la personalidad, lo que discursivamente aparecía engarzado a la labor trascendente de los docentes, “apóstoles” de la causa dictatorial y difusores de los valores religiosos.

En este sentido, la modernización metodológica implicaba el fin de la transmisión pedagógica en tanto pasaje de la cultura producida socialmente a las nuevas generaciones. Ser buen docente era abandonar ese

paradigma “tradicional” y orientarse hacia la inculcación de valores y actitudes en los alumnos. Floreal Conte, subsecretario de educación de la Provincia de Buenos Aires, abogaba en 1976 por:

“un maestro que:

- forme más que informe
- inculque apego a la familia y devoción por la Patria y sus símbolos
- logre en el alumno hábitos y actitudes que se deduzcan de una convicción, de que nada durable y valedero se consigue sin trabajo y sin esfuerzo
- induzca al respeto por lo realizado por sus mayores y tenga audacia para crear sin esperar recompensa.”⁵¹

Como puede verse, los sentidos de la “modernización” metodológica iban de la mano de la labor trascendente de inculcación de valores y actitudes, lo cual suponía también el desarrollo de las potencialidades individuales, en clara articulación con la idea de una escuela estructurada en función de las posibilidades y capacidades de los alumnos. En este sentido, quizás el certificado de defunción de la transmisión pedagógica moderna haya sido escrito cuando el gobernador provincial, en su discurso de fines de 1977, opuso la figura de Durkheim a la de Piaget, adhiriendo al segundo y aludiendo a los sentidos que debía asumir la tarea de enseñar:

“Si bien éste es un tema específico del área, no dudo en lo personal en suscribirme a la postura de Piaget que por oposición al autoritarismo de Durkheim proclama la necesidad de limitar la heteronomía de las normas morales, para que en el crisol del alma del educando, por la acción cariñosa de su maestra, se transformen en normas autónomas que lo lleven a obrar por propio convencimiento”⁵²

Esta particular lectura de las obras de Piaget⁵³ y Durkheim, la necesidad de dejar atrás la pedagogía tradicional y de echar mano a los últimos desarrollos en técnicas de enseñanza, derivó en una serie de recomendaciones y pautas de trabajo para los maestros a partir de la instrucción programada.

En el artículo “La cibernética en la enseñanza primaria”, escrito por la Prof. Yolanda Matilde Lancillota y publicado en la Revista de Educación y Cultura de 1977, se afirma la necesidad de que la pedagogía científica, que contaba con métodos altamente evolucionados para dar respuesta y para auxiliar eficientemente al maestro sobre la base de la instrucción programada, partiera de los fundamentos relativos al aprendizaje y del proceso psicológico del alumno para configurar un tipo de programa-

ción cibernética llamada “Ramificada-Modular”. El aprendizaje entendido en lógica individual es un rasgo característico de la concepción que se presenta:

*“la verificación de los resultados, es un aspecto fundamental del aprendizaje y es más importante, cuando se mide el progreso del estudio individual o AUTOAPRENDIZAJE, donde el individuo queda librado a su propia conciencia y responsabilidad, dependiendo de su experiencia y del ejercicio pleno de sus facultades; aquí es donde pone de manifiesto su actitud frente a la necesidad de educarse **para sí** y para bien de la sociedad de la cual forma parte” (las mayúsculas y negritas pertenecen al original)⁵⁴*

El artículo mencionado también incluye un cuadro comparativo⁵⁵ que intenta reflejar el modo en que la educación se ha “modernizado”, contrastando claramente la óptica pedagógica del ayer y el hoy:

AYER	HOY
¿A quién se enseña?	¿Quién aprende?
¿Quién enseña?	¿Quién guía?
¿Para qué se enseña?	¿Para qué aprende?
¿Qué se enseña?	¿Qué se aprende?
¿Cómo se enseña?	¿Cómo se aprende?
¿Por qué se enseña?	¿Por qué se aprende?

Se afirma así que si en el pasado la importancia recaía en el docente como transmisor de conocimientos, en la actualidad el énfasis era colocado en cada alumno como ser individual. En este sentido, lo fundamental no era el maestro transmisor de contenidos sino el niño que, por medio de la acción individual, va avanzando en las etapas del desarrollo evolutivo, guiado por un maestro “orientador”, “facilitador” de experiencias y actividades para el alumno, siempre atendiendo a sus posibilidades individuales. En este sentido, podríamos sostener que la administración dictatorial de la Provincia de Buenos Aires, tal como ocurrió en el resto del país, negó el valor del acceso al conocimiento y desvalorizó el saber como componente fundamental del desarrollo individual y social, además de desligarlo de la posibilidad de desarrollo de la afectividad y de la participación social (Braslavsky, 1896)

A modo de conclusión: la modernización recargada (de significaciones)⁵⁶

En este trabajo hemos intentado presentar un análisis de los mecanismos mediante los cuales la administración dictatorial en la Provincia de Buenos Aires se propuso regular la tarea de enseñar de los maestros bonaerenses, avanzando algunas hipótesis acerca de sus efectos en términos de los sentidos que se construyeron en torno de las prácticas docentes y –por ende– también de las funciones de la propia institución escolar.

Para ello ha sido de importancia considerar las prácticas discursivas de la reforma y la escolarización en la Provincia de Buenos Aires durante la última dictadura como tecnologías de poder, en el sentido de que impactan sobre las subjetividades y las formas mediante las que los individuos comprenden e interpretan al mundo (Popkewitz y Pereyra, 1994). En este sentido, se trata de un poder regulador que instala mecanismos de autodisciplina como consecuencia de los cuales los sujetos docentes juzgan lo bueno y lo malo, lo razonable y lo irrazonable, y el modo en que deben construir su práctica como maestros. Para el caso que estamos estudiando “lo bueno y razonable” ha estado constituido por la necesidad de adaptar la escuela a las demandas del entorno, la importancia de considerar las “potencialidades” y capacidades individuales de los alumnos y la construcción de un nuevo rol docente asociado a la orientación, guía y coordinación de los grupos de aprendizaje.

A lo largo de este trabajo, hemos intentado mostrar cómo la necesidad de “modernización” del sistema educativo bonaerense ha constituido –al igual que la cuestión de la “eficiencia” mencionada al principio de este artículo– una “falta” o una falencia desde la cual se han desplegado las mencionadas tecnologías de poder. Siguiendo a Nikolas Rose y Peter Miller, gobernar constituye una actividad “problematizante”, en tanto los ideales de gobierno se vinculan con problemas y falencias que se quieren rectificar. Los programas de gobierno (Rose y Miller, 1992) se construyen en torno a estas fallas, y desde allí, y por medio de diversas tecnologías, se despliegan estrategias y técnicas para la regulación de los sujetos y la realización de dichos programas. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, dicha regulación parece haberse articulado en torno a la necesidad de “modernización” del sistema educativo bonaerense.

Por otro lado, como afirma Dussel (2003) a partir de los análisis de Rose, las tecnologías y dispositivos de poder no son la realización de una única voluntad de gobierno sino el resultado de una particular combinación peculiar de discursos. En este sentido, creemos que la efectividad

del discurso político-pedagógico dictatorial en la Provincia de Buenos Aires no reside tanto en la existencia de un proyecto único, coherente, deliberado y homogéneo, elaborado de antemano, sino en su posibilidad de asentarse sobre una matriz educativa –la del discurso de la instrucción pública– que se había comenzado a mostrar en crisis hacia la segunda mitad del siglo XX y cuya demanda de “modernización” iba en aumento. Por ello, si bien el contexto represivo-autoritario de la dictadura ha definitivamente impactado sobre la educación del período, creemos que quizás sea también posible realizar una mirada acerca de la efectividad y las posibilidades hegemónicas del discurso político-pedagógico dictatorial en la Provincia de Buenos Aires a partir de consideración de la autonomía y especificidad del texto escolar y del campo pedagógico, más allá del impacto del contexto político, económico y social que vivió la Argentina de los años más oscuros.

En este marco, pensar en las condiciones de posibilidad de instalación del discurso pedagógico dictatorial implica considerar que allí se está produciendo la estructuración de un cierto campo de sentido que preexiste (Southwell, 2000) En consecuencia, creemos que podría postularse que la configuración hegemónica construida en la dictadura sobre el sentido de la enseñanza no sólo recoge elementos espiritualistas, activistas y religiosos trascendentes de larga data en el territorio provincial⁵⁷, sino que también se articula con significantes que eran parte de la modernización cultural de las décadas del 60 y 70 en nuestro país, resignificándolos y articulándolos al proyecto dictatorial. En este sentido, el respeto a los ritmos evolutivos del alumno a partir de las explicaciones (asumidas como prescripciones) desarrolladas por la psicología, un énfasis en la actividad del educando por sobre la transmisión del maestro, la importancia de atender a los “intereses” y potencialidades del alumno, la necesidad de lograr la libertad y “autonomía” del estudiante, y –en otro plano– la misma difusión de las llamadas pedagogías no directivas, podrían ser parte de los significantes que el proyecto dictatorial resignifica e incluye en el imaginario que se va configurando.

En el caso analizado, creemos que se ha producido un intento de fijación del significante modernización a determinadas significaciones, vinculadas con la subsidiariedad del Estado, la participación de agentes privados, la descentralización orientada al logro de la pretendida “eficiencia”, la adaptación de la escuela a las demandas del desarrollo y de las potencialidades de los alumnos, la construcción de nuevos sentidos para la tarea de enseñar, asociada a la orientación, guía y coordinación

de los grupos de aprendizaje y desgajada de la transmisión de conocimientos. Cabe plantear como hipótesis para orientar futuras investigaciones la posibilidad de que el significante “modernización” se haya constituido en un punto nodal (Southwell, 2000)⁵⁸ en torno al cual se articularon discursivamente una variedad de significaciones como las mencionadas.

Cabe aquí pensar que el significante “modernización” al ser ligado a diversos significados (la subsidiariedad estatal, la mayor participación de los agentes privados, la necesidad de que las escuelas se adecúen a las “potencialidades” de los alumnos, el rol de “guías” y “orientadores” que debían asumir los maestros) realizaba simultáneamente una operación de subordinación y represión de otros significados (la centralidad del Estado Docente, los docentes como transmisores de conocimientos, etcétera)⁵⁹ Siguiendo a Pineau (2005), la educación implica un proceso de represión y liberación conjunta, en donde uno de los términos, valorado positivamente, debe expandirse, mientras que el otro, valorado negativamente, debe reprimirse.

Si bien es una cuestión que requeriría una investigación mucho mayor, quizás sea posible pensar como hipótesis que esta resignificación que lleva a cabo la dictadura opera a favor de la supervivencia de los sentidos que ella articula en torno a la “modernización” en las décadas del 80 y del 90, y no de aquellos que, inscriptos en lo que Pineau (2006) llama “modernización incluyente”, cuestionaban duramente los cimientos del modelo de la instrucción pública en nuestro país⁶⁰. Por eso es que creemos que es posible –mirando a las décadas del 60 y el 70– pensar en una modernización “orgánica” de los sentidos de enseñar, en tanto logra (resignificaciones y retraducciones mediante) articularse con el modelo de la instrucción pública en crisis y sobrevivir a la caída del régimen dictatorial, y en una modernización de corte más radicalizado, cuya inviabilidad de articulación con el proyecto fundacional del sistema educativo determinó el exterminio literal, por parte de la dictadura militar, de las experiencias incluidas en su seno. A partir de las hipótesis presentadas, proseguir la indagación sobre lo ocurrido en materia educativa en el período más oscuro de nuestra historia en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires quizás pueda contribuir a comprender los mecanismos mediante los cuales se instalaron aquellos sentidos que estructuran, regulan y configuran las prácticas del presente.

Bibliografía Consultada

- **Bracchi, C. (2005)** “Cuando la historia se hizo revista”, en *Anales de la Educación Común*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo. Año 1. Números 1 y 2. Septiembre 2005.
- **Braslavsky, C. (1986)** *La transición democrática en la educación*. Centro de Estudios de Cultura y Sociedad. San Juan.
- **Braslavsky, C. y Krawczyk, N. (1988)** *La escuela pública*. FLACSO. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- **Caruso, M y Fairstein, G. (1996)** “Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981)”, en Puiggrós, A. (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Galerna. Buenos Aires.
- **Doval, D. y Kaufmann, C. (1999)** “La formación de los “cuadros de personal”. El perfeccionamiento docente en la Reorganización Nacional”.”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* N° 2, 1998/1999. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- **Dussel, I. (2003)** “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* N° 4, 2002/2003. Prometeo. Buenos Aires.
- **Dussel, I. (2004)** “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista” en: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335, maio/ago 2004.
- **Dussel, I. y Caruso, M. (1995)** *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz. Buenos Aires
- **Kaufmann, C. y Doval, D. (1997)** *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976.1982)*. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná.
- **Kaufmann, C (dir.) (2001)** *Dictadura y educación. Tomo 1: Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)* Miño y Dávila. Buenos Aires.
- **Kaufmann, C (dir.) (2003)** *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Miño y Dávila. Buenos Aires. 2003
- **Kaufmann, C (dir.) (2006)** *Dictadura y Educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- **Pineau, P. (1997)** *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930) Una versión posible*. FLACSO – Oficina de Publicaciones del CBC. Buenos Aires.
- **Pineau, P. (1999)** “Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del ‘30)”, en

- Ascolani, A. (comp.) *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Ediciones del Arca. Rosario.
- **Pineau, P. (2001)** “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’ en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
 - **Pineau, P. (2005)** “Del otro lado del muro. Representaciones del afuera escolar en la matriz pedagógica argentina”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* N° 6, 2005. Prometeo. Buenos Aires.
 - **Pineau, P. (2006)** “Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)”, en Pineau, P. et al. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Colihue. Buenos Aires.
 - **Pinkasz, D. y Pitelli, C. (1997)** “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972) ¿Cambiar o conservar?”, en Puiggrós, A (dir.) *La educación en las provincias (1945-1985)*. Galerna. Buenos Aires.
 - **Popkewitz, T. y Pereyra, M. (1994)** “Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa”, En: Popkewitz, T. (comp.). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
 - **Popkewitz, T. (1999)** “Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder”, en: Imbernón, F. (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
 - **Popkewitz, T. (2000)** *Sociología política de las reformas educativas*. Tercera Edición (1ra. Ed.: 1994) Morata. Madrid.
 - **Puiggrós, A. (1996)** “Normalismo, espiritualismo y educación”, en Puiggrós, A. (dir.) op. cit.
 - **Puiggrós, A. (2003)** *Qué pasó en la educación argentina*. Galerna. Buenos Aires.
 - **Rodríguez, L. (1999)** “Educación de adultos en Argentina (1870-1900), *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* N° 2, 1998/1999. Miño y Dávila. Buenos Aires.
 - **Rose, N. y Miller, P. (1992)** “Political power beyond the State: problematics of government”, en *British Journal of Sociology*. Vol. 43, N° 2, pp. 173-205.
 - **Sarlo, B. (2001)** *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Siglo XXI. Buenos Aires.
 - **Southwell, M. (1996)** “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)”, en Puiggrós, A. (dir.) op. cit.
 - **Southwell, M. (2000)** “Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso”, en *Pro-*

- puesta Educativa* N° 22. Año 10. FLACSO – Novedades Educativas. Buenos Aires.
- **Southwell, M. (2002)** “Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios”, en *Cuadernos de Pedagogía* N°10. Laborde Editor. Rosario.
 - **Southwell, M. (2004)** “La escuela bajo la lupa: una mirada sobre la política de “Subversión en el ámbito educativo””, en *Revista Puentes*, Comisión Provincial por la Memoria, La Plata.
 - **Southwell, M. (2006)** “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata”, en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del Estante Editorial. Buenos Aires..
 - **Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1985)** *El proyecto educativo autoritario*. FLACSO-GEL. Buenos Aires.

Fuentes Consultadas

- Bases para la Reestructuración de los Profesorados. Serie Currículo 4. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Circular 129/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Circular N° 85/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Decreto 141/77. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Decreto 1037/78. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Decreto 2634/78. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Directiva N°20/77. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Año 1977.
- Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Magisterio Superior – Objetivos y contenidos mínimos. Evaluación. Normas para su aplicación. Serie Currículo 3. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Programa Curricular de Primer Ciclo. Inspección General de Enseñanza Primaria Común. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 1975.
- Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires. Decreto 6013/58 (Texto ordenado 1983) La Plata. Buenos Aires.
- Reglamento de Licencias, puntualidad, responsabilidad y régimen de suplencias del personal docente. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Resoluciones del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires: 1190/75; 25/76; 232/76; 723/76; 778/76; 1065/76; 1267/76; 1494/76;

1684/76; 2140/76; 2271/76; 3276/76; 110/77; 560/77; 573/77; 1020/77; 1021/77; 1022/77; 10717/77; 3634/77; 3720/77; 265/78; 317/78; 757/78; 877/78; 1262/78; 2411/78; 2838/78; 2877/78; 3068/78; 3260/78; 3532/78; 3676/78; 3677/78; 3678/78; 5/79; 169/79; 271/79; 337/79; 424/79; 435/79; 755/79; 1098/79; 1170/79; 1216/79; 1238/79; 1286/79; 1322/79; 1488/79; 1499/79; 1500/79; 1592/79; 1605/79; 1608/79; 1738/79; 2521/79; 2525/79; 275/80; 384/80; 480/80; 632/80; 660/80; 1193/80; 1382/80; 3/81; 117/81; 233/81; 349/81; 359/81.

- Revista de Educación. La Plata. Buenos Aires. Año 1 N° 1. 1976.
- Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 2 N° 1. Ene-feb-mar 1977.
- Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 3. N° 1. Ene-feb-mar 1978.
- Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 4. Número Especial. Febrero de 1979.
- Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 4. Nros. 2 y 3. Mayo-diciembre de 1979
- Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 5. Número Especial N°1. Enero-Abril 1980.

Notas

¹ En este artículo se presentan avances del trabajo realizado a partir de la Beca de Estudio otorgada por la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) para llevar a cabo el proyecto “La política curricular de la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires”, bajo la dirección del Dr. Pablo Pineau. Avances preliminares de dicha investigación han sido presentados en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, realizadas en la Universidad Nacional de La Plata en el año 2006. Agradezco especialmente al equipo de la Dirección de Centro de Documentación e Información Educativa (CEN-DIE) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires por toda la consideración con que han dado respuesta a mis pedidos y por haber posibilitado el acceso al material empírico con el que este trabajo ha sido realizado.

² A riesgo de cometer alguna involuntaria omisión, podemos mencionar los de Puiggrós (dir., 1996 y 1997), Pineau, et. al. (2006), Kaufmann y Doval (1997, 1999), Kaufmann (dir., 2001, 2003, 2006), Southwell (2001, 2002, 2004), Mariño (2002), Postay (2004), entre otros.

³ En 1977 esta publicación pasa a llamarse *Revista de Educación y Cultura* y en 1980 su salida se interrumpe, por lo que los seis números considerados constituyen la totalidad de los que aparecieron durante la última dictadura en la Provincia de Buenos Aires. Esta fuente –fundada en 1858 por Domingo Faustino Sarmiento bajo el nombre “Anales de la Educación Común– constituye una entrada posible para analizar el proyecto político-pedagógico de la dictadura militar en el ámbito bonaerense, en tanto “la publicación editada por la Dirección General de Cultura y Educación se constituyó, desde mediados de

siglo XIX, en uno de los patrimonios documentales de gestión oficial más relevantes en materia de políticas educativas, criterios de gestión, propuestas innovadoras, trabajos de investigación, fuentes estadísticas, designaciones docentes, procesos de fundación de servicios educativos, contaduría, normas legales, entre otros rasgos significativos (...) Esta obra se ha convertido en una fuente de consulta para estudiar y reconstruir la historia de la educación bonaerense.” (Bracchi, 2005:275)

⁴ El marco teórico desde el que presentamos nuestro trabajo supone atender también a las condiciones institucionales en que la regulación social opera produciendo disposiciones y prácticas en los sujetos docentes. En tanto se trata de una etapa que recién está iniciándose en la investigación cuyos avances aquí se presentan, hemos optado por no incorporar la dimensión de las condiciones institucionales en este artículo, dejándola para futuros trabajos.

⁵ Nos permitimos aquí hacer una paráfrasis del clásico trabajo de José Gimeno Sacristán (1982), titulado *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*.

⁶ Stefanizzi, Alberto (1979) “La descentralización administrativa. Hoy y mañana de una revolución administrativa”, artículo publicado en *Revista de Educación y Cultura*. La Plata. Buenos Aires. Año 4. Nros. 2 y 3. Mayo-diciembre de 1979. pp. 207-208

⁷ Esta reflexión ha surgido a partir de la lectura del trabajo de Southwell (2000)

⁸ *Revista de Educación y Cultura*. La Plata. Buenos Aires. Año 2 N° 1. Ene-feb-mar 1977, P229

⁹ Por medio de la Circular N° 85 de 1978, el Ministerio de Educación provincial crea la región VIII, que abarca los distritos de Tigre, San Fernando, y las islas de los distritos Escobar, Campana, Zárate y Baradero. En definitiva, se trata de una nueva región, que abarca el delta bonaerense.

¹⁰ Resoluciones Ministeriales 110/77 y 265/78

¹¹ Resolución Ministerial 1267/76.

¹² Decreto 1037/78. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

¹³ “II Jornadas de descentralización administrativa”, discurso pronunciado por la Subsecretaria de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Edith A. de Dumrauf, publicado en *Revista de Educación y Cultura*. La Plata. Buenos Aires. Año 4. Nros. 2 y 3. Mayo-diciembre de 1979. pp. 172-173

¹⁴ Solari, O. “Realidad y proyección de la educación”, en *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. 1976. Pág. 7

¹⁵ *Revista de Educación y Cultura*. Año 2 n° 1 ene-feb-mar 1977. La Plata. Buenos Aires. p. 222

¹⁶ Siguiendo a Pablo Pineau, “por tal concepto comprendemos el “orden superior” que toda sociedad instituye para su funcionamiento, cuya función es guiar las simbolizaciones y delimitar sus reglas, establecer las imágenes que articulan lo social y otorgarle una fantasía de coherencia y completitud (...) Presupone un modelo “ideal” de sociedad a la cual aspira y desde la cual se rige y se evalúa, se interpela y se completa. Se ubica en un lugar superior a “la realidad” desde el cual la ordena y la colma, marca los límites, diferencia lo correcto y lo incorrecto, lo posible de lo imposible, lo pensable de lo impensable, lo normal de lo anormal (...) Recrean el pasado, justifican el presente y proyectan un futuro ideal en el que instalan su utopía” (Pineau, 1997:20)

- ¹⁷ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. 1976. Pág. 77
- ¹⁸ Solari, O. "Realidad y proyección de la educación", en *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. 1976. Pág. 8
- ¹⁹ *Revista de Educación y Cultura*. La Plata. Buenos Aires. Año 2 N° 1. Ene-feb-mar 1977. Pág. 235.
- ²⁰ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág., 54.
- ²¹ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 8
- ²² *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 54
- ²³ Directiva N°20. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Año 1977.
- ²⁴ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976.
- ²⁵ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976.
- ²⁶ A continuación citamos textualmente la enumeración de dichos factores que se realiza en la fuente citada en la nota al pie anterior.
- ²⁷ Programa Curricular de Primer Ciclo. Inspección General de Enseñanza Primaria Común. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 1975.
- ²⁸ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 138
- ²⁹ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 138.
- ³⁰ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 10
- ³¹ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 10
- ³² *Revista de Educación y Cultura*. La Plata. Buenos Aires. Año 4. Nros. 2 y 3. Mayo-diciembre de 1979. pp. 164
- ³³ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976, pp. 78-79
- ³⁴ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976.
- ³⁵ Resolución 573/77. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Incluye en el anexo el Plan de Estudios del Magisterio Normal Superior.
- ³⁶ Las siguientes seis citas textuales han sido tomadas del Anexo III del Plan de estudios para la carrera de Magisterio Normal Superior en la Provincia de Buenos Aires.
- ³⁷ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 21.
- ³⁸ La Resolución Ministerial 1684/76 fija los contenidos de Formación Cívica y Moral para el 4º año de articulación de Auxiliar de Administración / de especialidades técnicas, ratificando la Resolución Ministerial 1065/76, que determinaba una carga horaria de 3 horas semanales para esta asignatura.
- ³⁹ El plan de estudios para la carrera de Magisterio Normal Superior en la Provincia había sido aprobado por la Resolución Ministerial 317/78
- ⁴⁰ Resolución 877/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- ⁴¹ Resolución Ministerial 877/78 – Anexo I
- ⁴² Resolución Ministerial 877/78 – Anexo I
- ⁴³ *Revista de Educación y Cultura*. La Plata. Buenos Aires. Año 2 N° 1. Ene-feb-mar 1977. Pág. 212.
- ⁴⁴ Resolución 1190/75. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- ⁴⁵ Resolución 723/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- ⁴⁶ Resolución 25/76 y Resolución 1494/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires

- ⁴⁷ Resolución 232/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires
- ⁴⁸ Resolución 3276/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires
- ⁴⁹ Resolución 2271/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- ⁵⁰ Discurso de inauguración del Ciclo Lectivo 1977 pronunciado por el ministro Ovidio Solari, en Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 2 N° 1. Ene-feb-mar 1977. Pág. 217.
- ⁵¹ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 22.
- ⁵² Discurso del Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Ibérico Saint Jean, el 7 de diciembre de 1977. Publicado en Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 3. N° 1. Ene-feb-mar 1978
- ⁵³ Para un mayor detalle acerca de la recepción de la obra de Jean Piaget en nuestro país puede consultarse el trabajo de Caruso y Fairstein (1996)
- ⁵⁴ Lanzillota, Yolanda Matilde (1977) “Las cibernética en la enseñanza primaria”, en Revista de Educación y Cultura. La Plata. 1977, p. 279.
- ⁵⁵ El cuadro que reproducimos a continuación está tomado textualmente del artículo mencionado
- ⁵⁶ Realizamos en este título una paráfrasis del correspondiente a la película *Matrix Reloaded* (“Matrix Recargado”)
- ⁵⁷ En este sentido Braslavsky (1986) sostiene que este tipo de políticas oscurantistas de apoyan en concepciones de larga data en la Provincia de Buenos Aires cuyos comienzos podríamos rastrear hacia mediados de la década del ‘30, cuando la reforma impulsada por el gobierno de Manuel Fresco, en reacción contra la pedagogía tradicional, atacó como nunca antes la importancia de los contenidos y de la transmisión de conocimientos y sentó las bases para una educación espiritualista que recogía elementos de la escuela activa. Véase al respecto el trabajo de Pineau (1999)
- ⁵⁸ Siguiendo a Southwell, “las prácticas articuladoras tienden a organizar el discurso en torno a una serie de puntos nodales. Los puntos nodales cumplen el papel de significados maestros capaces de unificar una superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados” (Southwell, 2000:73)
- ⁵⁹ Esta reflexión ha surgido a partir de la lectura del artículo de Rodríguez (1999), publicado en un número anterior de este anuario.
- ⁶⁰ Como por ejemplo las experiencias estructuradas desde la pedagogía de la liberación freireana, el trabajo de maestros en villas y barrios populares, la campaña CREAR, la alta politización del movimiento estudiantil y sindical, etcétera.