REGULACIONES DE LA PROFESIÓN DOCENTE DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR EN LA ARGENTINA: EL CASO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Alejandro VASSILIADES[1]-CONICET/UNLP/UBA
alevassiliades@gmail.com

Resumen

El período de la última dictadura militar en la Argentina ha sido señalado por un número importante de trabajos como un momento de agotamiento de ciertos significados asociados a la educación escolar y la producción de otros nuevos que perdurarán más allá de la caída del régimen golpista. Este momento de bisagra indudablemente ha impactado sobre las regulaciones de la profesión docente, en términos de los sentidos que se construyen en torno de ella en un período también signado por la represión sistemática, las violaciones a los derechos humanos y las desapariciones forzadas de decenas de miles de personas. En este trabajo abordaremos los aspectos más productivos de las políticas educativas implementadas en relación a la profesión docente en una jurisdicción en particular –la provincia de Buenos Aires-, procurando dar cuenta de los diferentes modos en que dichas políticas intentaron regular el trabajo de maestros y profesores. Con este objetivo, se analizará un corpus empírico integrado por circulares y reglamentos referidos al gobierno del sistema y la participación de diferentes actores, planes de formación docente, programas de materias y seminarios de perfeccionamiento destinados a maestros y profesores y artículos referidos a la escuela y la tarea de enseñar en los que el gobierno dictatorial parece haber sustentado su propuesta. Un análisis a las regulaciones de la profesión docente durante la última dictadura militar en la Argentina en la jurisdicción más grande del país puede echar luz acerca de los sentidos que allí se configuraron en torno de la tarea de enseñar y

[1] Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Diploma de Posgrado en Currículum y Prácticas Escolares por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Argentina, cursó estudios de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación en dicha institución. Becario del CONICET. Docente de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata.

que continúan impactando desde la vuelta a la democracia hasta el presente.

Introducción

La dictadura militar que en la Argentina ocupó ilegalmente el poder entre 1976 y 1983 representa sin dudas el período más oscuro, macabro y trágico en la historia del país. Secuestros, torturas, asesinatos y desapariciones forzadas de decenas de miles personas tuvieron lugar en aquellos años, configurando un contexto altamente represivo sin precedentes al que la educación no estuvo ajena. Persecuciones ideológicas a docentes y estudiantes, cesantías de profesores, prohibiciones de centenares de libros, estricto control del devenir cotidiano de las instituciones educativas y cancelación de todos los mecanismos de participación de los actores sociales y políticos son sólo algunas de las notas salientes de este escenario, en el que la escolarización se disoció como nunca antes de la idea de igualdad.

La provincia de Buenos Aires ha sido un trágico exponente de este escenario. En ella se condensaron, por un lado, el terror y la represión dictatorial en su faceta más extendida, sangrienta y macabra, persiguiendo, haciendo desaparecer, torturando y asesinando docentes y estudiantes. La violación sistemática de los derechos humanos en el marco del genocidio perpetrado por la dictadura militar tuvo particular impacto en el ámbito educativo en territorio bonaerense. Por otro lado, la provincia también ha sido quizás la mayor exponente de la propuesta de "modernización" del sistema educativo que la dictadura intentó llevar adelante. En este sentido, es posible adelantar que un análisis de las regulaciones de la profesión docente en el ámbito bonaerense requerirá explorar el modo en que operó esta doble vertiente: por un lado, el terror y la represión estatal; por el otro, los intentos de "modernizar" el sistema.

Al abordar los procesos de regulación social tendremos presente que ellos suponen 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. Esto implica considerar las disposiciones que estructuran los procesos de escolarización, en tanto elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los individuos (Popkewitz, 2000). De allí que nos resultará relevante analizar el modo en que las formas de conocimiento en la escolarización encuadran y clasifican el mundo y la naturaleza del ejercicio de la profesión docente, lo cual implica que también tienen potencial para organizar y configurar la identidad individual. Estas pautas implican 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. En consecuencia, intentaremos ver en qué medida la propuesta represiva dictatorial y –a su vez- la propuesta "modernizadora" del sistema educativo intentaron regular y configurar las identidades docentes bonarenses, construyendo nuevos sentidos para la profesión de enseñar.

Al trabajar sobre los sentidos que se articulan en torno de la profesión de enseñar en el marco de dichas regulaciones, asumiremos que la hegemonía como concepto supone un campo teórico dominado por la categoría de articulación, la cual implica la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos que la práctica de articulación recompone o articula (Laclau y Mouffe, 2004) Esto implica que no asumiremos a la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales, sino que, en todo caso, entenderemos a los diversos órdenes sociales como intentos precarios –y en algún punto fallidos- de domesticar el campo de las diferencias. No existiría, entonces, un "orden social" como principio subyacente o como espacio suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, no esencialistas, cuya naturaleza resulta necesario determinar (Laclau, 1993; Southwell, 2003a). La posibilidad de la contingencia y la articulación queda siempre abierta en tanto la fijación de elementos no es nunca completa, dado que ninguna formación discursiva es una totalidad suturada. El discurso sería aquella totalidad estructurada resultante de la práctica articulatoria que establece una relación tal entre elementos que la identidad de éstos resulta modificada como consecuencia de dicha práctica. En consecuencia, un análisis de los sentidos que se

construyen en torno de la profesión docente en el marco de una propuesta asentada sobre la represión estatal y la intención de "modernizar" un sistema educativo "obsoleto" requiere que puedan especificarse los elementos que son parte de la práctica articulatoria y que ella recompone y pone en relación.

Autoritarismo, represión y censura en las regulaciones de la profesión docente

El represor Ibérico Saint-Jean ocupó la gobernación de la provincia de Buenos Aires pocos días después de que el golpe militar apoyado por buena parte de la sociedad civil tomara ilegalmente el poder en 1976. En mayo de 1977, en el marco de una cena de oficiales, el entonces gobernador lanzó una consigna que haría explícita la política represiva que estaba teniendo lugar y continuaría desarrollándose en los años siguientes, en una provincia dramáticamente impactada por el genocidio dictatorial: *"Primero mataremos a todos los subversivos, luego mataremos a sus colaboradores, después (...) a sus simpatizantes, enseguida (...) a aquellos que permanezcan indiferentes y finalmente mataremos a los tímidos"*. El jefe de la policía bonaerense de la dictadura, el general Camps, amplió en una oportunidad la concepción represiva del régimen al destacar que *"nosotros no matamos personas, matamos subversivos"* [2].

Sin embargo, para el gobierno dictatorial bonaerense el "germen subversivo" no sería totalmente eliminado si no se ampliaba el accionar represivo hacia otras esferas, ya no estrictamente militares, pero que –desde el punto de vista del régimen- contribuían al supuesto estado de caos que justificaría el genocidio. El ministro de justicia de la provincia de Buenos Aires, el civil Jaime Smart, señaló a fines de 1976 que el accionar "antisubversivo" debía ampliarse al campo de la cultura y de la educación y, dentro de este último, en particular a los docentes:

[2] Citado por José Pablo Feinmann en la sección "Contratapa" del Diario Página 12 del 20 de marzo de 2006.

"Tenemos el deber de desenmascarar a quienes armaron a los delincuentes subversivos, porque si no, corremos el riesgo de que dentro de unos años vuelvan de las sombras (...) Lo cierto es que esa subversión no es la subversión meramente armada. Muchas veces se equivocan los términos cuando se limita exclusivamente el de subversión al combatiente que es abatido por las fuerzas del orden. En la subversión debemos incluir a quienes armaron a esos combatientes, pues si nos ponemos a analizar creo que son más responsables que los mismos combatientes (...) Ahora ellos, que en su momento los armaron, han dado un paso atrás tratando de pasar desapercibidos. Una de las mayores preocupaciones es cuidar que en el ámbito de la cultura no se infiltren nuevamente, o por lo menos que no tengan como en otra época la posibilidad de accionar fácilmente y llevar a la subversión a tantos jóvenes universitarios y secundarios que, día a día, caen en distintos enfrentamientos".[3]

La propuesta represiva se plasmó en un conjunto de medidas que apuntaron a reforzar los mecanismos de control sobre los actores educativos y a verticalizar el gobierno del sistema. Como hemos señalado en otro trabajo (Vassiliades, 2006), el gobierno de Saint Jean unifica en 1976 la labor administrativa de cada distrito en los Consejos Escolares[4], para luego suprimirlos en 1978 y reemplazarlos por las Unidades Administrativas Únicas (UAU). Al mismo tiempo, 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 Plata[5], 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) a cargo de Inspectores Jefe[6] designados por la subsecretaría de Educación y que a su vez supervisarían a los secretarios administrativos a cargo de las UAU. Pese a la declamada intención de "racionalizar el funcionamiento del sistema educativo" y de

[3] Diario La Nación, 12 de diciembre de 1976.
[4] Resolución Ministerial 1267/76.
[5] Por medio de la Circular Nº 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.
[6] Resoluciones Ministeriales 110/77 y 265/78

"maximizar la utilización de recursos", lo cierto es que la supresión de consejos escolares se sitúa en línea con la cancelación de mecanismos de participación de actores educativos a la vez que instala una lógica de control sumamente vertical (Ministerio de Educación – Junta Regional – Unidad Administrativa Única) que, como señalan Draghi y Southwell (2007), estuvo estrechamente vinculada a la delación y el control de los docentes, en especial de aquellos sospechados de ser contrarios al régimen.

Al mismo tiempo, el gobierno de Saint Jean promovió la asunción de un papel subsidiario por parte del Estado provincial respecto de la educación y alentó el crecimiento del sector privado mediante la creación de la Dirección de Enseñanza No Oficial (DENO) en el ámbito del Ministerio de Educación bonaerense. De este modo, las escuelas privadas dejaron de estar reguladas por la Subsecretaría de Educación provincial y pasaron a ser supervisadas por inspectores al interior de la DENO. Para el ministro de Educación bonaerense Ovidio Solari, esta política implicaba la posibilidad de aumentar la eficiencia y "productividad" del sistema educativo provincial, a la vez que lo situaba en consonancia con "los principios de la libertad de enseñar y aprender y los derechos inalienables de la familia"[7]. Cabe preguntarse aquí por qué el Ministerio de Educación, que avanzaba en una política verticalista y de control absoluto de lo que sucedía a nivel del gobierno del sistema, "suelta" los mecanismos de regulación de las escuelas privadas y los deja bajo la órbita de este sector. Por un lado, ello puede deberse a la alianza del ministro Solari con la Iglesia Católica (Rodríguez, 1977) y a la afinidad con sectores conservadores – particularmente nucleados en torno del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) creado poco tiempo antes del golpe-, que también ocuparon lugares de importancia e influyeron en la política educativa dictatorial. Por otro lado, es posible plantear que, debido a lo recién mencionado, el gobierno de Saint Jean no haya visto en el sector privado a un potencial enemigo al que había que controlar y haya confiado en los

[7] Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 2 Nº 1. Ene-feb-mar 1977, P.229

resortes propios del mismo, más allá de que luego parte de él haya sido refugio de quienes escapaban a las persecuciones en el ámbito público.

La intención de desarticular la actividad política y de prevenir que en cualquier nivel del gobierno del sistema educativo provincial proliferaran voces de oposición al gobierno dictatorial no sólo se expresó en los cambios anteriormente mencionados, sino que también tuvo su correlato en la persecución, el secuestro, la tortura, la desaparición y el asesinato de docentes y estudiantes[8]. Al mismo tiempo, se introdujeron férreos controles a los libros de texto y a los ingresos a la profesión docente como modo de controlar el crecimiento o expansión del llamado "germen subversivo".

En relación a la política de censura a los libros, el gobierno provincial actuó en clara consonancia con el nacional. En este sentido, el ministro Solari intervino en numerosas prohibiciones de libros en territorio bonaerense. 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 Aires[9]. 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 escolar[10]. Una vez llegada la dictadura al poder, los mecanismos de control se profundizaron: por un lado se suspendieron 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)[11], declarando luego en disponibilidad al personal docente a cargo de ellas[12] y dándolas por aprobadas a aquellos alumnos que las hayan cursado como

[8] Resulta imprescindible mencionar aquí a la llamada "Noche de los lápices" como un trágico ejemplo del plan represivo puesto en marcha durante la sangrienta dictadura provincial. "El 16 de septiembre de 1976, grupos de tareas conducidos por el general Ramón Camps secuestraron a Claudia Falcone (16 años), Francisco López Montaner (16 años) -ambos alumnos del Colegio de Bellas Artes-, María Clara Ciocchini (18 años) -ex alumna de la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca-, Horacio Ungaro (17 años), Daniel Racero (18 años)- ambos de la Escuela Normal Nº 3- y Claudio de Acha (18 años), alumno del Colegio Nacional de la UNLP. Todos estos eran militantes de la Unión de Estudiantes Secundarios (UES). Pero no fueron ni los primeros ni los últimos estudiantes secundarios secuestrados en la ciudad" (Comisión Provincial por la Memoria, 2006) La represión al movimiento estudiantil, que se venía desarrollando desde hacía varios años en la capital provincial, alcanzaba su punto máximo de la mano de los grupos de tareas de Camps.
[9] Resolución 1190/75. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
[10] Resolución 723/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
[11] Resolución 25/76 y Resolución 1494/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires
[12] Resolución 232/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires

regulares[13]. Por otro lado, el gobierno de Saint Jean puso 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 efecto[14]. Tal como señalan Invernizzi y Gociol

"A la desaparición del cuerpo de las personas se corresponde el proyecto de desaparición sistemática de símbolos, discursos, imágenes y tradiciones. Dicho de otro modo: que la estrategia hacia la cultura fue funcional y necesaria para el cumplimiento integral del terrorismo de Estado como estrategia de control y disciplinamiento de la sociedad argentina (…) De un lado estaban los campos de concentración, las prisiones y los grupos de tareas. Del otro, una compleja infraestructura de control cultural y educativo (…) Dos infraestructuras complementarias e inseparables desde su misma concepción. Dos caras de una misma moneda" (Invernizzi y Gociol, 2003:23)

En cuanto al ingreso al Magisterio Normal Superior –carrera que había comenzado a desarrollarse hacia 1967 y que luego atravesó algunas modificaciones- la reforma que el gobierno de Saint Jean introdujo en 1977 establecía que quienes querían aspirar al título docente debían "poseer real vocación y condiciones personales" y "compenetrarse paulatinamente de la alta responsabilidad que la carrera encierra, ya que serán los agentes activos para el cumplimiento de los objetivos trazados para la escuela primaria". Por otro lado, la carrera debía realizarse dentro de adecuados límites de edad: el plan fijaba la edad mínima de 18 años y la máxima en 26 para iniciar los estudios. Asimismo, el proceso de ingreso a la carrera se sustanciaría mediante algunos pasos, que dan cuenta de importantes dispositivos de control ideológico:

[13] Resolución 3276/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires
[14] Resolución 2271/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- *"Lectura y comentario por escrito (…) de un texto con contenido cultural y educativo, de reconocida solvencia, que sea parte de obras de consulta en la escuela media"*[15]
- *"Entrevista coloquial con el aspirante, en la que se tratará de detectar la vocación, intereses, aspecto físico y de personalidad, sentido de la corrección y real deseo de ingresar en una profesión de máxima importancia para la Nación"*[16]

Tanto la prueba escrita como la entrevista tenían asignados 10 puntos como máximo, siendo el alumno calificado, en total, en una escala de 1 a 20. Quienes obtenían menos de cuatro puntos en la prueba escrita o menos de cinco en la entrevista, quedaban eliminados. El gobierno dictatorial se aseguró mecanismos para limitar el ingreso a la carrera docente a discreción, de acuerdo a las afinidades de los aspirantes con los pilares del régimen: el comentario por escrito del texto, la detección de la "vocación e intereses", aspecto físico "y de personalidad", "sentido de la corrección" y "real deseo de ingresar" suponen criterios que habilitaron o restringieron la entrada al magisterio de numerosos jóvenes.

Las regulaciones de la profesión docente desde la propuesta "modernizadora" para un sistema educativo "en crisis"

El ministerio de Educación a cargo de Solari puso especial énfasis en destacar que el sistema educativo atravesaba una crisis terminal que podía reconocerse en múltiples síntomas, pero en particular por su descoexión respecto de "la realidad" y su inadecuación respecto a las demandas del entorno:

"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

[15] 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. Pág. 14
[16] Ibíd.

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]

El diagnóstico esbozado por la dictadura no supone una novedad en la época. Una mirada extensiva hacia una década atrás arroja que ya en el "Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino", elaborado por el Ministro Astigueta en el marco de la dictadura de Onganía, se esbozan algunos fundamentos para el cambio propuesto en la estructura del sistema:

- *"El bajo rendimiento interno y externo, cuantitativo y cualitativo del sistema educativo argentino"*
- *"La obsolescencia e inadecuación de la estructura del sistema"*
- *La necesidad de responder "a los requerimientos personales del sujeto de la educación, la esencia del ser nacional y las exigencias del desarrollo socioeconómico y cultural"*
- *La idea de que "la educación argentina recibe su orientación y definición de la moral cristiana y los principios culturales, éticos y políticos de la civilización, que son el fundamento del acervo religioso e histórico de la Nación"*[18]

Los pilares de la propuesta retornan en la última dictadura: la necesidad de resolver la crisis de un sistema "obsoleto", con "bajo rendimiento", de que la escuela atienda los requerimientos del sujeto de la educación y el desarrollo "socioeconómico" y "cultural", estando orientada de acuerdo a principios nacionalistas, occidentales y cristianos (Vassiliades, 2006). Asimismo, el diagnóstico de crisis del sistema educativo no fue propiedad exclusiva ni –mucho menos- invención de los funcionarios dictatoriales bonaerenses, sino que se sitúan en continuidad con algunas expresiones a nivel nacional y, por sobre todo, con producciones académicas de sectores conservadores que, nucleados en torno del mencionado Instituto de

[17] *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. 1976. Pág. 77
[18] Texto aprobado del "Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino". Anexo del Boletín de Comunicaciones Nro. 45. Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Buenos Aires, 1968, citado en Davini (1998:34)

Investigaciones Educativas (IIE) sirvieron de fundamento a las propuestas del régimen y se situaron en clara afinidad con ellas desde la *Revista del IIE*.

Un claro ejemplo de ello, es el artículo "Agotamiento del sistema educativo argentino", publicado por Alfredo van Gelderen en dicha revista y en el que se señala que el sistema escolar en nuestro país ha perdido vigencia y se ha vuelto anacrónico, en el sentido de que "no sirve a los ideales que la Nación ha adoptado"[19]. El autor señala algunas notas críticas de la situación escolar: insuficiente dotación de recursos e ineficiencia en su utilización, bajos niveles de retención, rigidez y desactualización curricular, escasa diversificación en la oferta falta de coordinación e integración de la estructura institucional y administrativa del sistema educativo.

"Sin que esto representase adhesión a posiciones de Illich, Reimer o Latapí, hacen ya años el profesor Antonio Salonia declaraba en un congreso, después de ejercer el cargo de Subsecretario de Estado de Educación, que el sistema educativo nacional no es un sistema, por no reunir condiciones técnicas de tal; no es educativo, por tener exclusivos fines intelectuales y no es argentino, por no lograr sentimientos de unidad nacional en los alumnos y no responder a auténticas demandas de la realidad del país. Dicho juicio es verdadera síntesis que no cae en exageración alguna, aunque pueda parecer lo contrario" [20]

Van Gelderen aboga por la necesidad de "reconocer la crisis como existente" y señala la "insuficiencia del sistema educativo argentino para satisfacer demandas", satisfacción que –de ahí en más- se volvería estructurante de parte importante de las políticas educativas desarrolladas por el gobierno dictatorial bonaerense. A continuación, el autor antes mencionado cuestiona el vínculo de la escuela con objetivos culturales y apunta la urgencia de reorientarlo hacia el mercado laboral, cuestión que también estructuraría las medidas de política educacional bonaerense durante la dictadura:

[19] Van Gelderen (1976:4)
[20] Van Gelderen (1976:5)

"Podemos decir, usando términos de Ortega, que los estudiantes argentinos saben cada vez menos de mayor cantidad de cosas que han perdido utilidad real, en razón de necesidades del campo ocupacional de nuestro país. Quizá deba marcarse que no tenemos esquemas de relación entre escuela y mercado de trabajo. Nuestra escuela no tiene respuesta para una política de empleo, ya que mantiene su encierro y funciona de acuerdo con objetivos exclusivamente culturales-escolares"[21]

En consonancia con estos postulados, el ministro de educación bonarense señalaba constantemente mediante artículos en la *Revista de* Educación que la solución para una escuela "obsoleta" y "en crisis" pasaría por adaptar las escuelas a las demandas del entorno económico y a las "necesidades" de los alumnos. Como hemos señalado (Southwell y Vassiliades, 2007) esta propuesta supuso una fuerte ruptura respecto del imaginario que había estructurado a la educación moderna en la Argentina, asentado sobre la base de "ofrecer" educación, no sólo sin considerar necesariamente las demandas de la comunidad, sino muchas veces a pesar de ella y –para el caso de la mayoría "bárbara" que para Sarmiento habitaba nuestro país- para transformarla y civilizarla. La modernización propuesta por la administración dictatorial desmanteló esta característica propia de la escolarización moderna en nuestro país e instaló una lógica basada en los intereses y demandas de los particulares, inédita en nuestro país[22].

Entendemos que el diagnóstico de "agotamiento" y las propuestas "modernizadoras" son expresión de un campo de sentidos que preexiste al golpe dictatorial y que dan cuenta de la crisis del discurso de la instrucción pública en nuestro país, cuyos primeros vestigios importantes pueden comenzar a reconocerse hacia la década de 1960. En este sentido, y recogiendo una hipótesis de trabajos pioneros (Tedesco, 1985, Braslavsky, 1985), es posible sostener que la política educativa dictatorial no supuso un

[21] Van Gelderen (1976:9)

[22] En este sentido, el ministro de educación Solari señalaba que "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" [22] (Solari, O. "Realidad y proyección de la educación", en Revista de Educación. La Plata. Buenos Aires. 1976. Pág. 8)

todo coherente y articulado sino que se articuló con algunas expresiones propias –y muchas veces contradictorias- de un clima de época que no sólo se limitaba a postular la crisis del sistema de educación pública sino que también incluyó posturas radicalmente críticas de la educación escolar y hasta también desescolarizadoras. Asimismo, creemos que el diagnóstico de "agotamiento" –y en particular la idea compartida por sectores de un amplio espectro de que nada de lo que ocurría en la escuela era valioso- resultó funcional a las pretensiones fundacionales de la dictadura. Por otra parte, las propuestas "modernizadoras" reforzaron tendencias previas en la educación provincial bonaerense a la vez que incluyeron nuevos elementos que profundizaron los mecanismos de control en las regulaciones de la profesión docente.

En primer lugar, las reformas introducidas por el gobierno de Saint Jean tendieron a asociar el ejercicio de la profesión docente a una labor trascendente, reforzando los rasgos nacionalistas y religiosos preexistentes en la educación escolar bonaerense (Serra, 1997; Southwell, 1997). En este sentido, la reforma del Plan de Estudios del Magisterio Superior de 1977 incluyó un área de Formación Cívica y Moral que perseguía el objetivo de la formación "integral" del aspirante a la docencia y el fin de alcanzar "la correcta personalidad del educador y en su insoslayable tarea al servicio de la nación"[23]. En palabras del ministro de educación Ovidio Solari, con esta materia se pretendía "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."[24]. Como han señalado algunas investigaciones (Kaufmann y Doval, 1997; Southwell, 2004) la configuración de una pedagogía de los valores como la que estamos analizando estaba estrechamente vinculada al objetivo de "remoralizar" una sociedad que se juzgaba desbordada y desviada de su cauce. En este sentido, la educación se concebía no sólo como el medio para el logro de una vida espiritual y cristiana –mediante la cual se perfeccionara la esencia del hombre- sino también como la vía para alcanzar una "armonía social" que desterrara todo foco de conflicto para el régimen dictatorial. El componente religioso aparecía así como un factor de cohesión en el marco de la negación de las diferencias ideológicas.

[23] Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 22.
[24] Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 2 Nº 1. Ene-feb-mar 1977. Pág. 212.

En segundo lugar, la "modernización" educativa propulsada por la dictadura bonaerense implicó nuevos sentidos para la profesión docente, en particular de la mano del tecnocratismo didáctico. Desde el Ministerio de Educación se destacaba la necesidad de analizar las "técnicas y procedimientos educativos" como llave para el mejoramiento de la educación en un contexto de "empalidecimiento"[25] de los recursos escolares frente al avance de los "medios tecnificados". Siguiendo este argumento, la escuela se estaba volviendo obsoleta, y la salida de ese estado vendría dada por el mejoramiento de la "calidad del rendimiento del aprendizaje", que sería posible sólo cuando se hallaran metodologías apropiadas para cada asignatura. La tarea docente se reducía así a la utilización de una técnica –investida de neutralidad- que permitiría que el alumno aprendiera. En consonancia con esta propuesta, el Plan de Estudios del Magisterio Normal Superior de 1977 se proponía como objetivos "el conocimiento integral del educando", "los fundamentos psicopedagógicos de la función específica" y "el dominio de los procedimientos o/y (sic) técnicas de la función"[26], todos ellos estrechamente vinculados con la concepción tecnocrática de la profesión docente.

Como señala Southwell (2004) la didáctica se convirtió en una técnica al servicio de propósitos esencializados, incuestionables y, como tales, perennes e inmutables. La problematización acerca de los fines educativos quedaba excluida y la definición de los mismos estaría a cargo de quienes decidían las políticas educativas a ser implementadas. Lo señalado no implicaba que la corriente tecnocrática estuviera desgajada del espiritualismo, sino que, por el contrario, el pensamiento tecnocrático-desarrollista sincretizó cuestiones psicológicas y tecnológicas de manera particular, proponiendo nuevas políticas culturales. La fundamentación psicopedagógica desplazó la antigua argumentación filosófica de la labor docente por un mayor énfasis en la justificación instrumental y de un inapelable carácter "científico". Ello generó el conocido proceso de difusión de "enlatados educativos" y dispositivos de aprendizaje "bajo condiciones

[25] Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 3 - Nº 1. Enero – Febrero – Marzo. 1978.
[26] Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 17

controladas" (Southwell y Vassiliades, 2007) lo que iba en línea con la intención de no dejar ningún proceso educativo librado al azar o que escapara a las regulaciones del gobierno dictatorial.

En este marco, había un fuerte énfasis en el control y el moldeado de las prácticas de futuros maestros, cuya formación se reducía a las técnicas para el desempeño en el aula. Cabe aquí decir que, si bien la propuesta de formación confina a los futuros maestros a un lugar claramente subordinado en el campo pedagógico, en el marco de una creciente división del trabajo de producción cultural (Davini, 1998), también es cierto que aquélla se asienta en dos pilares históricos del normalismo: la idea del maestro como "ejemplo moral" a seguir y la posición de "aplicador" de técnicas y saberes elaborados por otros, que en la década del ´70 comenzarían a situarse en la figura del "experto".

Algunas conclusiones provisorias

A lo largo de este trabajo hemos analizado el modo en que se intentó regular la profesión docente durante el período de la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires. En este marco, hemos señalado dos pilares sobre los que parecen haberse asentado las regulaciones. Por un lado, la política de represión y terror estatal, que implicó la verticalización de la estructura del sistema escolar, la cancelación de la participación de actores educativos, la censura de libros, las persecuciones, secuestros, torturas, desapariciones y asesinatos de docentes y estudiantes, y el control cotidiano permanente de aquéllos que sobrevivían al sangriento régimen dictatorial. Por otro lado, y basado en diagnósticos de "agotamiento" del sistema educativo que emanaron de sectores de clara afinidad ideológica respecto de la dictadura –pero también de otros que se encontraban en sus antípodas- se configuró una propuesta "modernizadora" basada en la necesidad de adaptar las escuelas a las demandas del entorno económico y las necesidades de los alumnos, a la vez que también en el énfasis en la utilización de técnicas "renovadas" de enseñanza investidas de neutralidad.

En ese marco, se reforzaron los mecanismos de control a la profesión docente a la vez que no sólo se profundizó el lugar subordinado de maestros y profesores sino que se los desplazó del centro de la escena pedagógica, que ahora sería ocupado por los alumnos a los que había que inculcar valores antes que conocimientos. A las consecuencias trágicas del terror estatal deben sumarse entonces el desplazamiento de la transmisión cultural como tarea central de la profesión docente -reducida ahora a "guiar" a los estudiantes en aprendizajes entendidos como avances individuales- y una concepción de "modernización educativa" que trasciende la caída del régimen y cuyos pilares –en particular la necesidad de adaptar la educación al mercado y la concepción de la escolarización como una preocupación particular y de orden privado en lugar de una resposabilidad social y colectiva- fueron la base de la "reforma" educativa de los ´90 en la Argentina. En este sentido, la dictadura fue exitosa en definir trágicamente un debate acerca de la "modernización" que la precedió. Y ello no sólo implicó una estrecha continuidad con las líneas –y varios de los actores- que inspiraron la "reforma" de la pasada década. También supuso la cancelación de otras discusiones que la crisis del sistema de instrucción pública en nuestro país comenzaba a habilitar. Quizás dos de las más importantes hayan sido cómo pensar una autoridad docente en términos de una autoridad cultural democrática y de qué modo imaginar un sistema educativo que no se cierre al entorno ni a los sujetos que por él transitan sin por ello plantearse que lo que lo autoriza es la adaptación a sus demandas. En el silenciamiento de esas discusiones también es posible reconocer otras consecuencias dramáticas que la dictadura militar ha dejado para la educación escolar en nuestro país.

Bibliografía

- Braslavsky, C. (1983) "Estado, burocracia y políticas educativas", en Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. El proyecto educativo autoritario. FLACSO-GEL. Buenos Aires.
- Davini, M.C. (1998) El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Miño y Dávila. Buenos Aires.

- Draghi, M.J. y Southwell, M. (2007) "La inspección escolar durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires", ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Buenos Aires.

- Invernizzi, H. y Gociol, J. (2002) *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Eudeba. Bs. As.

- 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. y Doval, D. (1999) *Paternalismos pedagógicos*. Laborde Editor. Rosario.

- Laclau, E: (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión. Buenos Aires.

- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI. Madrid.

- Misuraca, M. R. y Corrado Vázquez A. (1999) "El Estado y la educación primaria en la provincia de Buenos Aires", en Vior, S. Estado y educación en las provincias, Buenos Aires, Miño y Dávila. Pág 47.

- Pineau, P: (2006) "Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)", en *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983).* Colihue. Buenos Aires.

- Popkewitz, T. (2000) *Sociología política de las reformas educativas*. Tercera Edición (1ra. Ed.: 1994) Morata. Madrid.

- Rodríguez, L. (2007) "La educación en dictadura: leyes y decretos en la provincia de Buenos Aires. El caso del Estatuto del Magisterio", ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Buenos Aires.

- Serra, J.C. (1997) "La ´Revolución Argentina` en la conducción educativa de la provincia de Buenos Aires. Discurso pedagógico y formación docente", en *Revista Propuesta Educativa*. Nº16. FLACSO – Novedades Educativas. Buenos Aires.

- Southwell, M. (1997) "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. (2003a) *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*. EDULP. La Plata.

- Southwell, M. (2003b) "Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata", en Kaufmann, C. (dir.) *Dictadura y educación. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Tomo II. UNER - Miño y Dávila. Buenos Aires.

- Southwell, M. (2004) "La escuela bajo la lupa: una mirada sobre 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.

- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2007) "Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires", ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Buenos Aires.

- Tedesco, J.C. (1983) "Elementos para una sociología del currículum escolar", en Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. op. cit.

- Van Gelderen, A. (1976) "Agotamiento del sistema educativo argentino", en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*. Año 2. Nº9. Buenos Aires.

- Vassiliades, A. (2006) "Enseñar durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes, en *Anuario de Historia de la Educación*. Nº7. Prometeo. Buenos Aires.

- Vassiliades, A. (2007) "Revisitando el desafío moderno de la igualdad en la educación (des)modernizada. Notas acerca del legado de las políticas educativas neoliberales", ponencia presentada en el III Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.

Fuentes consultadas

- Circular 129/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Circular Nº 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 Nº20/77. 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.
- Resoluciones del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires: 1190/75; 25/76; 232/76; 723/76; 778/76; 1065/76; 1078/76, 1087/76, 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; 1231/78; 1262/78; 2411/78; 2838/78; 2877/78; 3068/78; 3130/78; 3260/78; 3532/78; 3676/78; 3677/78; 3678/78; 5/79; 169/79; 271/79; 280/79; 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 Nº 1. 1976.
- Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 2 Nº 1. Ene-feb-mar 1977.
- Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 3. Nº 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 Nº1. Enero-Abril 1980.