



Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar

The changes in the curriculum and school policy during the last military dictatorship: the use and the disciplining of the workforce through the dual system of discipline regime

As transformações do currículum e da normativa escolar durante a última ditadura militar: o uso e o disciplinamiento da força de trabalho através do sistema dual e do regime disciplinar

Romina De Luca*
Natalia Alvarez Prieto**

Recibido 30.09.13

Revisión editorial: 16.11.13

Aprobado: 15.03.14

RESUMEN

El presente trabajo se propone analizar la intervención de la última dictadura militar en el nivel medio de educación. Más específicamente, se presenta aquí un análisis de dos dimensiones poco exploradas hasta el momento dentro del campo de estudios sobre las transformaciones educativas durante la etapa. Por un lado, el desarrollo del denominado “sistema dual”, experiencia iniciada en 1980 que suponía una práctica laboral como mecanismo de formación técnica del alumnado. Intentaremos ver cuáles fueron las características principales de ese sistema. En este punto, observaremos cómo la orientación, la capacitación laboral y la adquisición de determinadas pericias de la fuerza de trabajo aparecían como tareas que el nivel medio debía asumir. Para ello, analizaremos las características de la nueva modalidad, el currículum, el perfil de los aprendices y la distribución del tiempo escolar. En paralelo a ese proceso, estudiaremos las transformaciones en el régimen de disciplina escolar, entendiendo que se trata de un dispositivo central encaminado a formar los atributos morales de la fuerza de trabajo. No sólo recompondremos el marco normativo sino que, también, nos aproximaremos al estudio de sus formas concretas de realización. Para dar cuenta de este último aspecto, trabajaremos a partir del relevamiento y análisis de la prensa nacional e indagaremos el archivo documental de una escuela pública de Capital Federal. En suma, abordaremos aquí tres dimensiones convergentes -el plano organizativo, el curricular y el disciplinar- que nos permitirán observar los vínculos existentes entre las reformas educativas y las necesidades del capital durante la última dictadura militar.

* Doctora en Historia por la Universidad de Buenos Aires. IDIHCS-FAHCE-UNLP-CONICET (Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Correo: ryrromina@yahoo.com.ar

** Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. IDIHCS-FAHCE-UNLP-CONICET (Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Correo: nataliaryr@hotmail.com

Palabras clave: Sistema educativo; Nivel medio; Formación de la fuerza de trabajo; Sistema Dual; Régimen Disciplinar; Dictadura militar

ABSTRACT

This paper analyzes the intervention of the military dictatorship in the average level of education. More specifically, we present two-dimensional analysis so far little explored in the field of research on educational change during the stage. On the one hand, the development of so-called "dual system" experience started in 1980 which involved a labor practice like mechanism of technical training of students. Try to see what were the main features of this system. At this point, we see how guidance, job training and the acquisition of certain skills of the workforce appeared as the average level tasks should take. To do this, we analyze the characteristics of the new method, the curriculum, the profile of apprentices and the distribution of school time. In parallel to this process, we will study the changes in the school disciplinary system, understanding that it is a central device that aims to shape the moral attributes of the labor force. Not only we will analyze the regulatory framework but also, we will approach the study of its particular embodiments. We will survey and analyze the national press and will investigate documentary file a public school in Buenos Aires. In short, we will discuss here three dimensions converged-the organizational level, the curriculum and discipline, that allow us to observe the links between educational reforms and capital needs during the last military dictatorship.

Key words: Education system - Average level - Training of the labor force - Dual System - Disciplinary system - Last military dictatorship

RESUMO

O presente trabalho analisa a intervenção da ditadura militar no nível médio de educação. Mais especificamente, apresentamos a análise de duas dimensões pouco explorado até agora no âmbito dos estudos sobre transformações educacionais durante o estágio. Por um lado, o desenvolvimento do denominado "sistema dual", experiência iniciada em 1980 que supunha uma prática trabalhista como mecanismo de formação técnica do alumnado. Vamos tentar ver quais foram as principais características deste sistema. Neste ponto, podemos ver como a orientação, capacitação profissional e a aquisição de certas competências da força de trabalho aparecem como tarefas que devem assumir o nível médio. Para isso, analisaremos as características da nova modalidade, o currículo, o perfil dos aprendizes e a distribuição do tempo escolar. Em paralelo a esse processo, estudaremos as transformações no regime de disciplina escolar, entendendo que se trata de um dispositivo central encaminhado a formar os atributos morais da força de trabalho. Não só recompondremos o marco normativo senão que, também, aproximarmos-nos ao estudo de suas formas concretas de realização. Para dar conta deste último aspecto, trabalharemos a partir do relevamiento e análise da imprensa nacional e indagaremos o arquivo documental de uma escola pública de Capital Federal. Em soma, abordaremos aqui três dimensões convergentes -o plano organizativo, o curricular e o disciplinar- que permitir-nos-ão observar os vínculos existentes entre as reformas educativas e as necessidades do capital durante a última ditadura militar.

Palavras-chave: Sistema educativo - Nivel médio - Formação da força de trabalho - Sistema Dual - Regime disciplinar - Ditadura militar

SUMARIO

1 Introducción; 2 Estado del conocimiento sobre el tema; 3 Las características centrales de la etapa: necesidades y tareas; 4 El sistema dual de educación; 5 La disciplina escolar como formación política y moral de la fuerza de trabajo: -La normativa escolar -La ideología disciplinaria -La disciplina en la escuela. Análisis de caso; 6 Conclusiones; 7 Fuentes; 8 Bibliografía

1.- Introducción

En este artículo se presenta un análisis de dos dimensiones poco exploradas en los estudios sobre educación y dictadura. Por un lado, un análisis del “sistema dual” de educación, experiencia iniciada en 1980. Ésta fue presentada como un nuevo circuito dentro de la modalidad técnica de educación. El “sistema dual” apuntaba, a decir de sus voceros, a intervenir sobre un nicho de calificaciones específicas no contempladas en el circuito técnico tradicional: el de operarios altamente calificados. En el presente artículo, se presentan algunos elementos que ponen en cuestión tal idea. En relación a ello, se plantea como hipótesis, a confirmar o refutar en sucesivas indagaciones, que el nuevo circuito intervino en el disciplinamiento de la fuerza de trabajo al mismo tiempo que le aportó a las empresas mano de obra barata. En ese sentido, los capitales que formaron parte de la experiencia se vieron beneficiados por un doble proceso. Por un lado, la utilización de fuerza de trabajo, en el marco de la formación técnica del estudiantado, cuya remuneración consistía tan sólo en una beca. En segundo lugar, el beneficio de desgravación financiera a través de la obtención de créditos fiscales asociados con la cantidad de alumnos y cursos dictados. A partir del Boletín del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) se reconstruye el listado de algunas de las empresas beneficiarias de tal política así como los créditos otorgados por el Estado. En un plano más general, aquí se analizan las características de la nueva modalidad, el currículum, el perfil de los aprendices y la distribución del tiempo escolar, entre las distintas actividades teóricas y prácticas desarrolladas. En segundo término, el artículo contribuye al estudio de las intervenciones sobre el “régimen disciplinar” correspondiente al nivel medio durante la etapa de referencia, en un sentido amplio. Se evidencian las distintas modalidades de actuación de cara a lograr un efectivo disciplinamiento social. También se da cuenta aquí de las contradicciones del proceso en marcha. En relación a este eje, se reconstruye el intento de reforma del código normativo que regía la vida interna de las escuelas desde 1943. Se problematiza acerca de las posibles razones por las que la nueva normativa no logró imponerse. A su vez, se reconstruyen otras intervenciones disciplinares vinculadas al tratamiento de los símbolos patrios y los conflictos políticos característicos de la etapa. Por último, se coteja el grado de expresión en la cotidianeidad escolar de aquellas pautas establecidas a nivel general, a través del estudio de los archivos internos de una escuela pública de Capital Federal - Escuela N° 2 "Mariano Acosta".

Con el presente artículo se busca contribuir a los estudios sobre educación y dictadura, campo de investigación reciente aunque nutrido, desde una perspectiva no abordada. A continuación, se reconstruye el estado del arte sobre la temática más general que aborda este trabajo.

2.- Estado del conocimiento sobre el tema

Los trabajos pioneros sobre dictadura y educación identificaron al golpe como un punto de inflexión en la dinámica que había caracterizado al sistema educativo hasta ese momento. La resolución de una serie de contradicciones acumuladas, la pérdida de centralidad que asumiría de allí en más el Estado nacional en el diseño de políticas públicas -“el principio del fin” o las directrices diarias- y la emergencia de tendencias a la segmentación del sistema y al predominio de formas de discriminación educativa (TEDESCO, 1983; TIRAMONTI, 2001) marcarían la nueva etapa. Los cambios en la intervención estatal, a partir del examen de los traspasos de escuelas nacionales a las provincias, ha generado numerosos trabajos. Algunos autores se han focalizado sobre su correlato fiscal (BRAVO, 1994). Otros, sobre la intervención de los organismos internacionales y la emergencia de una ideología neoliberal en el plano estatal (FEDLFEBER, 2003, 2009; IMEN, 2005). Más recientemente, han proliferado una serie de estudios que examinan las intervenciones políticas de la última dictadura a nivel provincial (VASSILIADES, 2006; 2008).

Dentro de las reconstrucciones macro del proceso, se destacan los trabajos de Laura Rodríguez (RODRÍGUEZ, 2008, 2009a,b; 2010; 2011a,b) quien también aboca buena parte de su producción al examen del distrito bonaerense, si bien su obra resulta más amplia. La autora examina el grado en el que las políticas públicas implementadas por la dictadura vehiculizaron intereses de distintas fracciones de la iglesia católica. A tales efectos, recorre las trayectorias personales y políticas de los distintos funcionarios de la cartera educativa, sus discursos e intervenciones públicas y un número importante de las políticas implementadas en ese período. Otra serie de estudios, también recientes, que recuperan la dinámica general del sistema educativo, dan cuenta de las continuidades entre lo actuado por la dictadura y determinadas políticas públicas previas, tanto en el plano administrativo, curricular como disciplinar (MANOCCHI, 2010; DE LUCA y ALVAREZ PRIETO, 2012, 2013; DE LUCA, 2013).

La instauración de políticas de censura de libros (infantiles y educativos), periódicos y revistas también han sido abordadas como objeto de estudio privilegiado (INVERNIZZI Y GOCIOL, 2002; INVERNIZZI, 2005; PINEAU, 2006). Distintos trabajos sobre el uso de los libros de texto durante la dictadura componen un corpus extenso. Dentro de las referencias obligadas, se destacan los trabajos clásicos de Kaufmann y Doval (KAUFMANN y DOVAL, 2001, 2003, 2006; DOVAL, 2008). Su obra ha sido complementada por una serie de nuevos estudios abocados a problemáticas regionales. Valga de ejemplo el análisis del caso patagónico y el proceso de conformación de identidades e imágenes del indígena a través del texto “La campaña al Desierto” en su corpus escrito (contenidos y actividades) e iconográfico (GONZALEZ y BETANCURT, 2010). Por su parte, Born indagó los usos de los libros de texto en la Ciudad de Buenos Aires en un período amplio que incorpora la dictadura, desde un enfoque sobre la “memoria” (BORN, 2010). También se organizaron diversos estudios dedicados al análisis de las “primeras letras” durante la dictadura, es decir, el proceso de formación de lectores (MANNOCHI, 2010, 2012).

Otro aspecto particular del proceso militar abordado por la historiografía educativa ha sido el reforzamiento de los rituales vinculados al tratamiento de los símbolos nacionales y de los valores católicos tradicionales (KAUFMANN y DOVAL, 1997; ALONSO, 2007; RODRÍGUEZ, 2009a). En ese sentido puede interpretarse una de las primeras medidas tomadas por la dictadura: la depuración de la materia “Estudios de la realidad social argentina”, introducida en 1974, para el nivel medio y superior. A partir de ese momento, se reforzaría la vigencia de la moral cristiana, de la tradición y de la “dignidad del ser argentino” (Resolución Ministerial N° 3/76). Meses más tarde, la materia en cuestión sería reemplazada por “Formación cívica” (Decreto N° 1.259/76). El mismo sentido tendrían una serie de resoluciones y disposiciones ministeriales orientadas a establecer las normas sobre el tratamiento de los símbolos patrios y las sanciones frente a su incumplimiento (entre ellas se encuentran las *Normas sobre las características, tratamiento y uso de los símbolos nacionales*-Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N° 1.635/78). Dentro de esa problemática general, han proliferado numerosos estudios de caso sobre el impacto de estas políticas en las distintas jurisdicciones provinciales. En ese sentido, el trabajo de Laura Rodríguez investiga las modificaciones introducidas en el calendario escolar bonaerense (RODRÍGUEZ, 2009a). La autora observa que durante la etapa se buscó descalificar y eliminar al peronismo de la vida escolar así como establecer una continuidad entre los dirigentes dictatoriales y ciertos “héroes” patrios. Por su parte, Fabiana Alonso examinó las reformas curriculares, en particular, los contenidos católicos y los rituales asociados con ellas en la provincia de Santa Fe (ALONSO, 2007).

En el campo de los denominados estudios sobre la memoria, distintos testimonios han sido incorporados para el examen del período a partir de la introducción de las voces de docentes y estudiantes (CUCUZZA, 2007; HIGUERA RUBIO, 2008; GUDELEVICIUS, 2008). En relación con esto último, diversos estudios focalizaron sobre la intervención de distintos actores en la escena educativa. El rol de los docentes y de los trabajadores públicos en la etapa (SOUTHWELL, 2004; GUDELEVICIUS, 2008; RODRIGUEZ, 2009c) o de los estudiantes (MANZANO, 2011) han sido los tópicos privilegiados.

Como se indicó al inicio, si bien se trata de un campo de estudios relativamente reciente, en los últimos veinte años proliferó una importante cantidad de estudios sobre la etapa realizados desde diversas perspectivas. Sin embargo, consideramos que una parte importante de esos estudios contiene una mirada sesgada sobre el proceso. Principalmente, se trabaja, desde una perspectiva foucaultiana, el disciplinamiento de los cuerpos operado durante el período así como la desaparición del Estado en materia educativa. Si bien se trata de una dimensión en sentido amplio (estudios que cubren desde la normativa sobre vestimenta escolar hasta la referida a traspasos de escuelas), suele focalizarse en el período, descuidando muchas veces su contextualización histórica. En ese sentido, poco se indagó aún sobre las continuidades con procesos de reforma previos. De ese modo, a pesar de la cuantiosa producción existente, los ejes aquí propuestos apenas han sido examinados. Las pocas referencias que ha recibido “el sistema dual” por parte de la historiografía de la educación se formularon en procesos de revisión general del circuito técnico (PINEAU, 2003). Queda pendiente aún un análisis sistemático de la experiencia con un corpus documental más amplio y específico. El presente artículo propone iniciar esa tarea. Algo similar ocurre con el análisis del régimen disciplinar instaurado en esos años. Las referencias generales sobre la etapa no dieron cuenta de las contradicciones en la normativa, las continuidades de la legislación pre-existente así como las marcas de cara al futuro. Por ello, la segunda parte de este trabajo se propone recuperar tal perspectiva.

3.- Las características centrales de la etapa: necesidades y tareas

A los efectos de entender el rol de la educación en el período estudiado debemos, en primer término, señalar los rasgos más salientes de esa etapa. El golpe de marzo de 1976 fue protagonizado por los sectores más concentrados de la burguesía argentina, tanto financiera como industrial y agropecuaria. Dichos sectores se pusieron a la cabeza de una alianza política -la denominaremos aquí “alianza militar”- que logró acaudillar, detrás de sí, al resto de las fracciones de esa clase y a otras provenientes de la pequeño burguesía. Su principal objetivo era aniquilar a la fuerza social revolucionaria que se había conformado entre 1969 y el golpe, para cerrar así la brecha abierta tras el Cordobazo. El proceso remite, necesariamente, a la crisis hegemónica y de acumulación de capital que en Argentina se expresó luego del derrocamiento del segundo gobierno de Juan Domingo Perón, en septiembre de 1955. Sin embargo, el golpe de 1976 resulta cualitativamente diferente. Cerrar la crisis implicó el aniquilamiento físico -producir bajas- de la fuerza enemiga que se enfrentaba al régimen, situación que remonta sus orígenes a 1973 en el accionar de la Triple AAA (BALVÉ Y BALVÉ, 2005, 2006; MARIN, 2006; RAPOPORT, 2000; SARTELLI, 2007; SARTELLI, 2011) y que, a partir de la instauración del golpe de marzo de 1976, adquirirá la forma de la “desaparición de personas”.

El régimen militar era consciente de la tarea que debía encarar. En palabras del Ministro de Educación, Llerena Amadeo:

“Está fuera de discusión que el pronunciamiento del 24 de marzo de 1976 puso fin a la crisis en que por entonces nos debatíamos, (...) al muy largo proceso de decadencia nacional en el cual los argentinos estábamos inmersos desde las últimas décadas.” (*Disertación y respuestas del Ministro de Cultura y Educación Dr. Juan Rafael Llerena Amadeo en el almuerzo mensual del Colegio de Abogados de la Ciudad de Buenos Aires*, 2 de agosto de 1979, p. 4)

La crisis y la decadencia eran identificadas con la emergencia de tendencias ideológicas “contrarias” a los intereses de la Nación, esto es, con el ascenso de “ideologías subversivas” que bregaban por una transformación social revolucionaria de la sociedad vigente. Por ese motivo, Ricardo Pedro Bruera, también ministro de educación, sostenía que la labor de la etapa era “reintegrar a la escuela argentina dentro del sentido nacional y de sus funciones al servicio del país” (1976, p. 6). Avanzar en esa reconstrucción implicaba trazar un nuevo modelo de organización del sistema educativo. Pocos días después de su discurso de asunción, Bruera emitía un comunicado a través de la Red Nacional de Radios y Televisión. Allí, afirmaba que la gestión avanzaría en: reordenar la realidad escolar, poner en marcha un nuevo modelo de organización y transformar progresivamente todos los procesos formativos. El cambio debía iniciarse con urgencia en el nivel secundario. Allí, se capacitaría a los jóvenes para que pudieran orientarse con facilidad en el mundo del trabajo (*Mensaje del Ministro de Cultura y Educación al país por la Red Nacional de Radios y Televisión*, 13 de abril de 1976, 21 hs.).

Las distintas Asambleas del Consejo Federal de Educación fueron los espacios en los que se dieron discusiones y se fueron prefijando las características de la reforma integral del sistema educativo. Se redefinieron los fines y objetivos de los niveles primario y medio (*Informe final y Anexos de la V Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 15 a 17 de septiembre de 1976). También en ese espacio, a través del acuerdo en la Resolución N° 3, se pautaron las transferencias de establecimientos nacionales a las provincias, si bien la descentralización se materializó dos años más tarde (Decreto-Ley N° 21.809 y 21.810, *Anales de Legislación Nacional*, Tomo XXXVIII-B, junio de 1978, pp. 1454-1457). Además, se fijaron nuevos contenidos “comunes, mínimos y básicos” para la escuela primaria y secundaria. A través de los nuevos diseños, se buscaba promover una mayor injerencia de las provincias en la pauta curricular (Resolución N° 284/77-Nueva Serie Divulgación, *IV Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal. Informe final. Anexos*, Ministerio de Cultura y Educación, 16 y 17 de diciembre de 1977). El proceso de reforma apuntaba a generar una mayor flexibilidad en el sistema educativo tanto en su organización y administración como en su organización curricular. Se apostaba a que la mayor participación de las provincias alcanzara, también, la capacitación laboral y la orientación vocacional brindada en cada escuela. El documento expresaba:

“La escuela para que el alumno consiga un desarrollo motriz pleno debe seleccionar y organizar actividades que permitan el control del cuerpo y la manipulación segura de los objetos. En tal sentido, se han

de orientar las actividades prácticas que desarrollen habilidades y destrezas útiles para una elemental capacitación laboral según necesidades regionales.” (p. 9)

Tal como puede verse, la escuela no brindaría meramente una formación enciclopedista. Tampoco la educación motriz se limitaba a asignaturas como educación física. La formación integral contemplaría capacidades para desempeñarse en el mundo del trabajo. Ahora bien, ella debía realizarse en estrecha interconexión con el mundo local en el que el joven se insertaría. De hecho, ese deseo de articular la escuela con el mundo del trabajo se expresó en todo el sistema. En el ciclo superior del nivel secundario se introdujo orientación y práctica laboral, ocupando un 30% del tiempo escolar general. A pesar de dotar al sistema de ese tinte general, el régimen creó un circuito específico en donde la integración escuela-empresa se fusionó de un nuevo modo: el "sistema dual". En el siguiente acápite nos ocuparemos de su análisis.

4.- El sistema dual de educación

Como veíamos en el acápite anterior, una de las preocupaciones centrales de la reforma residía en brindar en el espacio escolar algún tipo de orientación y/o capacitación para desarrollarse en el mundo del trabajo. Así, se buscaba resolver lo que distintos diagnósticos fijaban como uno de los déficits de la escuela media existente: su escasa función en materia de formación vocacional de los alumnos. Sin embargo, como se anticipó, ésa no fue la única forma en la cual la dictadura buscó resolver el problema. La apuesta más explícita la constituyó la instauración de un nuevo circuito de educación técnica: el “sistema de enseñanza dual: aprender haciendo”.¹ A decir de sus voceros, el programa buscaba proporcionar un nuevo concepto educativo. La práctica laboral concreta como mecanismo de formación conformaba el nuevo método de trabajo. Esa situación redefinía también el espacio de la formación. La centralidad de la escuela quedaba relegada en pos del ámbito fabril que, ahora, concentraba la mayor parte de las tareas formativas instituidas por el nuevo Plan. Ahora bien, ¿cuáles eran los objetivos de la nueva iniciativa? Se buscaba dar respuesta a las demandas de un nicho específico desabastecido por los planes de formación tradicionales: aquel demandante de mano de obra “calificada” para el desarrollo de la industria. Se balanceaba que la formación técnica industrial existente suministraba calificaciones elementales mientras que los circuitos superiores (universitarios y no universitarios) abastecían al circuito productivo con niveles altísimos de calificación. Quedaba así un circuito intermedio sin formar. El nuevo plan se insertaba en esa coyuntura.

El proyecto comenzó a difundirse durante el año 1979. La “complementación de esfuerzos” entre el Estado y el sector de la actividad privada aparecía como una de sus primeras ventajas.² Se argumentaba que, si bien la educación era preocupación del Estado, no era de su exclusiva competencia. Distintos actores confluían para garantizar y sostener la actividad educacional. En materia técnica, aducían que debían coordinarse esfuerzos. En ese sentido, debían atenderse las distintas actividades generadas a partir de iniciativas de orden privado realizadas con fines educativos. Acorde con ese balance, en abril de 1979, el Ministerio de Cultura y Educación dictó la Resolución N° 1012/79 para iniciar estudios que permitieran poner en marcha un proyecto de escuela-dual. Posteriormente, el expediente número 29.528/79 inició estudios tendientes a concretar un nuevo “sistema dual” que permitiera el adiestramiento de personal calificado para el desempeño en diversos oficios y ocupaciones, “típicas de los sectores industriales y de servicios”. El proyecto era presentado como una nueva oferta en el campo de la educación técnica.

Acorde a los criterios que regían otros programas de reforma, se inició un proceso de experimentación paulatino por etapas. Para el desarrollo de la primera etapa se habían seleccionado un número de escuelas con alumnos de las ENET de Córdoba, San Juan, Santa Fe, Capital Federal y Gran Buenos Aires, además de un núcleo de 45 establecimientos industriales dispuestos a colaborar, en forma conjunta con el CONET. El proyecto consideraba que la incorporación de adelantos científicos y tecnológicos en numerosas empresas

¹Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Nacional de Educación Técnica: *El sistema de enseñanza técnica dual (Aprender-haciendo)*, Buenos Aires, sin fecha. Sin numerar en el original. Presumimos que se trata de un documento de fines de los ochenta o principios del '81 puesto que comienza hablando de la experiencia implementada a inicios del ciclo lectivo de 1980.

²El proceso de estructuración del circuito técnico de educación estuvo atravesado por largas disputas entre las corporaciones patronales y el Estado en torno a quién tenía el derecho de formar aprendices para la industria. Hemos revisado uno de esos momentos, en la década del treinta. A propósito, puede consultarse: De Luca, R. y Kabat M. (2010): “Trabajo juvenil y formación para el trabajo en los orígenes del peronismo”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de Rosario, Número 5, Año V, Rosario, Laborde editor. ISSN: 1851-6297, pp. 41-66.

planteaba el problema de la disponibilidad de personal técnicamente capacitado. Sostenía que, en el país, la necesidad creciente de mano de obra calificada para el desempeño en oficios del sector industrial y de servicios había sido descuidada. Por ello, concluía que el sistema de educación estatal no había respondido a los cambios que se habían desarrollando en la industria desde 1955. Varios eran los estudios que ya desde esos años coincidían en el diagnóstico y, por ello, se había dado lugar a distintos momentos de experimentación y renovación. La iniciativa cobraba mayor sentido durante la etapa. En ese sentido, los reformadores creían que se afrontaba un cuello de botella entre la demanda efectiva de personal técnico capacitado y la formación real de ese personal. Estimaban que tal situación ponía en riesgo a la industria misma. Sólo un 63% de alumnos cursaban sus estudios medios en escuelas dependientes del CONET -incluyendo artística, agropecuaria, comercial y educación física- mientras que en los países industrializados los valores alcanzaban entre un 70% y 90%. Ese balance hacía necesaria una renovación para adecuar la enseñanza a las necesidades del desarrollo tecnológico e industrial (Consejo Nacional de Educación Técnica. *El sistema de enseñanza técnica dual -aprender haciendo-*, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1981, p. 2). Y nada mejor que la participación directa de las empresas que, posteriormente, se servirían de esa mano de obra calificada.

El programa pautaba los oficios que la escuela-dual atendería: mecánico de mantenimiento y planta; mecánico de precisión; mecánico, máquinas y herramientas; instrumentista; electricista y mantenimiento y planta; electricista instalador; electricista bobinador y montador de máquinas eléctricas; electricista en telecomunicaciones y equipos electrónicos; electricista en aparatos y equipos de electrónica industrial; laboratorista y operador en petroquímica; laboratorista en química de la alimentación, farináceos y afines. En una primera etapa, se regularon los contenidos para el ciclo básico del plan así como el reglamento de funcionamiento interno (Resolución N° 2388, *Reglamento Sistema Dual*, CONET, Buenos Aires, Argentina, Talleres gráficos del Ministerio). Para atraer la atención de los alumnos y compensar los gastos de estudio, se establecía el otorgamiento de una beca a cargo de la empresa. Ese aporte, destacaban, resultaba imprescindible para el desarrollo de la experiencia y su puesta en marcha, a partir de 1980.

La propuesta incluía dos condiciones de ingreso alternativas. Por un lado, contar con el ciclo básico del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) aprobado. También podían ingresar quienes contaran con más de 16 años y tuvieran aprobado hasta segundo año del ciclo anteriormente nombrado. Según los mentores de la reforma, esa formación resultaba más que suficiente para acceder al ciclo de formación dual. Asimismo, destacaban que la segunda modalidad permitiría atraer a los "desertores del sistema", quienes ahora recibirían, además, un plus al ser calificados en algún oficio.³ Por último, argumentaban que se generaba una opción alternativa para aquellos jóvenes con dificultades de aprendizaje al acortarse un año el tiempo de duración de los estudios totales.⁴

En la justificación del plan, se destacaba que los alumnos recibirían formación teórica y práctica, ésta última desarrollada como prácticas en la empresa. Esa situación les permitiría a los jóvenes estar en contacto diario con los problemas del mundo del trabajo. Al mismo tiempo, suponían que al incorporarse a un grupo social más amplio, se favorecería el logro de una identidad propia por parte de los educandos.⁵ En otro nivel, los funcionarios destacaban que el sistema de becas contemplado en el nuevo régimen de estudios resolvería "situaciones económicas familiares y particulares en hogares de menores recursos". Al mismo tiempo, consideraban que la nueva organización permitiría una mayor racionalización en materia educativa. Por un lado, solucionando "el problema de la actualización y modernización permanente del equipamiento que debe poseer una escuela técnica", lo que se expresaría, luego, en una disminución de las erogaciones estatales destinadas a equipamiento escolar. Ese enunciado resulta coherente con uno de los objetivos específicos del plan, a saber: "disminuir el costo del egresado al utilizar la infraestructura edilicia, equipamiento y recursos humanos de las empresas".⁶ Cabe destacar que el problema del equipamiento de las escuelas industriales y lo costoso de su sostenimiento -dado la necesidad de renovación más o menos permanente- constituyó un punto de denuncia permanente por parte de los inspectores de escuelas. Ya en la década del '30 encontramos

³Ministerio de Cultura y Educación- Consejo Nacional de Educación Técnica: *Proyecto Resolución n° 2.530*, Buenos Aires, diciembre de 1979, p. 51 (foliado original).

⁴ibíd., p. 52 (foliado original).

⁵Consideramos que se apuntaba a la consolidación de una identidad principalmente obrera. Dadas las características generales de la etapa y en relación con los contenidos desarrollados en las materias "éticas" del mismo plan, se apuntaba a la conformación de un obrero sumiso y obediente cuya conducta no generara ningún cuestionamiento al status quo.

⁶ibíd., p. 60 (foliado original). Hasta que se indique lo contrario, los números de folios señalados entre paréntesis en el texto forman parte de citas del presente documento.

menciones en ese sentido.⁷ Esas denuncias fueron recuperadas en la década del sesenta cuando se comenzó a esbozar la necesidad de reformar el circuito tradicional de educación técnica. En ese sentido, se argumentaba que una de las ventajas aportadas por la nueva formación era la resolución de un déficit histórico en la formación técnica estatal: solucionaba el problema de actualización y modernización de los equipamientos que debían poseer las escuelas. El programa, entonces, a decir de sus creadores, no sólo proporcionaba una calidad superior en la formación técnica sino que posibilitaba la realización de economías en el espacio público, eximiéndolo de renovar los equipos si la propuesta se generalizaba.

Ante cualquier suspicacia que pudiera generar la iniciativa, en el proyecto se desmentían posibles argumentos en su contra. Aclaraban que la nueva apuesta no buscaba convertir al alumno en un trabajador que estudiaba. Más bien, se trataba de un alumno que asistía a una empresa con el propósito de recibir los “beneficios de una inmediata adaptación al mundo del trabajo”. Era por ello que la cualidad que definía al programa era la de “aprender haciendo”. Dicha explicación aludía, entre otras cuestiones, a la distribución de la carga horaria del nuevo plan con un claro predominio de la formación práctica por sobre la teórica. La cursada se componía de 36hs de clase semanales distribuidas de la siguiente manera: 12hs de aprendizaje teórico en la escuela y 24hs de práctica laboral en la empresa asignada. La distribución semanal del tiempo de estudios implicaba una cursada de dos días de seis horas de clase en el establecimiento educativo, durante nueve meses, mientras que tres días a la semana, con jornadas de ocho horas diarias de actividad, se asistiría a la fábrica por un lapso de once meses. Tal como vemos, el calendario escolar fijaba la realización de tres jornadas laborales completas por semana. Inclusive, el tiempo de descanso del ciclo lectivo era menor en el ámbito fabril. Al finalizar, se egresaba como auxiliar técnico. Un segundo ciclo, de dos años de duración, permitía la continuación de los estudios y alcanzar el título de técnico en la especialidad elegida. Quienes ingresaban con el segundo año del ciclo básico debían realizar, para cursar el nivel superior, un curso de nivelación de un año de duración.

Dentro del perfil que se buscaba proporcionarle al egresado se aspiraba a que poseyera: conocimientos específicos y manejo de técnicas y recursos relativos a la formación profesional que se le había suministrado; una cultura general que enriqueciera el desempeño en su rol, justeza en sus expresiones, capacidad de análisis, originalidad, juicio crítico, creatividad para la resolución de situaciones inéditas, adaptabilidad a los cambios y avances de la tecnología, capacidad de comunicación, capacidad de integración en grupos, espíritu de colaboración y solidaridad, corrección en su trato con superiores y pares, responsabilidad, autodisciplina, honestidad.⁸ Tal como vemos, no se enfatizaba tanto sobre lo cognitivo o sobre la adquisición de determinadas pericias operativas o calificaciones sino más bien sobre varios aspectos que hacían a la flexibilidad y adaptabilidad de la fuerza de trabajo.

Ahora bien, ¿cuáles eran los perfiles profesionales que se proyectaban para las distintas especialidades? En el caso del “mecánico de mantenimiento y de planta”, se esperaba que realizara tareas de mantenimiento mediante operaciones relacionadas con el uso de herramientas, máquinas y materiales adecuados. También, que pudiera aplicar en la maquinaria trabajos de soldadura, desmontaje y montaje, nivelación y alineación así como otras formas de puesta a punto. Asimismo, formaba parte de los objetivos de su perfil, el que interpretara y cumpliera normas de mantenimiento preventivo y predictivo (f. 64). Eran objetivos de la especialidad que el alumno lograra conocer “principios teóricos, procedimientos, habilidades y destrezas necesarias” para realizar su tarea, adquirir actitud de servicio, cooperación y disciplina. Por su parte, el perfil del “mecánico de precisión” requería suministrar capacitación para que el alumno fabricara troqueles, matrices, herramientas, dispositivos, conjuntos, equipos y máquinas de precisión mediante operaciones relacionadas con su uso, con los procedimientos de medición, tratamiento térmico y aplicación de resinas coladas y ajuste y conocimiento del procesado de materiales (f. 65). Los objetivos generales de la especialidad eran semejantes a los del caso anterior, nada más que orientados a la propia disciplina. Tanto en

⁷Hacia 1935, hallamos un informe elaborado por el Inspector Juan José Gómez sobre el estado de las escuelas de artes y oficios de la Nación. En su trabajo, al mismo tiempo que cuantificaba la cantidad de establecimientos de todo el territorio y su ubicación, realizaba una crónica sobre el estado de esas escuelas. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1935) *Escuelas de Artes y Oficios. Informe elevado por intermedio de la Inspección General de Enseñanza, del inspector de esos establecimientos, Ing. Juan José Gómez*, Buenos Aires. Una reconstrucción de ese proceso puede consultarse en: De Luca, R. y Kabat M. (2010). La reiteración de algunos de esos problemas, sumados a un balance similar sobre la escasa formación de estratos medios apareció, a posteriori, en otro documento: Ministerio de Educación y Justicia-Dirección General de Enseñanza Técnica (1956): *Despacho de la comisión asesora de planes y programas de estudio. Anteproyecto*, Buenos Aires, Argentina, Talleres Gráficos del Ministerio.

⁸Ministerio de Cultura y Educación- Consejo Nacional de Educación Técnica: *Proyecto Resolución n° 2.530*, Buenos Aires, diciembre de 1979.

uno como en otro caso, el conocimiento de los principios teóricos, de los procedimientos de trabajo y de las habilidades y destrezas necesarias guiaban las pautas del plan en cuestión (f. 68). Del profesional “mecánico en máquinas herramientas” se esperaba que realizara trabajos de mecanizado en máquinas, incluyendo selección de velocidades, avances y tiempos; preparación de útiles, empleo de accesorios de máquinas; aplicación de sistemas de ajuste, de medición y de verificación; mantenimiento adecuado a las máquinas en uso; manejo correcto de tornos, fresadoras, cepillos, limadoras mortajadoras, verificadoras y punteadoras (f. 66).

Los planes de estudio también detallaban el tipo de actividades que los alumnos-aprendices debían realizar en las empresas. Dentro de la orientación mecánica, se enumeraban actividades tales como: medir y verificar longitudes, ángulos con una precisión de 30', verificar la planicidad de áreas, trazar líneas de referencia, cincelar áreas planas y ranuras o chapas; serrar cuerpos macizos, limar superficies hasta la calidad “terminado fino”, taladrar, avellanar y escariar diferentes materiales, realizar distintas roscas, doblar y enderezar chapas en frío -ya fuera con una morsa o con un dispositivo específico-, realizar distintos tipos de soldaduras -blando, autógena, eléctrica-, controlar piezas para su montaje y montar y desmontar equipos, entre otras.

En lo que refería a la orientación electricista del plan, en el perfil del especialista “bobinador y montador de máquinas” se esperaba que el alumno realizara tareas relacionadas con la fabricación de bobinados y componentes de máquinas, con la verificación, instalación y puesta en marcha de máquinas así como su reparación y mantenimiento (f. 94). Por su parte, el “instalador electricista” realizaría tareas relacionadas con instalaciones eléctricas y electromecánicas de baja y media tensión. En ese sentido, debería realizar montaje, colocación y fijación de componentes, medición, verificación y puesta en servicio, reparación y mantenimiento de instalaciones, entre otros (f. 95). En el caso del egresado de “telecomunicaciones y equipos electrónicos” se esperaba que su perfil de formación le permitiera realizar tareas relacionadas con la fabricación, montaje, instalación, mantenimiento y reparación sencilla de equipos de electrónica doméstica tales como radios y televisiones, amplificadores de audio así como unidades y centrales telefónicas (f.96). El perfil del “electricista en aparatos y equipos de electrónica industrial” debería capacitar para atender las tareas de fabricación, montaje, instalación, mantenimiento y reparación de equipos tales como rectificadores monofásicos y trifásicos, controles de velocidad de motores, temporizadores, equipos de calentamiento por inducción y radio frecuencia, controles analógicos y digitales (f. 97). Formaban parte de los objetivos de todos los perfiles que los egresados contarán con capacidad para conocer principios teóricos, procedimientos de trabajo, habilidades y destrezas necesarias para desarrollar las tareas de su especialidad. También debían poseer actitudes de servicio, cooperación y disciplina, las cuales les permitieran ubicarse como miembros “activos y útiles en la comunidad familiar y laboral” (folios 98 a 101).

El conjunto de electricistas debía adquirir pericias para prolongar conductores de secciones (aislaciones, empalmes, soldaduras, etc.), aplicar tubos de plástico o metálicos para el tendido eléctrico, introducir conductores en tubos y en prensa-hilos, colocar terminales en los conductores, tender líneas y cables de energía de hasta 1kv de tensión, realizar distintas conexiones entre equipos, medir y verificar magnitudes eléctricas y no eléctricas en las distintas instalaciones, instalar líneas aéreas de media tensión, líneas subterráneas y cables sin protección, realizar instalaciones prefabricadas de baja y media tensión, de corte y seccionamiento. En el rubro instalaciones, también debían poder instalar pararrayos, equipos de comunicación por ondas, transformadores de medición, entre otros. La destreza sobre esas nociones más generales luego se aplicaba a cada una de las especialidades.

Dentro de las actividades prácticas que los alumnos debían desarrollar, se consideraban la medición y verificación de longitudes, trazados y verificación de ángulos y espesores, líneas de referencia, serrar cuerpos macizos o huecos, limar áreas, taladrar agujeros pasantes, realizar roscas, afilar herramientas simples, cortar y perforar con herramientas de percusión, preparar soldaduras, realizar uniones y remaches, efectuar circuitos eléctricos sencillos, elaborar circuitos electromagnéticos, medir magnitudes eléctricas, bobinar motores sincrónicos y asincrónicos -monofásicos y polifásicos-, bobinar motores con colectores -de corriente continua y de transformadores-, comprobar, verificar e instalar motores, entre otros. También se esperaba que los especialistas en máquinas pudieran elaborar núcleos magnéticos, realizar colectores, ensamblar máquinas eléctricas rotativas, balancear piezas rotantes, verificar el funcionamiento eléctrico y mecánico de máquinas eléctricas, instalar y alinear motores de máquinas eléctricas, instalar equipos auxiliares de mando, controlar averías, entre otros.

El plan de estudios no contemplaba únicamente materias de índole práctica. Las pericias técnicas también suponían asignaturas tales como “lenguaje aplicado”. En esa materia de primer año, se buscaba que los alumnos lograran una correcta expresión oral y escrita de las comunicaciones, en general, y del taller, en

particular. Se esperaba, entonces, que los alumnos pudieran elaborar reportes técnicos y diferentes tipos de correspondencia -desde solicitudes de empleo hasta pedidos de materiales-, que confeccionaran recibos de cobro, de pago, de alquiler, formularios bancarios y que describieran lugares, aparatos u oficios. La comprensión de textos también formaba parte de las pericias requeridas. Allí se apuntaba a que los jóvenes pudieran realizar lecturas expresivas, esquemas de contenidos, resúmenes y fichajes, entre otros. El programa destacaba que, por lo menos, el 50% de las lecturas y temas debían referir a “asuntos técnicos relacionados con el oficio o especialidad elegida” (f. 143). En segundo año, las tareas se abocaban a instrumentos como actas, contratos, currículum o bien a la descripción de procesos más complejos.

El disciplinamiento ideológico no podía quedar excluido en esta coyuntura tan importante. Por ello, el programa del plan dual también desarrollaba asignaturas tales como “ética de las relaciones humanas, laborales y profesionales” de primer y segundo año. Formaba parte de los objetivos generales que el alumno lograra su inserción en el sistema laboral mediante el conocimiento de la organización empresarial y de sus deberes y derechos como integrante de la misma. En segundo lugar, su formación con una “actitud equilibrada ante el mundo de la técnica”, lo que implicaba la contribución a su desarrollo sin perder “identidad histórica”. Por último, se buscaba que el alumno desarrollara una actitud positiva hacia el cambio y la actualización permanente en su desempeño laboral (folio 145). A partir de esas pautas generales, se proyectaba que el educando se incorporara armoniosamente a la vida fabril con una conducta “ética para obtener la conducta deseada”. Se buscaba que los educandos conocieran sus deberes ante la empresa, que asumieran un compromiso ético con ella y que reconocieran su importancia en el conjunto de la economía nacional. Así, el plan hilvanaba una cultura del trabajo necesaria a la racionalización productiva y al disciplinamiento social. Por ese motivo, dentro de los principios básicos, se bregaba porque el alumno cumpliera “con todas las exigencias propias de la organización empresaria” (f. 174). De ese modo, en los hechos, se lo convertía en un operario más de la fábrica-empresa en cuestión. En los próximos acápite de este artículo, analizaremos las tareas de disciplinamiento ideológico desarrolladas por la formación escolar.

Los mecanismos de evaluación y promoción no quedaban ajenos a la experiencia. Así, se pautaba una evaluación final de todos los conocimientos adquiridos por el alumno. Sin embargo, el rol de evaluador no recaía sobre los docentes sino en el coordinador de la experiencia y en el maestro de planta. Precisamente, esos actores eran los encargados de realizar procesos permanentes de evaluación. Los registros serían labrados por el “maestro de planta” en los “cuadernos de informes” de cada uno de los alumnos a su cargo. En el segundo año, los alumnos debían aprobar, además, una evaluación final de las destrezas adquiridas en servicio. A tales efectos, una comisión integrada por un representante de la empresa, uno del CONET y, cuando fuera posible, un representante de la respectiva Cámara Industrial del oficio de referencia, intervendría en la certificación de las pericias. El tipo de prueba realizada sería establecida por una comisión permanente con representantes de la empresa y del CONET. Sin embargo, las evaluaciones no eran las únicas normativas establecidas para la regulación del comportamiento de los jóvenes. En lo que refería al régimen disciplinar, se estableció que los alumnos ajustarían su conducta a las reglas que regían la actividad en la empresa. De la misma forma que el régimen disciplinar era distinto, también lo era el calendario escolar. El ciclo escolar se extendía por once meses consecutivos, fijándose el mes de enero (o el que la empresa tuviera como mes cesante fijo) como el momento vacacional.

Cabe destacar que la organización del currículum y de las actividades prácticas se encontraban permeadas por una ideología gradualista: cada una de las actividades cumplidas implicaba la adquisición de conocimientos y destrezas escalonados. El diseño curricular también advertía sobre la necesidad de enfatizar la importancia del conocimiento teórico. En relación a este punto, se consideraba que las actividades prácticas despertaban mayor interés pero que las teóricas también formaban parte del examen final y, por ello, eran importantes. Los alumnos en la fábrica eran considerados “aprendices” de hecho. El maestro de planta debía llevar un registro individualizado de cada uno de sus aprendices.

En la experiencia piloto participaron 433 alumnos de la Capital Federal y de las provincias de Córdoba, San Juan, Santa Fe y Buenos Aires, además de un seleccionado núcleo de 42 establecimientos industriales.⁹ En tanto experiencia piloto, el programa sería monitoreado. A tales efectos, se constituyeron dos organismos para colaborar en la conducción: una asamblea integrada por todas las empresas participantes y una comisión mixta integrada por cuatro representantes del CONET. Los representantes de las empresas integrarían cinco comisiones de trabajo, las cuales tendrían como función el estudio permanente de los planes, contenidos,

⁹Ministerio de Cultura y Educación- Consejo Nacional de educación Técnica: *El sistema dual. Escuela-empresa*, Buenos Aires, s/f de publicación (folleto). Dentro de la matrícula, otras fuentes hablan de 438 alumnos partícipes, existiendo el siguiente desglose por oficio: 293 mecánica, 69 electricidad, 66 electromecánica y 20 en química, en: Secretaría de Estado de Educación: *Memoria Anual. 1980*, Tomo I, Buenos Aires, s/f de publicación, p. 121.

normas y reglamentos relativos al funcionamiento, adaptabilidad y vigencia del sistema en operación. Como apoyo técnico-didáctico se había formado, por Resolución N° 1549/79, el Centro Didáctico que servía como base para la implementación de los objetivos fijados en el Convenio de Asistencia Técnica con la República Federal de Alemania, en 1976. En 1979, también se fijaron los núcleos sobre los que debían trabajar las comisiones. La atención de la formación y el régimen de trabajo de los “maestros de planta”, de los aspectos curriculares, legales y económicos, de la organización de la actividad escuela-fábrica y de los medios didácticos a utilizarse conformaban algunos de los puntos a considerar (Resolución N° 2020, Buenos Aires, 19 de septiembre de 1979, en *Boletín del CONET* N° 698 del 8 de octubre de 1979, p. 979).

Entre 1980 y 1983, la matrícula del sistema dual se triplicó. A tales efectos, el Cuadro N° 1 resume la evolución de matrícula, empresas participantes, oficios y escuelas del siguiente modo:

Año	Alumnos	Empresas	Oficios	Escuelas
1980	433	42	11	16
1981	857	74	11	24
1982	1098	75	15	31
1983	1560	86	18	38
1984	1799	93	21	53
1985	1585	120	21	47
1986	1377	134	21	48

Fuente: Elaboración propia en base a los datos presentados por Frigerio, Graciela: *Sistema dual: evaluación de funcionamiento*, FLACSO, Buenos Aires, 1987. Trabajo realizado entre el 21 de septiembre de 1987 y el 30 de noviembre de 1987, p. 2.

El sistema se puso en marcha y, como expresan los datos cuantitativos, expandió su desarrollo. Si bien la información se encuentra en forma fragmentaria, logramos reconstruir algunas de las empresas que participaron de la experiencia desde la inauguración del Plan hasta 1983. Entre ellas, se destacan: Establecimientos Metalúrgicos Santa Rosa S.A., Mellor Goodwin S.A.C.I.F., Bagley S.A., Liquid Carbonic Argentina S.A.I.C., Propulsora Siderúrgica S.A.I.C., Transax S.A.C.I.F., Pasa Petroquímica S.A.C.I.F. y M., Ferrocarriles Argentinos, Centenera Fábricas Sudamericanas de Envases S.A.I.C., SEGBA -Servicios Eléctricos del Gran Buenos Aires S.A.-, Carboclor Industrias Químicas S.A.I.C., GRAFA -Grandes Fábricas Argentinas S.A.-, Mercedes Benz Argentina, INDO S.A., Renault Argentina S.A., SOMISA -Sociedad Mixta Argentina- y Cameron Iron Works Argentina S.A. En la etapa, también distintas empresas y cámaras industriales suscribieron convenios con el CONET a los efectos de sostener distintos cursos. Cabe preguntarse cuál era el interés por parte de las empresas para incorporarse al Plan Dual. En 1977, la Junta Militar sancionó la Ley N° 21.575 donde se modificaba el Decreto N° 14.538 promulgado en 1944. La nueva ley pautaba tarifas para el impuesto a la educación técnica y, en la práctica, habilitaba a las empresas a percibir crédito fiscal por la organización de cursos de educación técnica para menores de 18 años (Art. 2°, en ADLA TOMO XXXVII-B Año 1977. pp. 1450-1451). En ese marco, podría formularse, a modo de hipótesis, que las empresas participantes encontraban un doble beneficio al incorporarse al Plan. Al mismo tiempo que las actividades de aprendizaje les reportaban mano de obra barata, eran habilitadas a tomar crédito fiscal, lo que operaba, además, como una nueva forma de subsidio percibido por la empresa.¹⁰ Sin

¹⁰El Boletín del CONET publicaba, junto a la aprobación de los cursos de modalidad dual realizados por las empresas, la suma de crédito fiscal que percibirían. Hemos reconstruido los siguientes montos deflacionados a valores del año 2012: Establecimientos Metalúrgicos Santa Rosa S.A.: \$28.066 (1981), Mellor Goodwin S.A.C.I.F.: \$56.147 (1981), Bagley S.A.: \$38.703 (1981), Liquid Carbonic Argentina S.A.I.C.: \$46.104 (1981), GASES INDUSTRIALES SATIC: \$65.863 (1981), Propulsora Siderúrgica S.A.I.C.: \$ 49.855 (1981), Transax S.A.C.I.F.: \$33.965 y \$63.562 (1981 y 1982, respectivamente), Pasa Petroquímica S.A.C.I.F. y M.: \$429.519 (1981), Cameron Iron Works Argentina S.A.: \$10.407 y \$125.145 (1981 y 1982, respectivamente), Ferrocarriles Argentinos: \$127.671 (1982), Centenera Fábricas Sudamericanas de Envases S.A.I.C.: \$79.611 (1982), SEGBA -Servicios Eléctricos del Gran Buenos Aires S.A.-: \$96.011 y \$3.163.304 (1982), Carboclor Industrias Químicas S.A.I.C.: \$15.228 (1982), Equitel S.A.: \$63.060 (1982), GRAFA -Grandes Fábricas Argentinas S.A.-: \$31.857 (1982), Mercedes Benz Argentina: \$1.524.811 (1982), INDO S.A.: \$48.254 (1982), Renault Argentina S.A.: \$45.489 (1982), Industrias Americanas de Accesorios SAIFC \$2.745 (1982), Metalúrgica Tandil S.A.: \$2.853 (1982), Perdriel S.A.: \$2.745 (1982), SOMISA -Sociedad Mixta Argentina-: \$70.973 (1982). Toda esta información fue recuperada de los Boletines del CONET revisados para los años 1979 a 1983 (inclusive).

embargo, para realizar tal afirmación deberíamos poder estimar, por ejemplo, si la cantidad de alumnos y el monto de los créditos fiscales tuvieron un peso significativo, tomando en consideración el tamaño y las magnitudes de valor que manejaban las empresas que participaron de la experiencia. Esa tarea formará parte de una segunda etapa de esta investigación en la que se profundizará el análisis de la participación del capital en el sistema de educación dual.

A contramano de la presentación oficial que propiciaba la alta calificación de recursos humanos, distintos directores de escuela se manifestaban escépticos frente a la realidad del mundo fabril. Al respecto, un director de establecimientos técnicos manifestaba en esos años:

“Después la empresa no los absorbe, no es que no los absorbe porque no tenga nivel o por falta de capacidad, no los absorbe por la modalidad de la empresa, que va a absorber si en vez de tomar están echando. Esa es la otra realidad nuestra, la empresa en vez de expandirse se está achicando, no toman a nadie” (Frigerio, 1987, p. 23).

En forma contemporánea a la ejecución del proyecto, distintos informantes también relativizaban el nivel de equipamiento real de las empresas a los efectos de superar la baja modernización de los equipos escolares. En relación a ese punto, que era uno de los motores de la reforma, desde la Comisión Mixta se señalaba hacia 1982:

“Especialmente, en la delicada situación económica que atraviesa el país, se hace necesario evitar en lo posible, compras costosas de materiales para la elaboración de exámenes prácticos, y conscientes que, en el caso de los mecánicos de mantenimiento, la realización por ejemplo de circuitos neumáticos u oleohidráulicos, o instalaciones de lubricación sería muy adecuada. Pero también es cierto que aproximadamente solo un 6% de las empresas poseen los equipos correspondientes, no sería justo entonces exigir tareas del tipo antes mencionadas, comprometiendo de esa forma la realización de las mismas. (...) La subcomisión propone trabajos adecuados a la realidad actual de las empresas, respetando en términos generales el programa con su perfil profesional existente y solicita la mayor colaboración, con sugerencias concretas por parte de las demás empresas” (Anexo del Acta número 36 de la Comisión Mixta, reunión realizada el 14 de septiembre de 1982, en: Frigerio, 1987, p. 29)

Tal como podemos ver, la cita relativiza dos aspectos. Por un lado, el grado de equipamiento real del que disponían las empresas partícipes de la experiencia. Por otro lado, en ausencia de equipamiento, las prácticas de mayor calificación -tales como circuitos neumáticos u oleo- hidráulicos- no podían realizarse. De ese modo, los ítems del programa de estudios que no encajaban con la realidad concreta del mundo fabril tendrían que ser obviados. Este hecho, nos lleva a cuestionar el grado de efectividad del programa en la formación de recursos humanos altamente calificados. De ser correctas las dudas aquí planteadas, el programa se habría orientado a los efectos de dotar a las empresas de mano de obra rentable y dócil de baja calificación, más que a formar un tipo específico de fuerza de trabajo. A las contradicciones señaladas, se suma que la descripción de las actividades y tareas que los “aprendices” desarrollarían no permite ver un grado de mayor calificación en la nueva formación. Cabe destacar que tal impresión podría ser cotejada (ratificando o reformulando hipótesis) si contáramos con el listado de la totalidad de empresas partícipes de la experiencia. Sin embargo, hasta el momento no hemos podido acceder a esa información. Dificultades similares hemos tenido para acceder a otros documentos que narran determinados aspectos de la experiencia, siendo plausible que el personal militar haya desechado información. No obstante, podría pensarse que de haber participado un grupo dispar de empresas (capitales concentrados e insertos a escala mundial, medianos y pequeños capitales, talleres familiares, etc.), la formación desigual resultante habría sido solidaria con la pauta educativa general: la regionalización y fragmentación del sistema de acuerdo a las necesidades locales, regionales y de las fuerzas vivas de cada comunidad escolar.

5.- La disciplina escolar como formación política y moral de la fuerza de trabajo

Como hemos dicho al principio de este trabajo, la preocupación por la capacitación técnica de la futura fuerza de trabajo fue más allá de la creación de un circuito específico a esos fines como lo fue el sistema dual. En relación a este último, vimos cómo distintos mecanismos de disciplinamiento de los alumnos en su

experiencia fabril daban cuenta de una serie de aspectos funcionales a los intereses del capital. No solo por servirse de fuerza de trabajo barata (la retribución recibida por los alumnos era solo una beca) sino también por imponer determinadas pautas de conducta. En ese sentido, mostramos cómo la asignatura “Ética de las relaciones humanas, laborales y profesionales” antepone la actitud ética de los educandos hacia la empresa por encima de cualquier otro principio.

En este apartado, nos proponemos analizar la lógica disciplinaria imperante en las escuelas medias durante la etapa. Entendemos que la disciplina escolar expresa una serie de exigencias sociales en materia de disposición de las conductas de los sujetos. Desde los orígenes del sistema educativo moderno, la disciplina ocupó un lugar central en tanto dispositivo para la reproducción de la sociedad capitalista. En ese sentido, Tenti Fanfani (1999) sostiene que la escuela forma agentes capaces de llevar adelante tareas en forma rutinaria, ordenada, regular y previsible, tal como lo exige la lógica de desarrollo capitalista. Allí radicaría el sentido de los reglamentos, los rituales y las formas de organizar el tiempo y el espacio escolar:

"Lo que se aprendió en la escuela: cumplir reglas y funciones, respetar formas (puntualidad, aseo, urbanidad, regularidad), acatar a la autoridad y obedecer mandatos específicos, etc. sirve en el trabajo y eleva la productividad del mismo." (pp. 14-15)

De esa forma, no solo es posible desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje sino que, al mismo tiempo, se producen hombres disciplinados para su desempeño en las restantes esferas de la vida.

En el presente acápite intentaremos demostrar la función y el rol que cumplió la disciplina en las escuelas medias en relación a las necesidades impuestas por el capital durante la última dictadura militar. Para ello, trabajaremos en dos niveles de análisis. Por un lado, el plano normativo nos permitirá recomponer cuáles fueron las directivas emanadas por el Estado en materia disciplinaria. Cabe aclarar que el disciplinamiento escolar excede la normativa establecida en los reglamentos. Es decir, la disciplina no se limita al aprendizaje de una serie de reglas explícitas impuestas por la institución escolar sino que incluye un aprendizaje cotidiano a través de los más diversos dispositivos, más o menos explícitos. Nos referimos, por ejemplo, a los contenidos curriculares, a la disposición de los tiempos y del espacio escolar, etc.

En un segundo nivel de análisis, nos preguntaremos por los soportes ideológicos que intentaban fundamentar esa normativa. Aquí analizaremos no sólo la doctrina elaborada por el Estado sino también su resignificación en las propias escuelas. En este caso, trabajaremos con fuentes relevadas en el archivo documental de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 2 “Mariano Acosta”. Se trata de una escuela pública, de varones hasta 1987, muy importante de Capital Federal. Desde nuestra perspectiva, la lectura de los reglamentos dice poco sobre las prácticas escolares en tanto ambas esferas se encuentran mediadas por múltiples relaciones. Entre ellas se encuentran la disposición o la resistencia por parte de los docentes a aplicar las reglas y de los alumnos a obedecerlas. Por ello, consideramos que el análisis de los archivos escolares nos permitirá aproximarnos a las prácticas disciplinarias que tuvieron lugar durante la etapa.

La normativa escolar

La disciplina en las escuelas medias argentinas estuvo regulada durante casi sesenta años por el *Régimen General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial*. Aquel reglamento, sancionado en 1943, fijaba los deberes de los alumnos y una serie de prohibiciones, las sanciones correspondientes en el caso de que éstas fueran incumplidas y los procedimientos institucionales adecuados para establecerlas. Entre los deberes se encontraban: respetar a sus superiores dentro y fuera del establecimiento; asistir puntualmente a las clases y conducirse en ellas con aplicación y cultura; efectuar los trabajos correspondientes a los cursos; observar buena conducta dentro y fuera del establecimiento; cumplir las prescripciones del reglamento y las que dictasen el Rector o Director; observar arreglo y limpieza en su indumentaria. Como vemos, se trataba de una normativa sumamente vaga. ¿Qué significaba, concretamente, observar una "buena conducta"? ¿Cuál era el alcance de ese espacio exterior en el cual debía conservarse esa "buena conducta"? ¿Existía algún límite a la acción prescriptiva del Rector o Director? El reglamento aclaraba ninguna de esas cuestiones.

A los deberes anteriores se agregaban dos más específicos, vinculados al cuidado del cuerpo: todo aquel alumno que requiriera usar anteojos no podía asistir a la escuela sin ellos y todos debían conservar su dentadura en perfecto estado. Era responsabilidad de los directivos controlar el estado de higiene individual de los estudiantes, no permitiendo la concurrencia de aquellos que no estuvieran en excelentes condiciones. El reglamento también establecía en forma muy precisa el régimen de asistencia. Fijaba, además, la necesidad de la puntualidad de los alumnos en relación a los horarios de clases. Como vemos, se trataba de

disciplinar a los jóvenes en relación a una serie de requisitos indispensables para desempeñarse luego en el ámbito productivo: respeto a la autoridad y las normas, orden, puntualidad e higiene. Más aún, todos ellos debían transformarse en hábitos de la conducta.

El listado de prohibiciones resultaba sumamente exiguo. Solo detallaba la prohibición de ingresar a aulas distintas a las asignadas, tomar parte en actos de indisciplina colectiva, llevar al establecimiento libros y útiles en exceso o libros y papeles que no tuvieran relación con los estudios; exhibir insignias, emblemas o distintivos lesivos a la institución o a las autoridades del Estado. Tal vaguedad ofrecía un marco de acción tan amplio e impreciso que daba lugar a un sistema disciplinar ampliamente discrecional. Por otra parte, es importante destacar que las conductas prohibidas de manera explícita llamaban a reprimir cualquier signo de organización política y de militancia estudiantil, aspecto que cobraría relevancia durante la última dictadura militar.

Ahora bien, ¿cuáles eran las sanciones? En orden de importancia, se encontraban las amonestaciones, la separación temporal del establecimiento y la expulsión (de la escuela o de todos los establecimientos del país). Las amonestaciones debían aplicarse en número proporcional a la falta cometida. Claro que el criterio de esa “proporción” era establecido por el Rector de la escuela. El alumno podía tener, como máximo, veinticinco amonestaciones. Una vez excedido ese límite, perdía su condición de alumno regular. Podía solicitar un margen de cinco amonestaciones más en el caso de no registrar ningún aplazo. La separación temporal del establecimiento sólo podía ser aplicada por el Rectorado por un lapso que no superase el año escolar. En caso de requerir un término mayor, debía pronunciarse el Consejo de Profesores del curso al que pertenecía el alumno. Finalmente, la expulsión definitiva sólo podía ser resuelta por el Consejo de Profesores, convocado y presidido por el Rector. Sin embargo, la medida quedaba sujeta a la aprobación de la Dirección General de Enseñanza. En este caso, la normativa fijaba una serie de hechos “graves” que no serían permitidos en ninguna escuela. En ese sentido, eran motivo de expulsión: tomar parte de actos de indisciplina colectiva; la inmoralidad grave; las faltas reiteradas y graves de respeto a profesores o autoridades escolares; una notoria mala conducta dentro o fuera del establecimiento. Sin embargo, el reglamento nuevamente ofrecía un amplio marco de discrecionalidad al establecer que podían ser motivo de expulsión todas las causas que el Consejo de Profesores considerara como tales.

En agosto de 1979, el Ministerio educativo constituía un grupo de trabajo orientado a elaborar un nuevo Reglamento General para el nivel medio (Resolución N° 1.534/79). A partir de esa labor, en 1981 era sancionado el *Reglamento Orgánico para el Nivel Medio* (Resolución Ministerial 413/81). No obstante, tan sólo dos meses después la reforma daría marcha atrás. Dado que descuidaba diversos aspectos referidos al funcionamiento de las instituciones educativas, el Ministerio decidió suspenderla hasta tanto se completara su redacción (Resolución Ministerial N° 225/81). Sin embargo, tal cosa nunca sucedió por lo que durante toda la etapa continuó vigente la normativa de 1943. En relación al tema que nos ocupa, cabe destacar que la nueva reglamentación introducía muy pocas modificaciones al régimen previo. Entre los deberes de los alumnos se incorporaba el respeto a los símbolos patrios y se sumaba la prohibición de colocar carteles o asentar leyendas en paredes y muebles. En cuanto a las sanciones, aparecía como causa de expulsión toda aquella conducta que no respetara y honrara los símbolos nacionales. Como vemos, la afirmación de la Nación y de los valores patrióticos se instituía como un principio central. En ese sentido, el respeto ante los símbolos patrios y la exaltación de los valores nacionales no sólo se impusieron como deberes de los alumnos sino que, también, fueron incorporados entre las tareas prioritarias de adoctrinamiento que debía desarrollar el cuerpo de profesores. Al respecto, el reglamento establecía que los docentes debían despertar y acrecentar en los estudiantes el amor a la Patria, promover el acatamiento de la Constitución Nacional, las leyes y la defensa de los derechos soberanos sobre el territorio nacional. Asimismo, debían velar por el respeto de la tradición nacional y el patrimonio cultural. Aún cuando el nuevo reglamento no llegó a implementarse, encontramos algunos casos de expulsión de alumnos motivados por el rechazo a izar la bandera nacional o por expresarse en forma “irrespetuosa” sobre los próceres y símbolos patrios (Circulares N° 137/80, 196/80, 45/81, 59/81, Dirección Nacional de Educación Media y Superior; Resolución N° 903/81, 1.362/81, 1.762/81, 872/82, 1.812/82, 1.815/82, 1.862/82, 1.863/82, 3.078/82 CONET). En ese marco, uno de los conflictos más resonantes durante la etapa giró en torno a las expulsiones y a la detención de docentes, estudiantes y padres pertenecientes a la religión “Testigos de Jehová”, por sus conductas contrarias a los valores patrióticos. Tal situación llevó incluso a la sanción de diversas leyes provinciales - en Misiones, Córdoba, Tucumán y Buenos Aires- que determinaban la expulsión de aquellos alumnos que renegaran de los símbolos nacionales (*Clarín*, 26-8-76, 16-9-76, 19-9-76, 26-11-76). En el caso de la provincia de Buenos Aires, a través de la Resolución N° 1.817, el Ministro de Educación, Ovidio J. Solari, dispuso que las autoridades de todos los establecimientos educativos debían comunicar por vía jerárquica los casos en que

“Testigos de Jehová” -o de cualquier otra “secta”- se negaran a venerar los símbolos patrios. Por su parte, el personal docente y no docente sería separado de inmediato de sus funciones. El conflicto se extendía más allá del marco escolar. En ese sentido, ese mismo año el Poder Ejecutivo prohibía a nivel nacional la actividad de los “Testigos de Jehová por “sostener principios contrarios a la nacionalidad” (Decreto N° 1.867).

La centralidad otorgada por el régimen castrense a los valores nacionales había dado lugar, en forma previa, al establecimiento de una serie de normas sobre el tratamiento y uso de los símbolos patrios para todas las escuelas del país (“Normas sobre las características, tratamiento y uso de los símbolos nacionales”, Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N° 1.635/78). Su necesidad era fundamentada a partir del siguiente diagnóstico:

“La institución educativa ha sido alcanzada y afectada por la prédica y el accionar de nefastas tendencias ideológicas, cuyo objetivo es la destrucción progresiva de los principios y valores que sustentan y definen la argentinidad, con el propósito de lograr su aniquilamiento y sustitución por concepciones despersonalizantes, materialistas y antinacionales.” (Res. Min. N° 1.635/78, p. 29)

Vinculado a este tema, encontramos una serie de trabajos que analizan los ritos escolares durante la etapa. En ese sentido, Laura Rodríguez (2009) investigó las modificaciones introducidas en el calendario escolar bonaerense. Allí se explicitaban los hechos y personajes de la historia que debían ser recordados en las escuelas. Al respecto, señala que la mayor parte de las conmemoraciones incorporadas -especialmente en 1978- formaban parte de una campaña emprendida por la Junta para mejorar su imagen frente a las denuncias de los organismos internacionales. A partir del siguiente año, la crisis económica y política haría que el calendario pasase a un segundo plano. En relación a los contenidos, observa que las celebraciones buscaban descalificar al peronismo y eliminarlo de la vida escolar. Por otro lado, buscaba establecer una continuidad entre los dirigentes dictatoriales y ciertos “héroes” patrios (San Martín, los militares de la Vuelta de Obligado y los de la Campaña al Desierto y la Generación del ’80). Ello, en tanto y en cuanto:

“Los funcionarios tenían por objetivo que los alumnos logran comprender la “misión” de las fuerzas armadas en la historia argentina y la lucha contra la “subversión”; reconocer los argumentos y acciones belicistas en defensa de la soberanía; comprender la marcha del plan económico y adquirir una imagen jerarquizada de la sociedad y la política” (RODRÍGUEZ, p. 35)

Otro estudio da cuenta de los contenidos nacionalistas y católicos y de las prácticas asociadas a ellos - ritos y propaganda militar-, en la provincia de Santa Fe (ALONSO, 2007). La autora sostiene que durante la etapa se libró una batalla cultural en la que se construyó una imagen de alumnos y docentes en riesgo (por la subversión) y que configuró un discurso que inculcaba principios de percepción acerca de lo que debía entenderse por herencia cultural, patriotismo, nación, familia y autoridad política. Los ritos de institución habrían acentuado creencias ya instaladas en el sistema educativo, siendo medios sumamente eficaces para la naturalización de significados. Durante la etapa, el juramento a la bandera figuraba entre los ritos fundamentales. A su vez, los rituales tradicionales eran reforzados por una serie de conmemoraciones incorporadas en los calendarios, tales como, por ejemplo, el “Homenaje al Centenario de la Conquista del Desierto” y la “Recordación de la recuperación de las islas Malvinas”. A su vez, los calendarios escolares prescribían en detalle el tratamiento que debía darse a los símbolos patrios. Por otra parte, encuentra que se buscaba lograr una total identificación entre los ritos seculares y los religiosos. Tal situación se ponía de manifiesto en la incorporación en el calendario de celebraciones de origen religioso, la bendición de la bandera por parte de sacerdotes y la recitación de oraciones al símbolo. Agrega que, a través de los boletines ministeriales, se instaba a los alumnos a participar en concursos sobre cuestiones limítrofes en el sur argentino, la explotación de los recursos marítimos, la soberanía sobre las islas del Atlántico Sur y la Antártida, entre otras. Según la autora, el propósito de todas esas iniciativas:

“radicaba en reforzar la idea de un destino histórico que habría nacido con la revolución de mayo y, en esa tradición, se ubicaba el mandato de rechazo a todo aquello que se considerara sospechoso de atentar contra la nacionalidad.” (p. 121)

Desde nuestra perspectiva, la ideología nacionalista se orienta a desdibujar las contradicciones existentes en una sociedad dividida en clases sociales, estableciendo una igualdad ilusoria entre los “ciudadanos”, en

tanto miembros de una misma Nación (SARTELLI, 1996). Por ello, ha sido un dispositivo fundamental en los procesos históricos de construcción y reconstrucción de la hegemonía burguesa, entre los que se encuentra la última dictadura militar. Es decir, entendemos que la preeminencia de la educación y de la disciplina patriótica durante los “años de plomo” se explica por esa búsqueda de recomposición de la dominación.

Otro aspecto a destacar, vinculado a la normativa disciplinaria, es el énfasis puesto durante la última dictadura en la necesidad de evaluar y calificar la conducta de los estudiantes. En ese sentido, diversos documentos emitidos por la Comisión de Hábitos de Estudio y Evaluación -creada hacia fines de la década de 1970 en el seno de la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo- indicaban que las actitudes, los hábitos y las habilidades del alumnado debían ser evaluados al igual que los objetivos de conocimiento. Al respecto, sostenían que los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación no debían parcializarse, “reduciéndolos al aspecto cognoscitivo, cuando los objetivos últimos de la educación acentúan el énfasis en los otros aspectos de la personalidad” (Comisión de Hábitos de Estudio y Evaluación, 1979, p. 5).¹¹ Para ello, se disponía que los docentes utilizaran diversos instrumentos de evaluación tales como, por ejemplo, las “listas de control”. Esas listas contenían todos los rasgos y características que resultaban deseables en el sujeto observado y sus producciones. De ese modo, podía hacerse una observación guiada y controlada de las conductas de los estudiantes y de las características de sus trabajos y realizaciones. Lo mismo ocurría con las calificaciones. Para fijar una calificación definitiva, el docente debía tener en cuenta tanto el esfuerzo como la actitud del alumno ante el estudio, traducidos en un puntaje más a promediar y ponderar (Comisión de Hábitos de Estudio y Evaluación, 1980). Asimismo, la Comisión indicaba que las evaluaciones no debían realizarse en momentos puntuales del año, sino que debían apoyarse en una permanente observación de los educandos. En ese sentido, se afirmaba que las situaciones cotidianas de estudio y de recreo brindaban datos importantes sobre el aprendizaje de los alumnos. Dada una mayor cantidad de datos obtenidos, el docente podría realizar una evaluación “integral” y “comprensiva”. Como puede verse, durante la etapa el sistema de evaluación fue pensado como un dispositivo muy importante de control disciplinario.

A modo de balance, nos preguntamos por qué la normativa disciplinaria establecida tres décadas antes continuó vigente durante la etapa. Tal vez, ello pueda explicarse si consideramos que el Reglamento de 1943 tuvo una fuerte impronta represiva desde su misma configuración. Por otro lado, como vimos, se trataba de una normativa sumamente ambigua y vaga en diversos aspectos, los cuales quedaban librados al criterio de cada autoridad educativa. En ese sentido, se trataba de un conjunto de reglas que podían adecuarse fácilmente a las necesidades educativas de cada momento histórico-político (DUSSEL, 2005). Por otra parte, debe tenerse en cuenta que buena parte de las tareas disciplinarias de la etapa se orientaron a eliminar del ámbito escolar la política y la organización estudiantil. Al igual que en las restantes esferas de acción social, en buena medida esos objetivos se llevaron a cabo a partir del accionar represivo-clandestino del Estado.

Ahora bien, la normativa analizada hasta aquí fue acompañada por una serie de concepciones relativas a la autoridad, el orden y la disciplina. Nos referimos tanto a aquellas sostenidas por el Estado como a las reinterpretaciones realizadas en el marco de las propias escuelas. Veamos, entonces, cuáles fueron las características de la ideología que operó como soporte de la disciplina escolar en las instituciones medias de la época.

La ideología disciplinaria

Durante la etapa reinó una concepción disciplinaria fuertemente represiva. En ese marco, la actividad de los Centros de Estudiantes fue prohibida, se extendieron las cesantías y expulsiones así como la detención, el secuestro y la desaparición forzada de docentes y estudiantes. Asimismo, numerosas instituciones -y carreras en el nivel superior- fueron cerradas. Pablo Pineau (2006) observa que durante la última dictadura militar las prácticas represivas ordenaron la cotidianeidad de las aulas. En ese sentido, se impuso la uniformización de las conductas tolerables mediante estrictas normas disciplinarias, muchas veces de origen castrense. Al mismo tiempo, esas normas habrían clausurado los mecanismos de participación de docentes y estudiantes en la vida escolar. Al respecto, menciona una extensa lista de circulares y disposiciones ministeriales, desde las

¹¹Si bien la dictadura buscó estrechar la relación entre la disciplina y la evaluación escolar, tal vínculo debe remontarse a los orígenes del sistema educativo. En ese sentido, Tenti Fanfani (1999) explica que los pedagogos clásicos distinguían dos dimensiones de la educación: la formación y la instrucción. “Esta última se asociaba con el aprendizaje de conocimientos y aptitudes, mientras que la formación tenía que ver con el desarrollo del juicio moral, las actitudes y se dirige tanto a la inteligencia como al corazón de los aprendices” (p. 15)

referidas a la eliminación de la "infiltración subversiva" hasta aquellas relativas a la prohibición de libros o a la "higiene" y la "corrección" en la vestimenta y el trato con las autoridades educativas.

Sin embargo, el régimen castrense llevó a cabo sus tareas represivas en el marco de un objetivo mayor: la recomposición de la hegemonía burguesa,¹² desafiada abiertamente a partir del Cordobazo de 1969. En ese marco, la escuela se constituyó como un espacio de adoctrinamiento clave a partir del cual las nuevas generaciones aceptarían y naturalizarían el orden social dominante. Por ello, veremos que las concepciones en materia de disciplina escolar estarán atravesadas por la necesidad de generar consenso en torno a las normas, las conductas y los valores impuestos en las escuelas. Luego, esas normas externas, establecidas en normas y reglamentos, serían internalizadas y convertidas en predisposiciones naturalizadas.¹³ De esa manera, se garantizaría su supervivencia a largo plazo.

Los documentos elaborados por el Ministerio de Educación y Cultura permiten ver estas dos facetas de la disciplina escolar durante la etapa (represión y búsqueda de consenso).¹⁴ En relación a la primera, fueron elaborados y distribuidos en las escuelas medias diversos documentos tales como "Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)" (Ministerio de Cultura y Educación, 1977), "Directivas sobre la infiltración subversiva en la enseñanza" (Ministerio de Cultura y Educación, 1977) y "Marxismo y subversión: ámbito educativo" (Comando Mayor General del Ejército, s/f). Todos ellos se proponían erradicar la política "subversiva" de las escuelas, tarea que debía ser encarada por el personal docente y directivo de todos los niveles de instrucción. En ellos, se establecía como objetivo general alcanzar:

"la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino y la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales de ésta." ("Subversión en el ámbito educativo", Ministerio de Cultura y Educación, 1977, p. 3)

Sin embargo, al mismo tiempo, la Dirección Nacional de Educación Media y Superior emitía en 1981 un documento de características marcadamente distintas, titulado "Relaciones Humanas en la Escuela" (Circular nº 195). Allí se señalaba que una elevada cantidad de expedientes ponían en evidencia un hecho "sorprendente": la existencia cotidiana de conflictos personales, "clara evidencia de relaciones humanas inarmónicas desarrolladas en un clima de incomprensión y ausencia de fluidez y comunicación" (p. 2). Luego, sostenía que, para evitar conflictos, resultaba necesario establecer un trato "igualitario", sin descuidar las características particulares del rol desempeñado por cada integrante de la comunidad escolar. En ese sentido, se afirmaba que cada hombre, con sus características singulares, era igual a todos los demás, "sin importar raza, credo, sexo, edad, condición y ocupación". Por otro lado, el documento indicaba que la identificación de las competencias de cada agente escolar contribuiría a evitar malentendidos y conflictos. Luego, el principio de autoridad debía establecerse como hilo regulador y ordenador de esas competencias y responsabilidades. Ahora bien, ¿cuál era el origen de la autoridad? Al respecto, se afirmaba que existía una fuente objetiva, propia de la función desempeñada, y otra subjetiva, derivada de la personalidad, la aptitud, el conocimiento y las acciones realizadas. Esta última fuente actuaría avalando y sosteniendo la autoridad objetiva. De esa forma no habría "exceso ni defecto de autoridad; no habrá falta de respeto, sino natural acatamiento; no habrá imposición, sino observancia plena de las normas e indicaciones" (p. 4). La disciplina escolar era pensada como un mecanismo de "ajuste" entre el individuo y la sociedad. El éxito era alcanzado si la propia libertad era utilizada sin sobrepasar la de los otros, si se ejercían los derechos sin afectar los de los demás y si se cumplían los deberes propios con responsabilidad. Finalmente, el documento se pronunciaba contra el "autoritarismo", en tanto la imposición de las reglas era considerada una fuente permanente de conflictos. Por el contrario, sostenía que "la autoridad, necesaria por cierto pero bien ejercida, debe procurar al raciocinio para que logre comprender y a la voluntad para que llegue a aceptar las normas"

¹²Entendemos por "hegemonía" la forma que adopta la dominación de la burguesía en aquellos momentos en que no es desafiada abiertamente y aparece bajo formas "consensuales", si bien se asienta, en última instancia, en el uso o la amenaza de la violencia (Sartelli, 1996).

¹³Para ampliar, véase: Tenti Fanfani, E. (1999): "Más allá de las amonestaciones: el orden democrático en las instituciones escolares", Buenos Aires, Cuadernos del UNICEF.

¹⁴Otras políticas represivas que se desplegaron en el ámbito escolar fueron la denominada "Operación Claridad" (tareas de espionaje a docentes y estudiantes), la creación del Área de Recursos Humanos y la Asesoría de Comunicación Social dentro del Ministerio de Educación (organismos de represión del personal y del material empleado en las escuelas). Para ampliar, véase: Pineau, P., et al. (2006): *El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue.

(p. 6). En ese marco, las sanciones aparecían como último recurso y se le asignaba suma importancia a la comunicación cotidiana; una comunicación con sentido de “ida y vuelta”, no unidireccional, exenta de agresividad, imposición y temor.

Como vemos, existía cierta preocupación por establecer las bases para la construcción de una autoridad aceptada y legitimada. Ahora bien, ¿cómo fueron traducidos estos mandatos en el marco de las escuelas? ¿Pueden encontrarse las características halladas a nivel macro en las prácticas más cotidianas?

La disciplina en la escuela. Análisis de caso

A partir del relevamiento del archivo documental en la escuela Mariano Acosta, pudimos acceder a todas las Actas de reuniones de profesores durante el período. El problema disciplinario aparecía allí en forma de rememoración de la normativa escolar o como una crítica a la actuación del personal docente. En términos generales, encontramos una serie de temas que se repetían habitualmente en las reuniones. Por un lado, se insistía en la necesidad de que docentes y preceptores tomaran asistencia a los alumnos y que computaran las inasistencias y las llegadas tarde. Esto aparece como problema en repetidas ocasiones, por lo que suponemos que el personal docente soslayaba con frecuencia las normas referidas al régimen de regularidad y asistencia. En ese sentido, en una de las reuniones, el rector afirmaba que debía solucionarse la falta de parte diario en algunas divisiones, tarea desatendida “para proteger a alumnos no computándoles inasistencias” (14-3-1980). Vemos, entonces, que el problema de la asistencia y la puntualidad, establecido en la reglamentación, preocupaba a los directivos de la institución. Por otro lado, se encargaba a los docentes-tutores de las distintas divisiones, designados por el cuerpo directivo, el seguimiento cercano de los “casos-problema” (en relación al aprendizaje y a la disciplina). El tutor tenía que conocer a sus alumnos en “los aspectos personal, social y de rendimiento escolar”. Para realizar un seguimiento eficaz, éste debía llevar una carpeta de control en la que se explicitaran los nombres de los alumnos que fueran “fuentes de problemas disciplinarios”. Otra cuestión que se repetía en distintas reuniones era la necesidad de que los profesores no “ventilaran” problemas internos frente a los alumnos. Si el docente se posicionaba críticamente hacia la institución, poco quedaría por hacer para que los estudiantes no siguieran el mismo camino.

A esos tópicos recurrentes se sumaba el cumplimiento de la Circular N° 137 de 1979. Allí se reglamentaban una serie de prácticas cotidianas tales como la vestimenta y el trato con los superiores. Los alumnos varones debían usar corbata, pantalón de tela, camisa blanca o celeste y zapatos. Su pelo debía estar corto y no podían usar ni barba ni bigotes. Las mujeres debían vestir pollera bajo la rodilla, zapatos sin taco y medias tres cuartos. No podían maquillarse o usar adornos y debían llevar el pelo recogido. Se prohibía el tuteo a las autoridades y el trato con una “familiaridad excesiva”. Tampoco se podía fumar, jugar de manos ni asentar leyendas en el mobiliario y las dependencias del establecimiento. Por otro lado, encontramos reiteradas advertencias en relación a la conducta y a los hábitos del cuerpo de preceptores (vestimenta, limpieza del lugar de trabajo, prohibición de fumar en aulas y pasillos y de realizar juegos en la preceptoría, etc.).

En las reuniones solía recordársele a los profesores que debían exigir respeto por parte de sus alumnos así como tenerlo para con ellos. En ese sentido, en una reunión en la que se evaluaba el ciclo escolar de 1980, el Rector afirmaba: “los padres traen quejas según las cuales los alumnos son agredidos y hasta vejados verbalmente en las clases. Hacemos lo imposible por salvar la imagen del profesor pero no estamos dispuestos a continuar en esa posición”. Como vemos, aquellas disposiciones orientadas a controlar el “autoritarismo” docente también formaban parte de las preocupaciones de la escuela.

Las fuentes analizadas también dan cuenta de la emergencia de conflictos políticos. En la última reunión de profesores de 1980, el Rector sostenía que se había detectado un “rebrote” de “subversión”, no en el colegio sino en el ámbito estudiantil en general. Si bien no lo mencionaba, un mes antes la escuela había separado a tres alumnos de cuarto año por la publicación de una revista, “Inter Match N° 5”. Allí, los estudiantes cuestionaban -a través de la ironía y la burla- a un grupo de docentes y a las autoridades de la escuela. De la mano de esa crítica, aparecían también una serie de cuestionamientos más generales hacia la educación y el régimen político. Así, por ejemplo, en una historieta titulada “Pro-defensa derechos humanos” denunciaban que el Rector (en complicidad con un docente y el portero) había realizado una maniobra fraudulenta para separar de la escuela a tres compañeros suyos. El control disciplinario en la escuela era equiparado a las tareas cumplidas por la policía, cuyos miembros eran calificados como un conjunto de “engendros humanos” y de “botones”. En la resolución que determinó la separación de los alumnos de la escuela, las autoridades educativas afirmaban que, aunque hubieran actuado irresponsablemente sin pensar en ello, hechos de esa naturaleza podían ser aprovechados por quienes “resguardándose en las sombras, pretenden recrear un clima de caos en la enseñanza, al estilo del que se viviera en años anteriores y que

constituyen un triste recuerdo para los argentinos”. Además, destacaban que, en forma simultánea a la publicación, habían encontrado en la escuela leyendas de contenido político “subversivo”. La medida adoptada, entonces, se proponía como ejemplar. De esa forma, se velaba por “la conservación de los valores esenciales en su justo lugar”, contribuyendo a resguardar “los principios de orden y autoridad sustentados por el Proceso”.

En suma, ¿qué conclusiones -provisorias- podemos extraer del análisis de nuestras fuentes documentales? Como vimos, allí aparecen dos cuestiones íntimamente vinculadas al cumplimiento de la reglamentación y a la difusión de la ideología oficial en materia disciplinar. Por un lado, el control estricto de las conductas de los estudiantes (vestimenta, higiene, puntualidad, respeto a la autoridad, etc.). Todos ellos, a su vez, requisitos indispensables para la creación de los atributos morales de la fuerza de trabajo. A su vez, pudimos ver cómo el conflicto político de la etapa atravesó directamente la vida escolar, siendo procesado en forma represiva. Por otra parte, observamos que también dentro de las escuelas se enfatizaba la necesidad de construir una autoridad “legítima” ante el alumnado. En ese sentido deben entenderse los llamados de atención en relación a la conducta de los docentes y preceptores, la cual debía ser ejemplar, así como el respeto exigido hacia los estudiantes.

6.- Conclusiones

En este artículo intentamos dar cuenta de dos aspectos poco estudiados sobre la educación durante la última dictadura militar: la estructuración de un nuevo circuito de educación técnica y la formación disciplinaria del estudiantado. Desde nuestra perspectiva, ambas cuestiones refieren a la creación de los atributos técnicos y morales de la fuerza de trabajo que será empleada luego por el capital. En relación al primer punto, dimos cuenta de las principales características del plan dual y contrapusimos sus objetivos con lo que podrían haber sido sus resultados concretos. El sistema se presentó como una alternativa para la formación de fuerza de trabajo de mayor calificación. Sin embargo, ni las especialidades seleccionadas ni las tareas y actividades que los educandos-aprendices debían desarrollar permiten avalar tal presentación. Como principal ventaja del programa se presentaba el servir de la infraestructura de las empresas, librando a las escuelas de la necesidad de actualizar constantemente su equipamiento. Acorde con procesos de racionalización más generales, se celebraba la economía de recursos que el nuevo programa posibilitaría. Sin embargo, hemos visto que los pocos testimonios que pueden recogerse de la época, a través de las Actas de la Comisión Mixta para el seguimiento del Plan Dual, denunciaban un variopinto conjunto de situaciones y relativizaban el grado de equipamiento de las empresas. En ausencia de la nómina total de firmas partícipes del programa, suponemos que, efectivamente, existió un conjunto de situaciones diversas. De haber participado ramas de alta competitividad y composición orgánica de capital, pudieron haberse establecido nichos para la alta cualificación de fuerza de trabajo. En relación a las empresas más pequeñas, la desgravación impositiva pudo haber operado como un estímulo. Al mismo tiempo, las empresas se dotaban, por dos años, de fuerza de trabajo barata y disciplinada que colaboraba diariamente en la vida productiva. A nuestro entender, la formación desigual (debido a las distintas posibilidades materiales de las empresas) no resulta una contradicción del proyecto. Por el contrario, se coloca en sintonía con la regionalización y descentralización, ejes ordenadores de las restantes intervenciones educativas durante la etapa.

Por otro lado, observamos que la política disciplinaria en el ámbito de las escuelas medias fue atravesada por los objetivos centrales expresados por el régimen dictatorial: la eliminación de la fuerza social revolucionaria y la reconstrucción de la hegemonía burguesa. De allí, por un lado, el mandato, expresado tanto a nivel normativo como doctrinario, de eliminar la política -revolucionaria- del contexto escolar. Por otro lado, en tanto la disciplina debe entenderse también como un dispositivo específico encaminado a naturalizar el orden establecido, los elementos represivos fueron de la mano de una serie de elaboraciones y prácticas ideológicas orientadas a obtener cierto grado de consenso: aceptación de la autoridad, negación de las contradicciones de clase, reforzamiento de la cuestión nacional y disposición del cuerpo para el trabajo (higiene, puntualidad, orden, etc.). Tal como vemos, todos ellos atributos necesarios para el disciplinamiento de la fuerza de trabajo. A partir del estudio aquí presentado, esperamos contribuir al campo de investigación sobre la historia de la educación desde una perspectiva que recupere como eje explicativo las relaciones de clase bajo el capitalismo.

7.- Fuentes (en orden de mención en el presente trabajo)

- Disertación y respuestas del Ministro de Cultura y Educación Dr. Juan Rafael Llerena Amadeo en el almuerzo mensual del Colegio de Abogados de la Ciudad de Buenos Aires*, 2 de agosto de 1979.
- Palabras pronunciadas por el Ministro de Cultura y Educación, Profesor Ricardo Bruera, al asumir su cargo*, 30 de marzo de 1976.
- Mensaje del Ministro de Cultura y Educación al país por la Red Nacional de Radios y Televisión*, 21hs. 1976 abril 13.
- Informe final y Anexos de la V Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación*, septiembre 15 al 17, 1976, San Miguel de Tucumán.
- Decreto-Ley N° 21.809 y N° 21.810, Anales de Legislación Nacional, Tomo XXXVIII-B, pp. 1454-1457, junio de 1978.
- Objetivos pedagógicos del nivel primario y del nivel medio. Contenidos mínimos del nivel primario común* (Resolución N° 284/77-Nueva Serie Divulgación).
- Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Federal de Educación: *IV Asamblea Extraordinaria. Informe final. Anexos*, 16 y 17 de diciembre de 1977.
- Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Nacional de Educación Técnica: *El sistema de enseñanza técnica dual (Aprender-haciendo)*, Buenos Aires, sin fecha.
- Resolución N° 2.388/80 del CONET, *Reglamento Sistema Dual*, Buenos Aires, Argentina, Talleres gráficos del Ministerio.
- Resolución N° 1.012/79 del Ministerio de Cultura y Educación (MCE).
- Resolución N° 2.530, MCE- Consejo Nacional de Educación Técnica, Buenos Aires, diciembre de 1979.
- MCE- Consejo Nacional de educación Técnica: *El sistema dual. Escuela-empresa*, Buenos Aires, sin fecha (folleto).
- Secretaría de Estado de Educación: *Memoria Anual. 1980*, Buenos Aires, s/f de publicación.
- Resolución N° 2.020. Buenos Aires, 19 de septiembre de 1979, en Boletín del CONET N° 698 del 8 de octubre de 1979.
- Boletines del CONET N° 774/81, 775/81, 785/81, 793/81, 810/81, 818/82, 819/82, 820/82, 821/82.
- Fuente secundaria: Frigerio, G. (1987): *Sistema dual: evaluación de funcionamiento*, Buenos Aires, FLACSO.
- Discurso del Ministro de Educación Nacional, Juan Rafael Llerena Amadeo, al inaugurar el ciclo lectivo escolar del año 1980 en el Departamento de Loreto en Santiago del Estero*, 1980.
- Régimen General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial*, aprobado en 1943 mediante el Decreto N° 150.073.
- Resolución MCE N° 1.534/79.
- Reglamento Orgánico para el Nivel Medio*, Resolución MCE 413/81.
- Resolución MCE N° 225/81.
- Circulares de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) N° 137/80, 196/80, 45/81, 59/81.
- Resoluciones del CONET N° 903/81, 1.362/81, 1.762/81, 872/82, 1.812/82, 1.815/82, 1.862/82, 1.863/82, 3.078/82.
- Diario *Clarín*, fechas: 26/8/76, 16/9/76, 19/9/76, 26/11/76.
- Resolución N° 1.817/76, Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Decreto N° 1.867/76, Poder Ejecutivo Nacional.
- Normas sobre las características, tratamiento y uso de los símbolos nacionales*, Resolución MCE N° 1.635/78.
- MCE-Secretaría de Estado de Educación, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, Comisión Hábitos de Estudio y Evaluación, *Documento de Apoyo para el Docente-Evaluación*, 1979.
- MCE-Secretaría de Estado de Educación, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, *Evaluación*, 1980.
- Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*, MCE, 1977.
- Directivas sobre la infiltración subversiva en la enseñanza*, MCE, 1977.
- Marxismo y subversión: ámbito educativo*, Comando Mayor General del Ejército, s/f.
- Relaciones Humanas en la Escuela*, Circular N° 195/81, MCE.

-*Actas de reuniones de profesores*, archivo documental de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 2 “Mariano Acosta”, Capital Federal, 1976 a 1983.
-Circular N° 137/79, DINEMS.

8.- Bibliografía

- ALONSO, F. (2007): "Nacionalismo y catolicismo en la educación pública santafesina (1976-1983)", en *Prohistoria*, año XI, Número 11, Rosario, primavera 2007, pp. 107-123.
- BALVÉ, B. (et. al.) (2005): *Lucha de calles, lucha de clases (Córdoba 1971-1969)*, Buenos Aires, Ediciones ryr - CICSO.
- BALVÉ, B. (et. al.) (2006): *El 69. Huelga política de masas: rosariazo-cordobazo-rosariazo*, Buenos Aires, Ediciones ryr - CICSO.
- BORN, D. A. (2010): *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976-2009*, Tesis de Maestría defendida en FLACSO, Sede Buenos Aires. Director: Emilio Crenzel, 25 de agosto de 2010.
- BRAVO, H. F. (1994): *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*, Buenos Aires, CEAL.
- CUCUZZA, R. (2006): "¿Memoria no es historia? Testimonios de una escuela durante la dictadura militar en la Argentina (1976-1982)", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Número 25, España, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 225-242.
- DE LUCA, R. y KABAT M. (2010): "Trabajo juvenil y formación para el trabajo en los orígenes del peronismo", en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de Rosario, Número 5, Año V, Rosario, Laborde editor, p. 41-66.
- DE LUCA, R. y ALVAREZ PRIETO, N. (2012): "La educación media en argentina durante la última dictadura militar (1976-1983). Currículum, educación para el trabajo, disciplina y evaluación", en *Revista Educacao e Cultura Contemporânea*, volumen 9, Número 19, Río de Janeiro, Brasil, Universidade Estácio de Sá, Programa de Pós-Graduação em Educação, pp. 25-52.
- DE LUCA, R. y ALVAREZ PRIETO, N. (2013): "La sanción de la Ley Orgánica de Universidades en la Argentina bajo la dictadura de Onganía y la intervención de los organismos nacionales e internacionales en el diseño de las transformaciones", en *Revista Perfiles Educativos*, Número 139, enero-marzo, México, UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 110-126.
- DE LUCA, R. (2013): "La educación argentina en épocas de la última dictadura militar: regionalización y descentralización del nivel primario de educación 1976-1983", en *Contextos Educativos: Revista de Educación*, Número 16, España, Universidad de La Rioja.
- DOVAL, D. (2008): "Libros de lectura, dictadura y pedagogía Perenne", en *XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, Salta, 29, 30 y 31 de octubre de 2008.
- DUSSEL, I. (2005): "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 10, Número 27, octubre-diciembre, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1109-1121.
- FELDFEBER, M. e IVANIER, A. (2003): "La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las Instituciones de Formación Docente", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 8, número 18, mayo-agosto, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 421-445.
- FELDFEBER, M. (2009): "Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo", en *Linhas Críticas*, v. 15, número 28, jan./jun., Brasilia, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pp. 25-43.
- GONZALEZ, A. y BETANCURT, L. (2010): "La Patagonia en los libros de texto. El caso del libro “La Conquista del Desierto” (1979) de Marcelino Castro Gracia”, en *Cuadernos de Historia*, Año VIII - Número 8 - octubre de 201, Córdoba, Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Letras y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 111-125.
- GUDELEVICIUS, M. (2008): "Argentina, 1976-1983: historias de solidaridad, oposición y resistencia a la dictadura en el ámbito escolar", en *Historia, Voces y Memoria – 2 Boletín del Programa de Historia Oral*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires- Editorial El Colectivo, pp. 71-93.

- HIGUERA RUBIO, D. M. (2008): *"Lo que todos sabemos, ¿no?" Jóvenes y memoria: Las representaciones sobre la última dictadura en la escuela*. Tesis de Maestría presentada en FLACSO-Sede Buenos Aires, 2 de octubre de 2008, Buenos Aires, Argentina.
- IMEN, P. (2005): *La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa*, Buenos Aires, Ediciones del CCC.
- INVERNIZZI, H. y GOCIOI, J. (2002): *Un golpe a los libros*, Buenos Aires, Eudeba.
- INVERNIZZI, H. y GOCIOI, J. (2005): *Los libros son tuyos*, Buenos Aires, Eudeba.
- KAUFMAN, C. y DOVAL, D. (1997): *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1982)*, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, Editorial de la UNER.
- KAUFMAN, C. (dir.) (2001): *Dictadura y educación. Tomo 1. Universidad y grupos Académicos (1976-1983)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KAUFMAN, C. (dir.) (2003): *Dictadura y educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KAUFMAN, C. (dir.) (2006): *Dictadura y educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MANOCCHI, C. (2010): "Aprender a leer y escribir durante la última dictadura", en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Cuarta época, Año 4, Número 4, La Plata, Departamento de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 135-150.
- MANNOCHI, C. (2012): "La enseñanza de las primeras letras en tiempos de dictadura", en Cucuzza, H. R. (dir.) y Spregelburd, R. P. (codir.) (2012): *Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- MANZANO, V. (2011): "Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX", en *Propuesta Educativa*, Número 35 – Año 20 – Jun 2011 – Vol 1, Buenos Aires, FLACSO, pp. 41-52.
- MARÍN, J. C. (1988): *Los hechos armados. Un ejercicio posible*, Buenos Aires, La Rosa Blindada/PICASO.
- PINEAU, P. (2003): "La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983", en Puiggrós, A. (dir.) (2003): *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Serie Historia de la Educación en la Argentina, Volumen VIII, Buenos Aires, Galerna.
- PINEAU, P., et al. (2006): *El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue.
- RAPOPORT, M. (2000): *Historia económica, política y social de la Argentina:(1880-2000)*, Buenos Aires, Macchi Grupo Editorial.
- RODRÍGUEZ, L. G. (2008): "La escuela intermedia revisitada: racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar", [En línea] *Trabajos y Comunicaciones*, número 34, Buenos Aires, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 35-61. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3723/pr.3723.pdf [Consulta: 15/08/13]
- RODRÍGUEZ, L. G. (2009a): "El calendario escolar y las celebraciones en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar", [En línea] *Clío y Asociados*, Número 13, Buenos Aires, pp. 34-60. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4624/pr.4624.pdf [Consulta: 30/08/13]
- RODRÍGUEZ, L. G. (2009b): "La Historia que debía enseñarse durante la última dictadura militar en Argentina (1976- 1983)", en *Antíteses*, vol. 2, número 3, jan.-jun. de 2009, Londrina, Brasil, Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, pp. 227-256.
- RODRÍGUEZ, L. G. (2009c): "Los trabajadores del sector público durante la última dictadura militar. El caso de los docentes, las reformas al Estatuto y los sindicatos", ponencia presentada en las *Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social* realizadas el 14 y 15 de mayo de 2009, La Falda, Córdoba – Argentina.
- RODRÍGUEZ, L. G. (2010): "Políticas educativas y culturales durante la última dictadura militar", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre de 2010, VOL. 15, Número 47, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1251-1273.
- RODRÍGUEZ, L. G. (2011a): *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*, Buenos Aires, Prohistoria.
- RODRÍGUEZ, L. G. (2011b): "Los nacionalistas católicos de Cabildo y la educación durante la última

- dictadura en Argentina", en *Anuario de Estudios Americanos*, Vol. 68, Número 1, enero-junio, 253-277, Sevilla, España, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Escuela de Estudios Hispanoamericanos, pp. 253-277.
- SARTELLI, E. (1996): "Celeste, blanco y rojo. Democracia, nacionalismo y clase obrera en la crisis hegemónica", [En línea] *Razón y Revolución*, N° 2, Buenos Aires, Ediciones ryr. Disponible en: <http://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/luchadeclases/ryr2SartelliCeleste.pdf> [Consulta: 23/08/13]
- SARTELLI, E. (2007): *La Plaza es nuestra*, Buenos Aires, Ediciones ryr.
- SARTELLI, E. (2011): *La crisis orgánica de la sociedad argentina*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- SOUTHWELL, M. (2004): "La escuela bajo la lupa: una mirada sobre política de "Subversión en el ámbito educativo", en *Revista Puentes*, La Plata, Comisión Provincial por la Memoria.
- TEDESCO, J. C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (1983): *El proyecto educativo autoritario: Argentina, 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO.
- TENTI FANFANI, E. (1999): *Más allá de las amonestaciones: el orden democrático en las instituciones escolares*, Buenos Aires, Cuadernos del UNICEF.
- TIRAMONTI, G. (2001): *Modernización educativa de los noventa. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, FLACSO.
- 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*, Número 7, Buenos Aires, Prometeo.
- VASSILIADES, A. (2008): "Entre la homogeneización moralizante y la adaptación al entorno: la escolarización bonaerense durante la última dictadura (1976-1983)", [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 2, Número 2, 2008, pp. 145-158. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3635/pr.3635.pdf [Consulta: 30/08/13]