

Entre la homogeneización moralizante y la adaptación al entorno: la escolarización bonaerense durante la última dictadura (1976-1983)

Alejandro VASSILIADES

Universidad Nacional de La Plata, CONICET

Universidad de Buenos Aires

Resumen

Este trabajo se propone abordar los sentidos que organizaron las políticas educativas en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar. A partir del análisis de fuentes primarias, exploraremos el modo en que se combinaron inestablemente una fuerte intervención destinada a “re-moralizar” una sociedad considerada “caótica” y una serie de medidas tendientes a “modernizar” un sistema educativo supuestamente “en crisis”. Argumentaremos que estas últimas se estructuraron en torno a la idea de adaptar la escolarización a las demandas del entorno y que, desde allí, la dictadura intervino en un amplio debate sobre la “modernización educativa” en nuestro país que la había preexistido, dando cuenta del agotamiento de ciertos significados para la educación escolar e instalando una forma de procesar la “modernización” que tendría importantes consecuencias más allá del fin del régimen.

Palabras clave: modernización educativa – escolarización – provincia de Buenos Aires – última dictadura militar

Abstract

This article intends to analyse the senses that organised the educational policies in the province of Buenos Aires during the last military dictatorship. We will explore historical sources so as to focus on the way that some measures that supposed a strong intervention from the provincial state and that were destined to ‘re-moralize’ a ‘chaotic’ society were unsteadily combined with some attempts to ‘modernise’ an educational system that was ‘in crisis’. In this last case, we will argue that they were structured around the idea of adapting schooling to the context needs, and that from that place the dictatorship participated in a previous wide debate about modernising schooling in Argentina, accounting for the end of some senses for schooling and installing a way of processing its ‘modernisation’ that would have important consequences beyond the end of the regime.

Key Words: educational modernisation – schooling – province of Buenos Aires – last military dictatorship

Introducción

La última dictadura militar constituyó sin dudas el período más trágico y macabro en la historia de nuestro país. Secuestros, torturas, asesinatos, desapariciones forzadas de personas y apropiaciones ilegales de recién nacidos configuran sólo aquello que las palabras pueden describir de lo que implicó el terrorismo de Estado que fuerzas militares y policiales llevaron a cabo con el apoyo de parte de la sociedad civil. El campo educativo no estuvo exento de ello, siendo dramáticamente uno de los más afectados por el terror estatal: estudiantes y docentes se cuentan con altos porcentajes entre los sujetos detenidos-desaparecidos. El territorio bonaerense ha sido quizás uno de los mayores exponentes de la atrocidad de la violación sistemática de los derechos humanos.

Al igual que en otras jurisdicciones, en la provincia de Buenos Aires la escuela fue sospechada de la formación del “germen subversivo” y en consecuencia resultó objeto de un conjunto de políticas destinadas a la “re-moralización” de sus actores, y a la inculcación de valores occidentales cristianos con el objeto de formar un “nuevo hombre”, dirigido al destino de su “trascendencia” y que conformara una sociedad armónica y exenta de conflictos. Como veremos en este trabajo¹, estas políticas se enmarcaron en una fuerte intervención del Estado provincial en la difusión de estos principios, de manera paralela al accionar genocida que tenía lugar puertas afuera de las instituciones escolares. Al mismo tiempo, esta propuesta moralizante fue acompañada por un conjunto de dispositivos de mayor control del accionar del conjunto de actores del sistema escolar, en particular de docentes y estudiantes.

Sin embargo, las políticas educativas llevadas a cabo por la última dictadura en la provincia de Buenos Aires no terminaron esas intervenciones. Hubo otra serie de medidas político-pedagógicas, menos visibles dada la profundidad del terror estatal sobre el conjunto del sistema educativo, que impactaron en el modo en que la escolarización se articuló con la igualdad en nuestro país. En efecto, además de las políticas represivas se desarrollaron otra serie de iniciativas tendientes a “modernizar” un sistema educativo que para un amplio conjunto de sectores estaba “en crisis”. Ellas recogieron discusiones del campo pedagógico que eran previas al período dictatorial y que se habían expresado en una multiplicidad de propuestas².

Nos proponemos aquí abordar la especificidad de las políticas educativas de la última dictadura en el caso de la provincia de Buenos Aires, analizando el modo en que, de manera inestable y contradictoria, se combinaron aquella serie de medidas que desde una fuerte intervención estatal se propusieron “re-moralizar” una sociedad “desbordada” junto con ese otro conjunto de iniciativas tendientes a “modernizar” un sistema educativo que se consideraba “en crisis”. En el caso de esta propuesta modernizadora, argumentaremos que ella se estructuró en torno de la idea de *adaptar la escolarización a las demandas del entorno* y que desde allí la dictadura militar intervino -y posteriormente definió- un amplio debate sobre la “modernización educativa” que la preexistió. Sostendremos la hipótesis de que el “éxito” dictatorial en la interven-

ción y clausura de esa discusión dio cuenta del agotamiento de ciertos significados y sentidos para la educación escolar, al tiempo que instaló una determinada forma de procesar la “modernización educativa” que tendría importantes consecuencias más allá del fin del régimen, impactando en los sentidos que atravesaron a la escolarización y las políticas educativas desde la vuelta a la democracia en adelante y constituyendo también un oscuro legado del período dictatorial que debe ser examinado.

Redefiniciones del gobierno del sistema escolar: entre la verticalización y la crisis del Estado docente

Una de las premisas más importantes que, desde nuestro punto de vista, atravesó buena parte de las políticas educativas desarrolladas por la última dictadura en la provincia de Buenos Aires fue la de “modernizar” un sistema escolar que para diversos sectores se había revelado “en crisis” y “obsoleto”. En el caso de la propuesta dictatorial, podría decirse que *la “modernización” se procesó en términos de la necesidad de adaptar la escolarización a las demandas del entorno*, consigna que -como intentaremos mostrar en este trabajo- organizó buena parte de las políticas educativas por aquélla desarrolladas.

Una de las expresiones de dicha premisa fue la propuesta de *redefinir el papel del Estado respecto del sistema educativo*, que en el caso de la provincia de Buenos Aires se articuló con la consigna de lograr una mayor “eficiencia” que dejara atrás la excesiva burocratización y supuesta ineficacia estatal:

“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”³.

Estos criterios de eficiencia y eficacia fueron el sustento para la expansión de la educación privada en la provincia, alentada mediante la creación de la Dirección de Enseñanza No Oficial, que regularía y supervisaría sus instituciones. Sin embargo, aquéllas no constituyeron las únicas razones que orientaron las políticas de descentralización. Como sugiere la cita, éstas también se apoyaron en la idea de que transferir la administración de las instituciones educativas a niveles más locales supondría una supuesta mayor posibilidad de articular la escolarización a las necesidades del entorno, que esos niveles conocerían mejor que las instancias centrales de gobierno. Estas propuestas descentralizadoras se configuraron a partir de una fuerte crítica a la educación escolar organizada centralmente desde las instancias estatales, propia de nuestro país, y ya reconocían antecedentes desde 1956 y en particular en la iniciativa de reforma escolar impulsada por la dictadura del General Onganía. Al mismo tiempo, estas propuestas parecen expresar la crisis de las instancias centrales de gobierno escolar, por “ineficientes”, “ineficaces”, “antidemocráticas”, una de cuyas salidas parece ser el mostrar a dichas instancias con una supuesta voluntad de transferir y compartir el poder con niveles locales de gobierno.

Sin embargo, esta propuesta descentralizadora no se asentó solamente en dicha crisis, sino que también se enmarcó en una serie de medidas que apuntaron a *reforzar los mecanismos de control sobre los actores educativos y a verticalizar el gobierno del sistema*. Como hemos señalado (Vassiliades, 2006), el gobierno provincial, a cargo del represor Ibérico Saint Jean, unificó en 1976 la labor administrativa de cada distrito en los Consejos Escolares⁴, para luego suprimirlos en 1978 y reemplazarlos por las Unidades Administrativas Únicas (UAU). El ministerio de educación bonaerense también impulsó en 1977 la regionalización del sistema, instalando Juntas de Región de Supervisión a cargo de Inspectores Jefe⁵ 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”, la supresión de consejos escolares instaló una lógica de control sumamente vertical (Ministerio de Educación – Junta Regional – Unidad Administrativa Única) que estuvo estrechamente vinculada a la delación y el control de los docentes, en especial de aquellos sospechados de ser contrarios al régimen (Draghi y Southwell, 2007).

En consonancia con esta fuerte intervención estatal provincial en el control de la actividad docente, la dictadura bonaerense reformó la carrera del Magisterio Normal Superior estipulando estrictas pautas de ingreso, que darían cuenta de importantes dispositivos de control ideológico: por un lado, la *“lectura y comentario por escrito (...) de un texto con contenido cultural y educativo, de reconocida solvencia”*⁶; por otro, una *“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”*⁷. Los aspirantes que obtenían menos de la mitad de los puntos quedaban directamente eliminados. El gobierno dictatorial se aseguró así mecanismos para limitar el ingreso a la carrera docente a discreción de acuerdo a las afinidades de los aspirantes con los principios del régimen.

Esta fuerte intervención estatal provincial en los mecanismos de acceso a la docencia y en el control vertical en el gobierno del sistema se articuló inestablemente con la idea de “modernizarlo” mediante la modificación de responsabilidades del Estado provincial y de niveles locales, como así también de las atribuciones conferidas al sector privado, propuestas que se hallaban sostenidas por la premisa de “adaptar” la escolarización a las necesidades del entorno.

El currículum escolar: entre la difusión de valores occidentales cristianos y la adaptación al mercado ocupacional

La premisa de adecuar la escolarización al entorno reconoció también otras expresiones. En efecto, se desarrollaron durante la última dictadura en la provincia de Buenos Aires un conjunto de iniciativas atravesadas por la idea de *adaptar el currículum escolar a las demandas regionales y del mercado ocupacional*. Un ejemplo de ellas lo constituye la propuesta de reforma al Ciclo Básico Común y al Ciclo Básico Polivalente de la escuela secundaria, que partía del siguiente diagnóstico:

“Del análisis de las oportunidades educativas que ofrece el servicio de nivel medio actual surge, que dicho servicio no responde a las necesidades regionales y/o zonales de la Provincia de Buenos Aires y a la demanda del mercado ocupacional, verificándose falta de flexibilidad y de adaptación al educando”⁸.

Al igual que en el caso de los otros niveles educativos, la propuesta de reforma partió de la consideración de una supuesta “desconexión” de la institución escolar respecto de “la realidad circundante” y un desconocimiento por parte de la escuela de las características de las comunidades. Sobre este escenario, y con la intención de articular más acabadamente la escolarización sus demandas, se introdujeron en el nivel medio contenidos orientados a la formación laboral y a una preparación “flexible” para alcanzar un perfil acorde con *“las expectativas de los usuarios de los servicios del egresado, para poder así satisfacerlas”⁹.*

Consideramos que *estas reformas constituyeron un fuerte cuestionamiento a una de las premisas básicas de la escolarización moderna en nuestro país y en el mundo occidental*: la idea de una escuela distanciada, separada, aislada, del entorno que la rodea -considerado “mundano”, “impuro”, “peligroso”, y en todos los casos “inconveniente”. En efecto, la institución escolar moderna se configuró sobre la base de un lugar cerrado y aislado respecto del entorno, de modo de constituir un ámbito “protegido”, un “santuario” (Dubet, 2004) como espacio específico de encierro alejado de situaciones mundanas (Pineau, 2001). Si bien en el caso de nuestro país ya la política educativa del peronismo había cuestionado fuertemente la separación de la escuela con el afuera que la rodea, las iniciativas tendientes a la formación de mano de obra flexible que ensaya la última dictadura militar no sólo se diferencian de las de aquel período por no estar orientadas a la promoción social de los sujetos recuperando el valor del trabajo como elemento formador y transformador, sino que también tendrán efectos más duraderos en el modo de considerar cómo la escuela debe vincularse con su entorno. Por otra parte, al analizar efectivamente cuáles fueron los contenidos “prácticos” que ingresaron en el currículum de nivel medio en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar, éstos se redujeron a algunas competencias de orden contable-empresarial¹⁰.

Esta propuesta de adaptación a las demandas del mercado no implicó que el gobierno dictatorial bonaerense se abstuviera de la regulación de los contenidos a ser transmitidos en las escuelas de la provincia. Por el contrario, se desarrolló una intensa y contundente intervención a favor de la difusión de ciertos valores “nacionales” y “cristianos”, orientados a la “re-moralización” de los estudiantes. Esta estrategia se asentó en la supuesta necesidad de continuar la “guerra” contra la “subversión” en el ámbito educativo y se desplegó mediante diversos dispositivos.

En primer lugar, un conjunto de medidas se centró en *la promoción de una mirada armónica, lineal, no conflictiva y pretendidamente “objetiva” y “nacional” sobre la historia de nuestro país*, de modo de reforzar los valores, premisas y perspectivas sostenidas por el régimen. Entre ellas debemos destacar la idea de que la escuela debe ser un lugar de formación de una “clara conciencia nacional”, de difusión de un estilo

de vida “occidental y cristiano” y de promoción de las obligaciones de todo argentino en relación a la “defensa de la soberanía” y la “seguridad nacional”¹¹. Una de las estrategias más extendidas para lograr este objetivo fue la organización de concursos y certámenes sobre “hechos históricos”, destinados a la recuperación y el rescate de determinadas instituciones y figuras militares, entre las que se destacó la del General Roca. En ese marco, a partir de una mirada sesgada y positiva del genocidio que condujo sobre parte de la patagonia de nuestro país, se realizaron cursos, certámenes literarios y diversas actividades conmemorativas impulsadas por el Ministerio de Educación bonaerense. Ellas se justificaban a partir de considerar que el accionar roquista había permitido *“la integración efectiva del patrimonio nacional de los territorios patagónicos”* e *“incorporar vasta zona territorial al patrimonio nacional, (...) acercando a la civilización e iniciando en la fe cristiana a diversas tribus salvajes que habitaban dichas regiones, azotando con actos de pillaje y crueles malones a quienes se afincaban en el lugar con el objeto de colonizar esas tierras”*¹². Estas propuestas tenían por objetivo central permitir a los alumnos *“imaginar el pasado, y organizar con coherencia una visión histórica de la vida del país”*¹³, a partir del despliegue de una mirada histórica armónica y no conflictiva de determinados hechos, que de ese modo propendieran al ensalzamiento de militares genocidas como héroes y reforzara los sentimientos de “amor a la patria”, al conocer acontecimientos presuntamente fundantes de la misma.

En segundo lugar, otro conjunto de estrategias se dirigieron a *asociar el ejercicio de la profesión docente a una labor trascendente*, reforzando rasgos nacionalistas y religiosos preexistentes en la educación escolar bonaerense. 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”*¹⁴. Como han señalado algunas investigaciones (Kaufmann y Doval, 1997; Southwell, 2004) la intervención estatal provincial para la configuración de una “pedagogía de los valores” 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 negara las diferencias ideológicas y desterrara todo foco de conflicto para el régimen dictatorial.

En tercer lugar, la intervención dictatorial para configurar una “pedagogía de los valores” continuaría hasta *abarcar exhaustivamente una serie de prácticas, disposiciones, inclinaciones y sentidos a ser inculcados a los estudiantes*. Pese a su ataque a la escuela por ser “formadora de subversivos”, la dictadura confió en el potencial de la institución escolar para modelar sujetos que sostuvieran los principios que ella pregonaba. Obsérvese en el siguiente cuadro la especificidad de cuestiones introducidas como temas y contenidos de seminarios que se dictarían en 1979 en todas las escuelas medias de la provincia:

Cuadro N° 1: Seminarios aprobados para ser dictados en las escuelas dependientes de la Dirección de Educación Media, Técnica y Formación Profesional de la provincia de Buenos Aires. Año 1979.

Tema	Objetivo	Contenidos
El descubrimiento del otro: la amistad (1° Año)	Tomar conciencia de la necesidad de vivir en sociedad, ofreciendo los elementos para una adecuada elección de los amigos.	Concepto de amistad como prolongación de la vida afectiva de la familia. Supuestos necesarios de la amistad: conocimiento del otro, seguridad en el afecto y comunidad de ideales en provecho propio y sin desmedro del otro.
La cortesía (1° Año)	Lograr que el alumno conozca la importancia que tiene la cortesía para la correcta convivencia social y adquirir así los fundamentos y principios que deberán guiar su conducta.	La cortesía: fundamento de la convivencia social y amabilidad. Atención y deferencia para con el prójimo. Los buenos modales. La moderación en el lenguaje.
El buen uso del tiempo libre: el esparcimiento (2° Año)	Orientar al educando en la correcta utilización del tiempo libre a través del sano esparcimiento.	Concepto de esparcimiento. Su necesidad para la salud integral de la persona. Tipos de actividades de esparcimiento. El esparcimiento nocivo. Normas que deben regir el correcto esparcimiento.
El correcto concepto de compañerismo (2° Año)	Clarificar el sentido preciso que debe presidir las relaciones entre los alumnos.	El correcto sentido del término compañerismo. Las deformaciones del compañerismo. La elección de compañeros. Las consecuencias nocivas de las compañías peligrosas.
La veracidad (4° Año)	Crear conciencia de la necesidad de la verdad para la convivencia social y los efectos perniciosos de la mentira.	Concepto de verdad. La verdad, base de la convivencia. La mentira: sus efectos destructores sobre la vida social. La comunicación social, base de la relación humana. Imposibilidad de la comunicación si no hay verdad.

Fundamentos ético-morales del comportamiento social (4º Año)	Hacer conocer a los educandos los principios fundamentales que rigen el comportamiento social.	Nociones de ética y moral. La ética y la moral cristiana, pilares de la sociedad argentina. Normas de conducta. Necesidad de los valores éticos y morales para la vida social.
---	--	--

Elaboración propia en base a la Resolución Ministerial N° 442/79. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Los seminarios estaban atravesados por una preocupación común y afín a la de las estrategias antes mencionadas: la “correcta convivencia social” como base para una armonía exenta de conflictividad. La selección temática parece fundamentarse en aspectos cruciales que la dictadura entendía necesario “combatir” para “eliminar la subversión”: elegir “adecuadamente” las compañías y amistades, descartar formas de entretenimiento y sociabilidad “nocivas”, decir y sostener una verdad “objetiva”. Varios de estos aspectos, tradicionalmente incluidos dentro de la socialización primaria familiar, fueron llevados a la escuela y reforzaron la “pedagogía de los valores” a la vez que complementaron las medidas de censura de libros de texto y suspensión de materias que no fueran afines a los valores propugnados por el régimen militar¹⁵.

Si bien la educación “en valores” y la intención de formar determinado tipo de subjetividades habían formado parte del proyecto escolarizador moderno, la iniciativa dictatorial enfatizó la anulación de la polifonía de voces y prácticas propias de toda sociedad democrática, en tanto la disidencia y la diversidad era “peligrosa”, inaceptable y parte del mismo fenómeno “subversivo” a eliminar. En un contexto en el que las políticas educativas se asentaban en la idea de adaptar el currículum escolar a las demandas del mercado ocupacional y las “necesidades” de la región, la única supervivencia de una intención homogeneizante por parte del Estado provincial en torno a ciertos parámetros comunes parecería haber estado dada por el fuerte impulso a la difusión de los valores afines al régimen dictatorial.

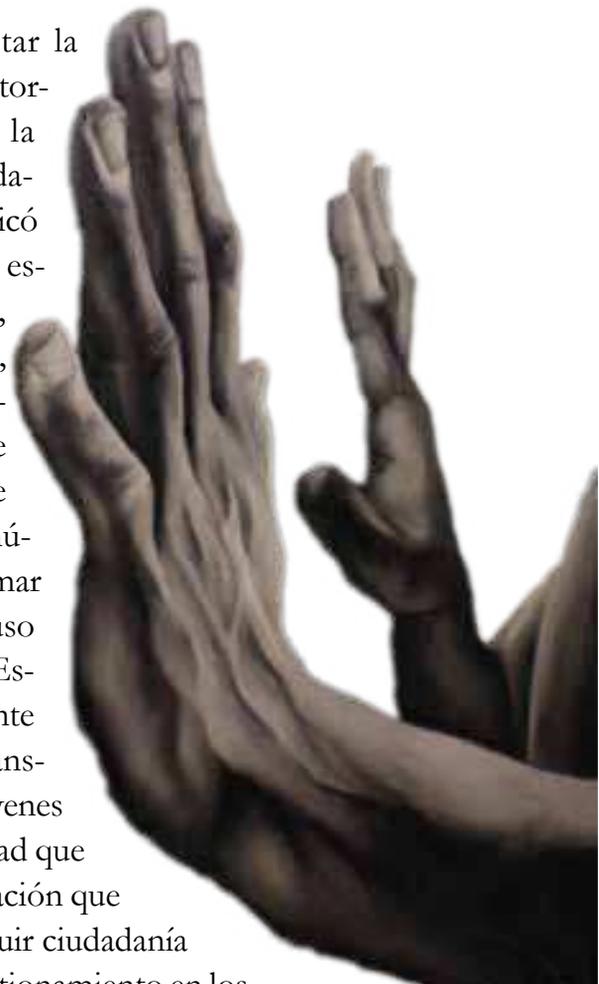
La escolarización adaptada a los “intereses” y “potencialidades” de los alumnos

En el contexto de esta paradójica y complementaria articulación entre intervención moralizante y adaptación de las escuelas al entorno, las reformas educativas desplegadas por la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires tuvieron como una de sus consignas centrales *la adecuación de la escolarización a los intereses y necesidades de los alumnos*. A partir de una lectura sesgada de la teoría piagetiana en clave estructuralista y de la recuperación sumamente parcial de ciertas premisas escolanovistas -que se reducirían a la centralidad del alumno y desconsiderarían la importancia de su actividad y la necesidad de estimular su creatividad- las políticas dictatoriales plantearían que -una vez alcanzado el “orden” que aspiraban a construir mediante

las estrategias remoralizadoras- los alumnos y sus aprendizajes, entendidos en clave individual, debían ser el centro de la escena pedagógica, desplazando a los maestros al lugar de “facilitadores” y “guías” de los mismos. En este sentido, las posiciones docentes que se constituían se alejaban de la centralidad del conocimiento y de la tarea de su transmisión, para ahora dirigirse a la inculcación de valores y a la generación de escenarios donde los alumnos “aprendieran”. Subyacía a esta propuesta una fuerte crítica a la enseñanza tradicional, por “memorista”, “verbalista” y “obsoleta”:

“Se pretende que el aprendizaje realizado por los alumnos alcance mayores niveles en los procesos intelectuales y que no se quede en la simple memorización (...) con la definición de objetivos educacionales definidos como cambios de conducta que el maestro espera desarrollar en sus alumnos (...) Que los métodos de enseñanza (verbalistas, pasivos, expositivos), dejen de estar condicionados por los programas de estudio, recargados de contenidos y sin ninguna intención formadora (...) Reemplazar el proceso de escuchar o reproducir por el de aprender, al posibilitar la participación activa de los educandos (...) [Se trata del] ofrecimiento de una gama adecuada de oportunidades de educación, para atender a las distintas capacidades e intereses individuales”¹⁶.

Como puede verse, el discurso de adaptar la escolarización a las necesidades y demandas del entorno se inscribió también en la premisa de que la escuela debía adecuarse a los intereses y “potencialidades” de los alumnos. Consideramos que esta idea implicó una fuerte ruptura respecto del imaginario que había estructurado la escolarización moderna en nuestro país, donde el “ofrecimiento” de la educación escolar, considerada un derecho, definida, impulsada y desarrollada estatalmente, en la mayoría de los casos de manera centralizada y sin considerar necesariamente las demandas de la comunidad, sobre la que en un número de ocasiones se aspiraba a operar para transformar la “barbarie” y “civilizarla”. Esta configuración supuso un papel central para los docentes, “funcionarios del Estado” (Birgin, 1999) cuya intervención homogeneizante -y en numerosas ocasiones autoritaria- aspiraría a transformar decisivamente los horizontes de los niños y jóvenes que pasaban por las escuelas. El discurso de la igualdad que sustentó estas prácticas se asoció a una homogeneización que avasalló las diferencias a la vez que aspiraba a construir ciudadanía (Tiramonti, 2001). Este discurso fue puesto bajo cuestionamiento en los



70, sobre la base de una crisis más general de la escolarización moderna en nuestro país. Numerosas propuestas fueron partícipes del debate acerca de cómo transformar ese aspecto homogeneizante de la escolarización moderna y pensar otras posiciones docentes¹⁷. En el caso de la dictadura, y bajo un manto aparentemente democrático, la propuesta de correr al docente a un costado, situándolo como facilitador de los aprendizajes “individuales” -entendidos como cambios de conducta- de sus alumnos y confinándolo al no intervencionismo pedagógico configuró una escuela “a demanda”, que debe adaptarse a los intereses y “potencialidades” de los estudiantes. Desde los discursos parecía sostenerse una especie de “neodarwinismo escolar”, según el cual cada alumno llegaría en el aprendizaje hasta donde su “maduración” y sus “capacidades” le permitieran llegar.

La profunda desautorización docente que produjeron estas políticas resultó consistente con el confinamiento de los profesores a ser “inculcadores” de valores “trascendentes”, para lo cual la didáctica se convirtió en una técnica al servicio de propósitos esencializados, incuestionables y, como tales, perennes e inmutables, convirtiéndose así en el pilar de una concepción tecnocrática de la profesión de enseñar articulada a una pretensión espiritualista (Southwell, 2004) de formación de subjetividades afines al régimen.

A modo de conclusión

A lo largo de este trabajo hemos analizado el modo en que la última dictadura bonaerense intervino para generar dispositivos tendientes a “re-moralizar” a docentes y estudiantes en las escuelas de la provincia, inscribiéndose en otras estrategias represivas y de control que igualmente apuntaron al “combate” contra la “subversión”. Asimismo, hemos examinado la propuesta “modernizadora” desplegada por el régimen, planteando la hipótesis de que uno de los ejes estructurantes del discurso político-pedagógico durante la última dictadura militar ha sido el de adaptar la escolarización a las demandas del entorno, premisa que organizó un conjunto de políticas educativas que aquí han sido analizadas. En este sentido, la última dictadura militar bonaerense procesó de un modo particular la crisis del proyecto escolar moderno en nuestro país que la preexistió, operando en torno de la supervivencia de ciertos rasgos y alterando contundemente otros, y siendo trágicamente exitosa en definir un debate previo respecto de cómo la escuela “en crisis” debía ser “modernizada”.

La propuesta modernizadora dictatorial instaló un conjunto de sentidos -más invisibles respecto de los represivos, menos antidemocráticos sólo en apariencia y más duraderos – que tuvieron consecuencias para los procesos político-pedagógicos desde la vuelta a la democracia en adelante al constituirse como hegemónicos en torno a la idea de adaptar la escolarización al entorno. Entre ellos, la necesidad de que el Estado nacional abandone su papel de agente educador y de principal responsable de la realización del derecho a la educación y comparta este lugar con otros actores

–provincias, sector privado, familias-; la premisa de que la escuela responda a los requerimientos del mercado ocupacional formando perfiles “flexibles”; la propuesta de que las instituciones escolares se adapten a los intereses y demandas de los alumnos y la comunidad educativa; y el establecimiento de nuevas posiciones docentes alejadas de la transmisión de conocimientos y de una posición de autoridad cultural, y asociadas a “guía” de aprendizajes “individuales” sobre la base de la mera aplicación de técnicas “didácticas”.

Si bien no hubo en este armado un plan elaborado y consistente por parte de las administraciones dictatoriales provinciales o nacionales -salvo la ya señalada intención “moralizante” tendiente a promover sujetos que convivieran “en armonía social” y sostuvieran los valores del régimen-, se observa que un vector central que atraviesa a las propuestas político-pedagógicas es la consideración de la escolarización como un problema de orden particular y de naturaleza privada, perdiendo su carácter de razón de Estado, proyecto colectivo y responsabilidad social (Southwell, 2006).

Sin embargo, las consecuencias del triunfo dictatorial en el debate sobre la modernización no terminaron allí, sino que éste también implicó la cancelación de ciertas discusiones que la crisis de la escolarización pública comenzaba a habilitar y que a principios de la década de los setenta reconocían múltiples posiciones. En primer lugar, cómo pensar una autoridad docente que no implique una posición autoritaria sino una autoridad cultural democrática que desarrolle una tarea política de transmisión cultural y que habilite otros futuros más democráticos para las infancias y juventudes que transitan cotidianamente por nuestras aulas. En segundo lugar, cómo imaginar un sistema educativo que se abra y articule al entorno y a los sujetos que por él transitan considerando su diversidad, sin por ello plantear que la autorización de la educación escolar deviene de su capacidad de adaptación a las demandas del mercado y los requerimientos de la comunidad educativa. En tercer y último lugar, cómo sostener una idea de igualdad articulada con educación escolar que no suponga el avasallamiento de las diferencias pero que no se anule en la mera “respuesta” a situaciones diversas y particulares, perdiéndose así el carácter de proyecto social y colectivo de la escolarización.

En la cancelación y el silenciamiento de estas tres discusiones hay también una consecuencia dramática y duradera que la dictadura militar ha dejado para la educación escolar en nuestro país. Recuperarlas, volver a darles entidad pública, habilitar la discusión política y pedagógica es parte de la tarea de hacernos cargo de esa herencia y constituye un primer paso fundamental hacia la construcción de una educación escolar más justa y más democrática.

Notas

¹ En este trabajo se presentan algunos resultados de una investigación de más de dos años de duración sobre las políticas educativas desarrolladas durante la última dictadura mili-

tar en la provincia de Buenos Aires. En particular, nuestro problema de investigación se centró en las regulaciones de la profesión docente y los sentidos que se construyeron en torno de la escolarización durante el período dictatorial. Dicho trabajo ha sido realizado a partir de una beca de investigación otorgada por la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires y dirigida por el Dr. Pablo Pineau, y continúa en la actualidad con una Beca de Posgrado Tipo I otorgada por el CONICET y dirigida por la Dra. Myriam Southwell.

²Estas propuestas se expresaron en una diversidad de iniciativas y experiencias alternativas al sistema educativo público centralizado en el Estado, desarrolladas durante las décadas de los '60 y '70 en un amplio abanico de tendencias que van desde aquellas más conservadoras y liberales excluyentes hasta las incluyentes y democratizadoras (Pineau, 2006).

³“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.

⁴Resolución Ministerial 1267/76.

⁵Resoluciones Ministeriales 110/77 y 265/78.

⁶Ibíd.

⁷Ibíd.

⁸Documento “Sistema Educativo para la Enseñanza Media de la Provincia de Buenos Aires”. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

⁹Documento “Actualización de los Planes de Estudio de los Ciclos Superiores de Nivel Medio”. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. 1979.

¹⁰Ibíd.

¹¹Resolución Ministerial 2838/78.

¹²Resolución Ministerial 755/79.

¹³Ibíd.

¹⁴Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 22.

¹⁵Por razones de espacio no abundaremos aquí en ellos, pero hemos abordado las políticas de censura de libros de texto y la supresión de materias como “Estudio de la Realidad Social Argentina” (ERSA) en Vassiliades (2006).

¹⁶Solari, O. (1976) “Realidad y proyección de la educación”, en *Revista de Educación*. Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. La Plata. Págs. 10-11.

¹⁷Dado que excede los límites de este trabajo, no las reseñaremos aquí, pero sirva como ejemplo el amplio abanico que, desde muy diversas matrices, podrían integrar la pedagogía de la liberación freireana y su planteo de un vínculo pedagógico horizontal, las pedagogías no directivistas de Carl Rogers, los planteos desescolarizadores de Iván Illich, entre otros, que muestran que la crisis de la configuración pedagógica moderna excedía las fronteras de nuestro país.

Bibliografía

- BIRGIN, A., *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel, 1999.
- DRAGHI, M. J. y SOUTHWELL, M., “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, 2007.
- DUBET, F., “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en: TENTI FANFANI, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPE/UNESCO, 2007.
- KAUFMANN, C. y DOVAL, D., *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1982)*, Paraná, UNER - Facultad de Ciencias de la Educación, 1997.
- PINEAU, P., “¿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, 2001.
- PINEAU, P., “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)*, Buenos Aires, Colihue, 2006.
- SOUTHWELL, M., “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, 2004.
- SOUTHWELL, M., “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*, Buenos Aires, del Estante Editorial, 2006.
- TIRAMONTI, G., “Los sentidos de la transformación”, *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, FLACSO – Temas Grupo Editorial, 2001.
- VASSILIADES, A., “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*, N°7, Buenos Aires, Prometeo, 2006.

Fuentes citadas

- Documento “Actualización de los Planes de Estudio de los Ciclos Superiores de Nivel Medio”. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. 1979.
- Documento “Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa”. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Documento “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.
- Documento “Sistema Educativo para la Enseñanza Media de la Provincia de Buenos

Aires”. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
Resoluciones Ministeriales 1267/76; 110/77; 634/77; 9/78; 265/78; 2838/78; 755/79
y 1274/79. Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.
Revista de Educación. Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. La Plata.
Revista de Educación y Cultura. Ministerio de Educación de la provincia de Buenos
Aires. La Plata. Año 4. Nros. 2 y 3. Mayo-diciembre de 1979.