

Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Periodismo y Comunicación Social

**“¿CONTROL  
DE LA DICTADURA  
SOBRE EL CURRÍCULUM  
DE FORMACION  
DOCENTE?”**

**Martino Eliana**

Legajo 13984/5

Tel: 0221- 4506993

Domicilio: 135 N° 1518

Localidad: La Plata

E-mail: [lanamartino@hotmail.com](mailto:lanamartino@hotmail.com)

# GRACIAS:

... a mi directora, María Raquel Coscarelli.

... a mi codirectora, Pamela Vestfrid.

... a mi familia.

... a todos los que me acompañaron en este proceso.

• <b>INTRODUCCION</b>	pág. 5
• <b>OBJETIVOS:</b>	
General	pág. 9
Específicos.	pág. 9
• <b>CONTEXTO:</b>	
Formación docente: orígenes y corrientes de pensamiento	pág. 12
Llegada al poder, continuidades y rupturas	pág. 14
Los objetivos básicos del gobierno militar	pág. 17
La cultura y su papel en la última dictadura militar	pág. 19
La dictadura en los ojos de Billiken	pág. 22
La represión y los "subversivos"	pág. 25
Uno de los documentos de la política autoritaria: "Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)"	pág. 26
El vacío cultural producido por la dictadura	pág. 28
Algunos de los libros prohibidos durante la dictadura	pág. 30
Las escuelas primarias pasan de la Nación a las provincias	pág. 31
La intervención militar en los contenidos curriculares	pág. 35
La formación docente en la provincia de Buenos Aires	pág. 37
El perfil docente	pág. 38
Corrientes pedagógicas presentes en el sistema educativo de la dictadura	pág. 41
• <b>HERRAMIENTAS TEORICO-CONCEPTUALES:</b>	
¿Qué es la comunicación y qué vinculación tiene con la cultura?.	pág. 45
El concepto de educación	pág. 48
¿Qué se entiende por formación?	pág. 51
El docente, actor primordial para el sistema educativo	pág. 57
Noción de currículum	pág. 59
El plan de estudios como dispositivo oficial	pág. 62
• <b>METODOS Y TECNICAS</b>	pág. 65
• <b>PLANEESTUDIOSPARAELMAGISTERIONORMALSUPERIOR:</b>	
Trayectoria del Magisterio Superior en la provincia de Buenos Aires	pág. 70
Rasgos del plan de estudios para el Magisterio Normal Superior de 1977	pág. 72
Planes de estudios de formación docente previos al de 1977	pág. 74
Plan de estudios de formación docente en la pcia. de Buenos Aires (1967)	pág. 75
Plan de estudios de formación docente a nivel nacional (1972)	pág. 78
Materias del plan de estudios para el Magisterio Normal Superior de 1972	pág. 80

<i>Plan de estudios del Magisterio Normal Superior en la provincia de Buenos Aires (1977)</i>	<i>pág. 84</i>
<i>Áreas del plan de estudios para el Magisterio Normal Superior de 1977:</i>	
<i>Área A: Pedagogía</i>	<i>pág. 85</i>
<i>Área B: Curriculum de la escuela primaria</i>	<i>pág. 89</i>
<i>Área C: Seminarios</i>	<i>pág. 91</i>
<i>Área D: Didáctica</i>	<i>pág. 92</i>
<i>Área E: Educación Cívica y Moral</i>	<i>pág. 94</i>
<i>Horarios diurnos</i>	<i>pág. 98</i>
<i>Particularidades de la formación del Maestro Normal Superior</i>	<i>pág. 99</i>
<i>Disposiciones para el ingreso</i>	<i>pág. 101</i>
<i>Resolución 1196/80</i>	<i>pág. 102</i>
<i>¿Por qué sólo cuatro materias duraron lo mismo que la carrera?</i>	<i>pág. 106</i>
<b>♦ CONCLUSIONES</b>	<i>pág. 109</i>
<b>♦ BIBLIOGRAFIA</b>	<i>pág. 113</i>
<b>♦ ANEXOS</b>	<i>pág. 121</i>

# **INTRODUCCION**

El tema que guía el presente trabajo es *“La dictadura de 1976 y su influencia en el ámbito educativo”*. El objetivo del mismo fue analizar los cambios producidos por el gobierno militar en los contenidos del *currículum* prescripto de formación docente del nivel primario entre 1976 y 1983 en la provincia de Buenos Aires, para conocer las estrategias de control implementadas en el ámbito educativo, cómo se expresaron en los documentos curriculares y en la práctica.

Dicho fin fue alcanzado a través de una comparación entre el plan de estudios provincial elaborado para el curso lectivo de 1977 y dos que lo precedieron: el de 1967 (en ese mismo nivel), y el de 1972 (producido en el ámbito nacional, pero que fue ideado a partir de su antecesor).

Por lo tanto, luego de hacer un paralelo entre ellos, se presentaron en la investigación las modificaciones sobre el *currículum* formal de formación docente durante el período dictatorial, intentando dar cuenta de cuáles fueron y por qué se sucedieron en una época de gran turbulencia social en el país.

Al mismo tiempo, se comunicaron los resultados de algunas entrevistas realizadas para demostrar empíricamente si la suposición acerca del control guardó correspondencia con la realidad indagada, dejando entrever (en caso afirmativo) de qué manera se reflejó esa vigilancia en la docencia y si lo enviado desde el gobierno fue cumplido estrictamente en las aulas.

Este tema en particular fue elegido por un interés personal en contribuir a la dilucidación de un período de la historia reciente que requiere ser indagado en sus diversas aristas. En este caso, se hizo hincapié en el sistema educativo, más específicamente, en lo referido al *currículum* prescripto de formación docente y la vigilancia de la dictadura sobre el mismo.

El trabajo partió de la hipótesis de que efectivamente hubo una manipulación en la esfera educativa, y que la misma se vio fundamentalmente perjudicada debido a que era (junto a la familia) la principal responsable de formar a los niños, los futuros ciudadanos de la Nación. Así, se entiende que probablemente, y mediante el dominio de la enseñanza superior, el régimen quisiera asegurar la consecución y la trascendencia de su proyecto a largo plazo.

Cabe destacar que la investigación fue desarrollada teniendo en cuenta, principalmente, la respectiva carrera en la provincia de Buenos Aires y en el período mencionado. No obstante, se hará referencia a los planes de estudios anteriores con la sola intención de compararlos y reflejar el control que se supuso ejercido durante la última dictadura militar a nivel educativo.

Es conveniente aclarar que el recorte fue hecho de esta forma porque se pudo tener un acceso más directo a las fuentes. Es decir, si bien hubo material que, de acuerdo a lo estudiado, fue destruido o desaparecido durante la época, existen otros que pudieron dar cuenta del contexto en el cual se llevaron adelante las medidas oficiales, como algunas resoluciones, planes de estudios y textos de aquel momento, que fueron recuperados y analizados a lo largo del trabajo .

Teniendo esto presente, las preguntas de la investigación se sintetizaron en los siguientes interrogantes:

- *¿Qué medidas tomó el gobierno militar en el currículum prescripto de formación docente para el ámbito educativo primario en la provincia de Buenos Aires?*
- *¿Cómo se ejercía el control sobre los contenidos del mismo?*
- *¿Qué modificaciones se produjeron en relación a los planes anteriores?*

Por lo tanto, se pretendió conocer bajo qué ideologías procuraba el gobierno de facto conformar a los futuros docentes, cómo era el modelo de maestro ideal, de qué modo se daba la inspección sobre los contenidos a enseñar y si existió incorporación y/o prohibición de materias, entre otros aspectos. Todo ello, teniendo en cuenta que el régimen ejerció control sobre áreas claves para el país de modo que, desde el punto de vista de esta investigación, el ámbito educativo no fue la excepción.

Un rasgo a mencionar es que se usaron indistintamente los términos *curriculum* y plan de estudios. Si bien se entiende que el *curriculum* abarca tanto un aspecto formal como su puesta en práctica (este tema será desarrollado más adelante en profundidad), en esta investigación sólo se hizo referencia a su plasmación formal. Es por tal motivo que se utilizaron ambas denominaciones.

Por otra parte, se habló de *curriculum* formal, prescripto o manifiesto tomándolos como sinónimos, para dar cuenta de todos aquellos materiales documentales diseñados y difundidos por el gobierno militar dentro del ámbito educativo.

Para realizar el trabajo, se retomaron trabajos de autores que permitieron contextualizar y describir el período en el que se enmarca la investigación, dentro de los cuales puede mencionarse a Paula Guitelman, María Cristina Davini, Delfina Doval, Alejandro Vassiliades, Carolina Kaufmann y Norma Ana Graziano, entre otros.

Al mismo tiempo, para dar cuenta de la metodología desarrollada en la investigación (que en este caso fue la cualitativa y también será explicada posteriormente con más detalle), se recurrió al libro "Metodología de las Ciencias Sociales", de Alberto Marradi, Néida Archenti y Juan Ignacio Piovani.

Es menester aclarar que se hizo especial referencia al plan de estudios para el Magisterio Normal Superior, aprobado por la resolución N° 573 del 14 de marzo de 1977 y dictado por el entonces Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, Ovidio Solari. Este documento fue elegido fundamentalmente por ser el material con mayor relevancia durante el período en lo que a formación docente se refiere y, precisamente a causa de ello, por convertirse en determinante para la educación del nivel superior provincial.

Para ejemplificar aún más lo que se postula, se presentaron además los planes de estudios de 1967 y 1972, los cuales fueron adoptados por ser los anteriores al de la dictadura y porque, se entiende, bien pudieron haber servido de base (o no) al desarrollado durante el gobierno de facto. Mediante un estudio comparativo y analítico entre ellos, se demostró el control que, desde esta investigación, se consideró desde un principio que existió durante el régimen.

La metodología utilizada en el presente trabajo fue, como se dijo, la cualitativa. Dentro de ella, se optó por la recopilación documental y la técnica de análisis de contenido al momento de comparar los diferentes planes de estudios, a fin de encontrar semejanzas y diferencias entre los mismos. Lo que se buscó fue (en el caso de que existieran discrepancias) conocer las causas y finalidades por las cuales se dieron en el período militar.

Al mismo tiempo, se expusieron los resultados de dos entrevistas efectuadas para intentar dar cuenta de si lo que se presumía se dio o no en la práctica. Es decir, para responder a las preguntas de investigación, se apeló a material informativo como base y fundamento de la tesis, pero esto luego fue complementado con la realización de dos encuentros con personas vinculadas a la temática.

El trabajo se articuló de la siguiente manera: luego de presentar el tema y la justificación de su elección, se planteó el objetivo general y los que se derivaban de él.

Al mismo tiempo, se hizo referencia al contexto en el cual se enmarcó la

investigación (analizando documentos, terminología, estadísticas y demás medidas tomadas en la época, así como también trabajos realizados luego del golpe pero relacionados con la temática).

La indagación continuó con las herramientas teórico-conceptuales, explicando los términos que sirvieron de base a la investigación y justificando por qué fueron elegidos y cómo se vinculan con el problema.

Asimismo, se explicitó la metodología utilizada en esta indagación: la cualitativa. Esto, entendiendo que permite la comprensión de la temática a partir de información obtenida a través de diversos materiales. Se recurrió a la recopilación documental de diversos textos asociados a la temática (entre ellos, libros, investigaciones, resoluciones, estadísticas y planes de estudio), los cuales fueron examinados a través de la técnica denominada análisis de contenido. Todo ello, a fin de conocer diferentes productos en los que se plasmaron las medidas oficiales y teniendo en cuenta que muchos pudieron haber desaparecido, perdido, o bien sido destruidos por el mismo régimen que se encargó de elaborarlos.

En este sentido, se hizo mención a diferentes escritos de la época para contextualizar el período en el que se pusieron en práctica y, al mismo tiempo, a publicaciones posteriores que, una vez concluido el gobierno de facto, surgieron para dar cuenta de las consecuencias que provocó y las secuelas que dejó. Además, se trataron planes de estudios anteriores, a fin de clarificar los cambios producidos en el último y sus causas.

Luego, se hizo hincapié en el objeto de estudio en sí mismo. Se trató el *currículum* formal de formación docente de la dictadura, con las áreas y las materias, los objetivos y los contenidos que se derivan de cada una de éstas.

En consecuencia, para llevar adelante la investigación, se analizaron programas, resoluciones, documentos, otros planes y bibliografía, todos ellos materiales vinculados al *currículum* manifiesto de formación docente primario provincial en el período comprendido entre 1976 y 1983.

Finalmente, se dieron a conocer las conclusiones, a fin de demostrar si se cumplieron o no los objetivos, haciendo un último análisis de todo lo mencionado en el trabajo, y se indicó la bibliografía utilizada.

# OBJETIVOS

### **>OBJETIVOS GENERAL**

Conocer los cambios producidos por el gobierno militar en los contenidos del *curriculum* prescripto de formación docente del nivel primario entre 1976 y 1983 en la provincia de Buenos Aires en cuanto a sus estrategias de control.

### **>OBJETIVOS ESPECIFICOS**

1. Identificar los rasgos centrales de los proyectos curriculares de la formación docente de nivel primario previos al gobierno militar según el *curriculum* manifiesto.
2. Analizar fundamentos, contenidos y prácticas de enseñanza establecidas en el *curriculum* formal de formación docente durante el período autoritario.
3. Caracterizar la concepción de educación que tenía el gobierno militar a partir de los cambios curriculares efectuados como estrategias de control.

# **CONTEXTO DEL PROBLEMA**

Antes de hacer referencia a las situaciones dentro de las cuales se fueron dando los fenómenos analizados, resulta valioso comentar que los autores mencionados a continuación se seleccionaron a partir de sus aportes al campo educativo. Los materiales publicados corresponden mayormente a libros y tesis asociados a la problemática de este trabajo y fueron elaborados en la Argentina.

Cabe destacar que, si bien algunos pueden vincularse más que otros al tema de esta investigación, todos los trabajos retomados han servido al momento de encontrar rasgos propios de la dictadura de 1976, ya sea haciendo referencia al contexto socio-cultural, como a los asuntos educativos (plan de estudios, resoluciones y estadísticas, entre otros).

Por tal motivo, los documentos citados sirvieron, cada uno a su modo, para dar cuenta del entorno y las circunstancias en las cuales se dieron las medidas oficiales en el sistema educativo y la concepción del régimen sobre él.

Al mismo tiempo, cabe aclarar que, para entender los motivos por los cuales se tomaron las medidas militares que serán explicadas a lo largo del trabajo, se comentará acerca del contexto anterior al período dictatorial, en materia no sólo educativa sino también económica, social y cultural. Dicha decisión se basa en la creencia de que, al presentarse las situaciones ocurridas previas al golpe, se tendrá un mayor acercamiento a la temática y a su época precedente, pudiendo analizar el contexto en el que se impusieron las normas de la dictadura desde otra óptica, mucho más profunda y en relación a sus antecedentes.

## FORMACION DOCENTE:

### >*ORIGENES Y CORRIENTES DE PENSAMIENTO*

La información que se presenta en este apartado y el siguiente fue extraída del libro "*La formación docente: política y pedagogía*", de María Cristina Davini, autora de la cual se tratará luego en mayor profundidad. En dicha obra se hace referencia, entre otras cosas, a la génesis de la formación docente, su importancia dentro de la sociedad y la función y características que debía tener el maestro como formador de futuros ciudadanos desde la creación del ámbito educativo hasta pasados los '70. Se intentará dar cuenta, por lo tanto, de las similitudes y diferencias que se dieron en dicho campo de acuerdo a cada época.

Desde sus inicios, el magisterio en la Argentina así como la formación docente se encontraron asociados al proceso de conformación del sistema educativo y de la sociedad en general. La finalidad consistía en la integración económica del país al capitalismo mediante la agro-exportación y, para ello, se buscó formar a los ciudadanos a partir de un ideal civilizatorio y de homogeneización ideológica que permitieran la construcción de la nueva nación.

En este punto, la escuela y el magisterio cumplieron un rol fundamental, conformando a la sociedad civil y convirtiéndose en herramienta esencial para la transmisión de determinados saberes que eran presentados de una forma tal que parecían los únicos legítimos; es decir, formaban parte de un universo cultural que se mostraba como "el" valedero, negando los otros existentes fuera del ámbito escolar. La inculcación ideológica, como puede verse, empezó ya desde tiempos remotos.

Posterior a 1904, se dio un debate entre la corriente espiritualista (que exacerbaba la importancia de la formación moral y de la reflexión sobre los fines trascendentes) y la positivista (que hacía hincapié en la formación científica y metodológica). No obstante, si bien se presentaban como opuestas, se vinculaban en el hecho de que ambas fomentaban una formación altamente normalizadora/disciplinadora unida a un control instrumental por medio del método.

Luego del derrocamiento del peronismo en 1955, comenzó un período en el que prevalecieron la inestabilidad política y los intentos de modernización educativa. En este sentido, en un primer momento hubo una relevante actividad dentro del campo, lo que provocó la expansión de escuelas y universidades privadas, debido a que se concebía a la educación como una inversión para el progreso económico y social. Con la llegada de la Revolución Argentina al poder en 1966, el eficientismo se profundizó aún más.

Sin embargo, cabe mencionar que estos rasgos no se produjeron solamente en la Argentina sino en toda América Latina. En los diferentes países, la modernización económica y social se dio a partir de gobiernos autoritarios. El control<sup>1</sup> tuvo lugar entonces en toda la región.

En la educación, se buscó fortalecer la manipulación ideológica y alcanzar la racionalidad eficientista y modernizadora a partir del planeamiento. Todo ello estuvo avalado por el liderazgo de países centrales (que ubicaban a la educación como una

---

<sup>1</sup> El concepto de control a utilizarse en este trabajo será asociado al de inspección, examen, regulación, intervención, dominio, poder. En este caso, se tendrán en cuenta esas concepciones como correspondientes al Estado y a su intento de investigar y seguir de cerca los comportamientos de la sociedad (o, al menos, de las personas consideradas "peligrosas" o "subversivas"). Todo ello, con el fin de lograr anticiparse a cualquier conducta que pudiera poner el riesgo la supremacía militar

estrategia contrainsurgente dentro del continente), y por agencias internacionales confiadas en el desarrollismo.

Con respecto al ámbito científico, el gobierno de la Revolución Argentina fomentó la militarización de la ciencia, ya que con ello se estaría contando con una política de defensa contra posibles peligros externos.

La gestión del gobierno, más allá de los diferentes ministros en lo que a nivel educacional se refiere, se basó fundamentalmente en una alianza entre grupos ideológicos tecno-modernizadores y las clases oligárquicas, primordialmente, de corte católico. Las medidas adoptadas darían solución, mayormente, a los problemas del bajo rendimiento del sistema educativo argentino, a la obsolescencia e inadecuación de la estructura del sistema, y a la necesidad de responder a las necesidades personales del sujeto, la esencia del ser nacional y las exigencias del entorno.

La transición entre la década del '60 y la del '70 estuvo caracterizada por un avance de la cuestión técnica en los planes de estudios de formación del magisterio, construyendo el rol del docente como un práctico capacitado únicamente para aplicar en el aula disposiciones diseñadas por especialistas.

En este tránsito, además, fue cuando se produjo una articulación entre la corriente espiritualista y la del liberalismo-conservador católico. Ambas permitieron una relación con el desarrollismo modernizador y tecnocrático, el cual considera a la planificación como solución a los problemas educativos y la necesidad de construir una pedagogía científica unida a un ejemplo moral del maestro.

Ya pasando los años '70, y debido a la creciente división laboral en el campo educativo y el Estado en general, se originó una escisión entre el trabajo intelectual y el operativo y se empezó a introducir una profesionalización en la construcción del *currículum*. Dentro de este cambio, sólo le cabía a la formación docente contar con las aptitudes necesarias como para "bajar" lo previamente planificado por expertos. El maestro debía reproducir una instrucción mínima y todas aquellas decisiones tomadas por el gobierno y personas cercanas al mismo; decisiones que, por otra parte, eran consideradas legítimas y neutras.

La cuestión instrumental, basada en reglas técnicas, desplazó así a la práctica docente y su formación. Temáticas como la elaboración de objetivos conductuales, clasificaciones de objetivos, planificación de la educación, técnicas individuales y grupales, guías de estudio, evaluación del rendimiento, recursos audiovisuales e instruccionales, entre otros, coparon los planes de estudios de formación docente del período.

La formación docente, si bien se centró fundamentalmente en un aspecto técnico, continuó con la orientación idealista, propia del control simbólico anterior. La visión normalizadora de la práctica, la concepción del maestro como ejemplo moral y aplicador de normas y métodos, el aprendizaje de un saber básico y generalista y la presentación de sujetos y contextos como abstractos o universales, son algunos de los rasgos que la configuraron.

## > **LLEGADA AL PODER, CONTINUIDADES Y RUPTURAS**

Con la toma del Estado por parte de la dictadura militar, el orden constitucional se quebró. Se instauró un modelo de congelación política y se intensificó el control ideológico, con el fin de disciplinar a la sociedad y restaurar el orden y la autoridad. Paradójicamente, mientras que la conducción económica del gobierno militar fomentaba la modernización y la ideología del mercado, el sector educativo intentaba recuperar los valores tradicionales.

En todo el tiempo que duró el régimen, no se logró articular de una forma coherente las distintas políticas educativas que se pusieron en práctica, dentro de las cuales cabe mencionar la transferencia de las escuelas primarias a las provincias, la subsidiaridad del Estado, el pedido de préstamos internacionales para infraestructura y equipamiento y un mayor control sobre los docentes.

Esto trajo aparejado una mayor burocracia dentro del ámbito, una menor participación de maestros, alumnos y padres, una segmentación de la oferta educativa y un cuerpo docente desarticulado.

El control se dio de dos modos: uno externo, visible, y otro oculto. La primera fase se dio mediante la expulsión de docentes, el control sobre los contenidos a enseñar, las actividades de estudiantes y la apariencia física de alumnos y maestros, debido a que lo que se buscaba era el orden y la "limpieza". La segunda, a través de la búsqueda de internalización de determinados patrones de conducta que permitieran la permanencia de los militares en el poder.

Dentro de este contexto, la cartera educativa presentaba una profunda inestabilidad, la mayor de todas las áreas del gobierno, hecho que quedó demostrado con el paso de cinco ministros de educación en el período y con tendencias ideológicas diferentes entramadas en un mismo orden autoritario.

Los dos proyectos educativos más resonantes de esta época fueron el del ministro Ricardo Bruera (marzo de 1976 a mediados de 1977) y el de Juan Rafael Llerena Amadeo (noviembre de 1978 a principios de 1981).

Bruera se acercaba a las ideas del denominado personalismo<sup>2</sup>, rescatando en sus discursos los valores de la libertad, la creatividad y la participación, pero encontrando por lo mismo serios obstáculos dentro de un sistema con fuerte control social. Consideraba que tenía que existir una relación entre la libertad individual y colectiva, pero ésta sólo podría expresarse a partir del establecimiento del orden, no solamente social sino también interno; un orden generado mediante un disciplinamiento externo y un autocontrol personal.

---

<sup>2</sup> El movimiento personalista surgió en la década de 1930 y fue liderado por el filósofo francés Emmanuel Mounier (1905-1950). Es la expresión del existencialismo católico que se desarrolló principalmente entre católicos en Francia pero también, y simultáneamente, en pequeños núcleos judíos y protestantes de Alemania, en las décadas de 1930 a 1950. Se concibe a sí mismo como un movimiento de acción social de tipo cristiano que une fuertes elementos comunitarios con la reflexión conceptual de raíz teológica sobre el sentido trascendente de la vida, por lo que apuesta al diálogo. Se opone a la versión del hombre de la ciencia positiva, ya que para esta filosofía lo humano es, por definición, "cualitativo" y por lo tanto, ajeno al modelo descriptivo, cuantificable y analítico de las ciencias. Es decir, para un personalista la ciencia positivista describe al hombre "desde fuera" pero lo ignora interiormente. Sin embargo, el hombre tiene aspiraciones morales, estéticas y religiosas que la ciencia no retoma ni comprende. El hombre es "persona", es decir, conciencia interior más allá de la pura materia. Y esa conciencia es además relacional, dado que está abierta a lo religioso y a lo comunitario. En cuanto "persona", el hombre no es sólo cuerpo sino también alma. Ramón Alcoberro. Emmanuel Mounier. Filosofía y pensament. (Acceso 28 de diciembre de 2010)\_(<http://alcoberro.info/>)

Al respecto, dijo en una entrevista al diario Clarín: "La libertad que proclamamos, como forma y estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina"<sup>3</sup>.

Con el tiempo, desde el gobierno comenzaron a reprocharle al ministro que la educación no contara con un gran compromiso ideológico con la lucha antisubversiva, motivo que, sumado a otros conflictos internos, llevó a su renuncia al cargo en 1977.

En junio de ese mismo año le sucedió Juan José Catalán, el cual se planteó de manera explícita llevar la lucha antisubversiva a todos los planos de la cultura y la educación. Para ello, esbozó la necesidad de incorporar en el ámbito educativo los conceptos de guerra, enemigo, subversión e infiltración. Fue así que surgió el documento titulado "Subversión en el ámbito educativo", distribuido en los establecimientos educacionales por resolución ministerial. El folleto pretendía instruir a los docentes sobre el accionar subversivo y el modo en que se lo podía detectar. En agosto, y nuevamente a causa de diferencias internas, Catalán se fue de la cartera educativa.

En 1978 llegó al Ministerio de Educación Llerena Amadeo, quien abogó por los fines educativos en términos fundamentalmente éticos y políticos por oposición a los científicos, técnicos u económicos; apoyó la subsidiaridad del Estado y catapultó a la familia como importante actor pedagógico. El orden era para él un fin en sí mismo. Provenía de la derecha católica y estaba convencido de que el marxismo iba en contra de la cultura occidental y cristiana y apuntaba a la disolución moral y política de la República. Fue el ministro que con más fuerza impulsó la privatización de la educación, el debilitamiento del carácter público de la misma y simultáneamente definía el papel estratégico de la Iglesia y la familia en la educación argentina.

Los restantes ministros de educación de la dictadura, Carlos Burundarena (principios a diciembre de 1981) y Cayetano Licciardo (fines de 1981 a 1983), por su parte, no agregaron muchas novedades a nivel educativo. A esto hay que sumarle el hecho de que se desempeñaron en un período en el que los militares ya comenzaban a sentir la presión social interna contra la política económica y el autoritarismo, junto a la derrota de Malvinas y las denuncias de las violaciones a los derechos humanos hechas por los organismos nacionales y muchos de los exiliados que, desde el exterior, se expresaban contra el régimen militar.

Como puede verse, la similitud que podría encontrarse tanto en un proyecto como en otro sería que ninguno planteó una formulación de un nuevo modelo curricular sino que se hacía referencia a lo que se debía eliminar para evitar el descontrol social.

Al mismo tiempo, las ideas comunes a las diferentes gestiones tuvieron que ver con el fin de los mecanismos de participación social en la conducción del sistema de enseñanza, la verticalización de la administración bajo control militar, la adaptación de los valores difundidos mediante el sistema educativo a los requerimientos de la formación de una sociedad disciplinada autoritariamente y el disciplinamiento totalitario de las conductas de los actores comprometidos en la realidad escolar, entre otros<sup>4</sup>.

Así y todo, la ausencia de un proyecto común, junto a las políticas de control ideológico y la aparición de niveles tecnocráticos, llevaron a un aumento de la

---

<sup>3</sup> Bruera, Ricardo. Citado en Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky Cecilia y Carciofi, Ricardo. El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Buenos Aires, 1983. Pág. 29

<sup>4</sup> Tiramonti, Guillermina. El comportamiento organizacional de las burocracias del nivel medio de educación: un estudio exploratorio. Tesis presentada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 1988. Citado en Invernizzi, Hernán-Gociol, Judith. Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar. Buenos Aires: Eudeba, 2002. Pág. 101

autonomización y aislamiento de las instituciones educativas debido a que la manipulación, en lugar de amalgamar, provocó una mayor fragmentación dentro del sistema; en muchos casos, expresados en mecanismos de autodefensa y autocensura de los profesores ante el control externo.

## **>LOS OBJETIVOS BASICOS DEL GOBIERNO MILITAR**

Desde un principio, apenas el gobierno militar llegó al poder, dio a conocer el mismo 24 de marzo los "objetivos básicos".

Esto, teniendo en cuenta que, como órgano supremo, la Junta no tendría "plazos sino objetivos"<sup>5</sup>: reestructurar al Estado y la sociedad. Entre ellos, pueden mencionarse:

- "Vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino".
- "Vigencia de la seguridad nacional, erradicando la subversión y las causas que favorezcan su existencia..."
- "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 del ser argentino..."<sup>6</sup>

Tanta fue la importancia de la educación para el régimen que, dos días después del golpe, el delegado militar ante el Ministerio de Cultura y Educación, Contraalmirante César Guzzetti, designaba delegados militares en todas las direcciones nacionales y generales del Ministerio.

Lo anterior deja entrever la preocupación del gobierno por controlar cuanto antes el sistema educativo, teniendo en claro que constituía uno de los ámbitos más numerosos de la administración pública nacional, así como también (previo al golpe) un foco de procesos de radicalización política, presencia sindical e intentos de apertura hacia la participación por parte de diferentes actores sociales.

Cabe destacar que en la V Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación se estableció que "el fin de la educación en la Nación Argentina es la formación integral y permanente del hombre, capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, como protagonista creador, crítico y transformador de la sociedad en que vive, al servicio del bien común, conforme con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino"<sup>7</sup>.

Un mes después de ser difundidos tales objetivos, Teófilo Goyret, director de la Escuela de Defensa Nacional, afirmó que esa Escuela daría cursos "destinados a los educadores, con la finalidad de que profesores universitarios y secundarios, al ampliar y profundizar sus conocimientos sobre la realidad nacional, sean los medios idóneos e insustituibles para influir en la formación intelectual y espiritual de la juventud argentina"<sup>8</sup>.

De la misma forma, el entonces Ministro de Educación de la Nación, Ricardo Bruera, en julio de ese mismo año aseguró: "Nosotros concebimos la educación dentro de una concepción de política global; no pensamos en una educación neutra frente a la

---

<sup>5</sup> "La dictadura militar". 24 de marzo. Apuntes para la construcción de una memoria crítica. Citado en Secretaría de Derechos Humanos del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (Acceso 18 de marzo de 2008) (<http://sdh.gba.gov.ar/>)

<sup>6</sup> Invernizzi, Hernán-Gociol, Judith. Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar. Buenos Aires: Eudeba, 2002. Pág. 29

<sup>7</sup> Resolución N° 2265 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 20 de septiembre de 1979

<sup>8</sup> Invernizzi, Hernán-Gociol, Judith. Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar. Buenos Aires: Eudeba, 2002. Pág. 29

realidad nacional"<sup>9</sup>, mientras que en marzo del año siguiente sostuvo: "Queremos ayudarlos (a los alumnos) a descubrir los valores propios de nuestra nacionalidad"<sup>10</sup>.

El general Carlos Martínez, jefe de Inteligencia del Estado Mayor del Ejército, por su parte, indicó en mayo que el desarrollo de la guerrilla marxista, en ese período, se sustentaba "en largos años de infiltración y trabajo en ámbitos fundamentales como los de la educación y la cultura"<sup>11</sup>.

Ya en 1978, el Ministro de Educación nacional de ese momento, Juan Llerena Amadeo, sostuvo que "las ideologías se combaten con ideologías y nosotros tenemos la nuestra"<sup>12</sup>, mientras que, siendo todavía comandante en jefe del Ejército, el general Roberto Viola afirmó en la Universidad de Belgrano que "el destino final de las operaciones en desarrollo es la mente humana, el sistema interno de convicciones de cada hombre"<sup>13</sup>.

Por otra parte, aunque también relacionado con lo anterior, en el discurso ministerial de apertura del ciclo escolar 1978 se hizo hincapié en la importancia y necesidad de aplicar técnicas para perfeccionar el sistema educativo que, para los militares, se encontraba obsoleto y requería de un urgente proceso de modernización.

Tal como puede verse, el gobierno militar estaba muy preocupado en lo referido al ámbito cultural y educativo, de modo que es entendible suponer que tuvieron que llevar a cabo una estrategia en este sentido, con el objetivo de que pudieran acabar con cualquier alternativa colectiva que, a partir de un análisis en conjunto, fuera capaz de poner en jaque a los militares.

Como se mencionó, a tal punto era la importancia que el régimen le daba al ámbito educativo como estrategia de control que, en todo el período militar, ese espacio fue uno de los que tuvo más ministros. Así, durante el gobierno de Videla se desempeñaron Ricardo Bruera, Juan Catalán y Juan Llerena Amadeo; en el de Viola, Albano Harguindeguy y Carlos Burundarena; y en el de Galtieri y Bignone, Cayetano Licciardo.

---

<sup>9</sup> Ídem

<sup>10</sup> Ídem. Pág. 27

<sup>11</sup> Ídem

<sup>12</sup> Ídem. Pág. 30

<sup>13</sup> Ídem

## **>LA CULTURA Y SU PAPEL EN LA ULTIMA DICTADURA MILITAR**

El gobierno militar se encargó de imponer el control social no solamente mediante la violencia física sino también a través de la psicológica y cultural.

En *"Un golpe a los libros, represión a la cultura durante la última dictadura militar"*, Invernizzi y Gociol también hacen referencia a este último aspecto y consideran que resulta conveniente tener en cuenta una idea de cultura "de alcance amplio", tal como se la define en el Informe final de la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales, realizado en México en 1982.

En ella se establece que el concepto de cultura "comprende la creación artística junto con la interpretación, realización y difusión de las obras de arte, la cultura física, deportes, juegos y actividades al aire libre, así como los modos en que una sociedad y sus miembros expresan sus sentimientos sobre la belleza y la armonía y su visión del mundo, tanto como sus modos de creación científica y tecnológica y el control de su medio ambiente natural"<sup>14</sup>.

Sin embargo, prosiguen los autores, también "es de gran utilidad el aporte de la antropología cultural, la cual propone -siguiendo la definición de Néstor García Canclini- que los alcances de la cultura refieren a 'la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social, es decir todas las prácticas e instituciones dedicadas a la administración, renovación y reestructuración del sentido'"<sup>15</sup>.

Así, la cultura actúa de mediadora entre la experimentación, la comunicación, la multiplicación y el cambio del orden social vigente. Como consecuencia, conforma las relaciones sociales, económicas y políticas y, al mismo tiempo, la subjetividad de las personas, sus maneras de ver y entender el mundo y de vivir en sociedad.

Luego de presentar las concepciones de estos autores, Invernizzi y Gociol concluyen diciendo que estas definiciones de cultura dejan en claro su relevancia tanto en la identidad social, como en los aspectos individuales y colectivos de relaciones. Así entendida, la violencia ejercida sobre la cultura conforma también una represión política, ocasionando a la vez un perjuicio colectivo y un daño en cada individuo, al no poder acceder a los beneficios que ella brinda en la esfera social.

La represión cultural provocada por la dictadura quedó al descubierto a través de su plan sistemático, claramente definido, impuesto y llevado a la práctica a nivel nacional y en diferentes áreas durante el período militar.

Para que este proyecto diera sus frutos no alcanzaba sólo con la desaparición física sino también con la finalización de símbolos, discursos y tradiciones. Es desde este flanco que se atacó a la cultura, a fin de que esta estrategia hacia ella colaborara con la búsqueda de control y disciplinamiento de la sociedad mediante el terrorismo de Estado.

Marcelo Massarino, por su parte, y retomando a los autores anteriores al momento de escribir su libro, dice que el gobierno de facto "tuvo un plan para exterminar a la oposición que no sólo consistió en persecución y muerte, sino en la ejecución de una estrategia para el vaciamiento económico y cultural de la sociedad"<sup>16</sup>. Es decir, los

---

14 Ídem. Pág. 21 y 22

15 García Canclini, Néstor. "Las culturas populares en el capitalismo". Casa de las Américas, La Habana, 1999. Citado en Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith. *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar* (Buenos Aires: Eudeba, 2002). Pág. 22

16 Massarino, Marcelo. *La hoguera del miedo. Quema de libros durante la dictadura militar*. NuestraAmérica.info, Arte & cultura. Fecha de publicación: Año 2006. (Acceso 18 de marzo de 2008)\_(<http://nuestreamaericainfo/>)

militares sabían que no podían controlar a todos sólo con las desapariciones físicas, y tampoco querían controlar sólo a la gente que estaba involucrada con la política. Por eso, "hubo un plan de represión cultural: la desaparición de personas tenía que corresponderse con la desaparición de símbolos culturales"<sup>17</sup>.

Estas definiciones fueron elegidas porque tienen concordancia con lo que se concibe por cultura en esta investigación. Considerándola como incentivo a la creatividad, la comprensión y la demostración de los sentimientos y maneras de pensar, es entendible que la dictadura buscara reprimirla a fin de que no se convirtiera en el punto de partida para una transformación social. Al eliminarse todos aquellos documentos que formaban parte del universo cultural, se estaba disminuyendo en gran medida esa posibilidad dado que ellos invitaban a la reflexión y el análisis crítico sobre cuestiones que, indudablemente, no eran para beneficio del gobierno de facto.

La cultura, como ya se mencionó, conforma la subjetividad de las personas, del mismo modo que la educación; se considera en este trabajo que ambas forman a los individuos y participan en su modo de ver el mundo y, por consiguiente, en la manera en que éstos se posicionan en la sociedad. Tanto una como otra fomentan la reflexión y la libertad, motivo por el cual las dos estuvieron bajo la lupa de la dictadura.

En este sentido, la **política educativa** es entendida "desde la comprensión de los procesos estructurales, de los conflictos institucionales y desde la acción e ideología de los diferentes conjuntos de colectivos que participan de la sociedad desde intereses y acciones distintas"<sup>18</sup>.

Es considerada como concreción de la política general estatal, de modo que incorpora aspiraciones de un país en términos del tipo de hombre y de sociedad que se desea alcanzar.

El concepto, según Rivas Flores, se encuentra íntimamente vinculado a tres grandes ejes de los estados actuales: el Racionalismo, la Modernidad y el Liberalismo<sup>19</sup>.

El *Racionalismo* postula a la razón y la verdad científica como única manera de llegar al conocimiento verdadero. Todo se evidencia para convertirse en certero; de nada sirven las creencias. Es por esto que la escuela y la academia pasan a ser los espacios privilegiados para la transmisión de la verdad.

La *Modernidad*, por su parte, confía en el progreso como motor de la sociedad y hace hincapié en la industrialización y el trabajo, especialmente en las grandes urbes.

El *Liberalismo*, finalmente, da cuenta de una supuesta igualdad de condiciones entre los individuos, que serán exitosos o fracasarán de acuerdo al propio mérito personal. Esta responsabilidad individual se verá reflejada en la escuela bajo las formas de evaluación y calificación, que variarán en base al compromiso de cada persona con respecto a sus actos.

Estos ejes se encuentran presentes en el plan de la dictadura: si se analiza su funcionamiento, se verá que los tres se encontraron en el accionar militar. Tanto la creencia en la ciencia como verdad absoluta, como la idea de progreso mediante la

---

17 Aguirre, Osvaldo. Los libros que la dictadura militar no pudo destruir, La Capital, año CXXXVII N° 48327. Fecha de publicación: 2004 (Acceso 15 de marzo de 2008)\_(<http://archivo.lacapital.com/>)

18 Rivas Flores, José Ignacio. Política educativa y prácticas pedagógicas. Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa. Universidad de Málaga. Fecha de publicación: Año 2004. (Acceso 5 de junio de 2010)\_(<http://www.barbecho.uma.es/>)

<sup>19</sup> Ídem

tecnología y una hipotética igualdad de oportunidades, dejan entrever el perfil del gobierno de facto, aquel que buscaba, mediante diversos mecanismos, un proyecto individual y alejado de cualquier intento de aspiraciones colectivas; un plan oscurantista y represivo.

Alejandro Vassiliades dice en este sentido que la provincia de Buenos Aires, durante el régimen, fue quizá la pionera de la propuesta de modernización del sistema educativo que se quiso llevar adelante<sup>20</sup>.

A partir de un diagnóstico de agotamiento, de una escuela en crisis y de bajos rendimientos, el autor sostiene que era necesario que la misma comenzara a atender los requerimientos de los alumnos. La labor docente empezó a ser considerada primordial y la aplicación de técnicas (exhibidas bajo una aparente neutralidad) resultó vital: la tarea del maestro se limitaba a utilizarlas para que el estudiante aprendiera. Con esto, se podría dirigir a la Argentina hacia el desarrollo económico y social, siempre destinado a responder a los principios nacionalistas, occidentales y cristianos propios de los militares.

Por lo tanto, retomando los ejes de racionalismo, modernidad y liberalismo, y vinculándolos con lo señalado, por ejemplo, por Vassiliades, se advierte que lo que se dijo en la teoría se dio también en la práctica, por lo que podría concluirse en que la política educativa dictatorial se amparó en una filosofía tecnocrática y desarrollista como motor para el progreso de la Nación.

---

<sup>20</sup> Regulaciones de la profesión docente durante la última dictadura militar en la Argentina: el caso de la Provincia de Buenos Aires. VII Seminario Redestrado. Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 4, y 5 de julio de 2008. (Acceso 15 de abril de 2010)\_(<http://ufpel.edu.br/>)

## >LA DICTADURA EN LOS OJOS DE BILLIKEN

Otro trabajo vinculado a la temática es el de Paula Guitelman. En su libro *"La infancia en dictadura: modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken"*<sup>21</sup>, se propone, por una parte, conocer el tipo de subjetividad infantil que la revista pretendió formar en el ámbito discursivo durante el último gobierno de facto y, por otra, indagar en los valores y objetivos difundidos por Billiken, en concordancia con los buscados por el régimen.

La autora expresa que "la represión en el plano concreto de los cuerpos debía estar acompañada por mecanismos de legitimación, de consenso y de construcción de ciertos imaginarios que abonaran el terreno"<sup>22</sup>.

Para alcanzar dicho objetivo, una primera etapa consistía, por un lado, en la expurgación de todo producto cultural o práctica, calificados como subversivos. Por el otro, la intervención de las instituciones culturales más a mano: la escuela, los colegios y universidades, y los medios de comunicación estatales<sup>23</sup>.

Guitelman comienza diciendo que el golpe buscaba acabar con el "caos social" existente mediante la primacía de los valores de Dios, la Patria y el Hogar y afirma que, para lograr los objetivos propuestos, los dictadores tuvieron que llevar a cabo un doble sistema: uno oculto, invisible, basado en las desapariciones, torturas y muertes por un lado, y otro fundado en lo visible, lo que se podía decir y/o mostrar durante esa época, por lo que no buscaron sólo la desaparición física sino también la simbólica y cultural.

Teniendo esto presente, ella quiso dar cuenta de la complicidad que tuvieron algunos actores sociales (en este caso, la revista Billiken) para con la dictadura en lo que respecta a la reproducción de discursos que legitimaban el accionar militar en la vida cotidiana. Es decir, es el segundo aspecto, el de la represión en el plano simbólico, el que retoma para mostrar cómo la revista pretendía no ya suprimir ni hacer desaparecer sino disciplinar y formar.

Así, los niños resultaron ser los destinatarios directos de tal fin pues, se entiende, al encontrarse en una etapa clave de formación subjetiva, se "empapan" de lo que reciben como si todo fuera en verdad la realidad y, en este punto, juegan un papel primordial la casa y la escuela.

Aquí entra en cuestión la revista. Según la autora, la publicación resulta ser un caso relevante de análisis dado que pertenece a dos espacios diferentes: el educativo y el de los medios de comunicación. De esta manera, Billiken funcionaba tanto en el ámbito hogareño (en tanto medio de comunicación) como en el de la escuela (en tanto entretenimiento como material escolar).

El discurso del material, dice la autora, importa en la medida en que se presenta como uno de los canales principales al momento de analizar lo que se pretendía mostrar y

---

<sup>21</sup> Guitelman, Paula. "La infancia en dictadura: modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken". Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006. La publicación fue posible gracias a un subsidio otorgado por el Fondo Cultura Buenos Aires, organizado por la Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y surge como resultado de un trabajo comenzado por la autora en el 2001. Éste, se origina como parte de un proyecto de investigación que empieza a llevar adelante para la realización de su tesina de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires

<sup>22</sup> El "mundo Billiken" y la dictadura, muy cerca en varias obsesiones (entrevista publicada el domingo 14 de enero de 2007). (Acceso 9 de enero de 2010)\_(<http://rionegro.com.ar/>)

<sup>23</sup> "Educación, militancia juvenil y represión" (segunda parte). Memoria en las aulas. Producidos en el marco del Programa "Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro". Citado en Comisión Provincial por la Memoria. Fecha de publicación: Año 2002. (Acceso 2 de mayo de 2008)\_(<http://comisionporlamemoria.org/>)

decir a los niños durante la época considerada y, en especial, la forma en que eso se llevaba a la práctica.

Guitelman sostiene que Billiken, del mismo modo que el gobierno militar, buscaba combinar elementos modernizadores con tradicionales. Es decir, que mientras se hacía referencia a la importancia de la utilidad, eficiencia, racionalidad, progreso, ciencia, técnica, novedad y privatización, también se aludía a valores como la religiosidad, tradición, familia, soberanía, orden, disciplina, higiene, autoridad y obediencia.

De esta manera, lo que hace es tratar el tema de la subjetividad construido en y por la revista como una especie de intermediario al momento de pensar un proyecto editorial que, en gran medida, se correspondía también con el anhelado por los militares en el ámbito social.

Ella asegura además que lo que fomentaba el gobierno militar era el individualismo y el enclaustramiento de las personas, a fin de evitar cualquier acción colectiva que pusiera en peligro la consecución de los objetivos del llamado Proceso.

Así, señala que la calle era mostrada meramente como espacio de circulación, y no como un ámbito en el cual la gente podía reunirse y permanecer. Esto lo deja en claro cuando dice que, en la revista, no se veían grupos de personas sino solamente individuos aislados.

Claramente, lo anterior tiene como intención mostrar un estado de situación ideal, en el cual todo era ordenado, pulcro, sin ningún tipo de conflicto, disciplinado y controlado por la autoridad, que siempre se encontraba presente y vigilando lo que sucedía en el espacio público.

El cuerpo era asemejado a un automóvil y el cerebro, a una computadora. Todo tiene sentido si se tiene en cuenta que, lo que muy probablemente se pretendía, era que la gente no razonara, que sólo actuara y se dejara llevar por lo preestablecido por las fuerzas militares.

Por otra parte, destaca que, cuando se hablaba en la revista de la historia (tanto mundial como argentina), sólo se hacía referencia a situaciones ocurridas en la Edad Moderna, pero no se hacía ninguna alusión a hechos del siglo XX. Esto deja entrever, una vez más, la complicidad de Billiken con el gobierno militar, mediante el ocultamiento de temáticas propias de esa época.

La escuela era vista como el "segundo hogar" y las maestras, como "segundas madres". Ellas serían quienes controlarían a los alumnos, constituyendo la autoridad dentro de ese ámbito. La lógica panóptica se refleja aquí nuevamente como mecanismo para lograr el orden.

Al mismo tiempo, las Fuerzas Armadas no eran enseñadas generalmente en la revista pero cuando aparecían eran mostradas como instituciones "humanizadas" y preocupadas por la cultura. Ello forma parte de una estrategia utilizada por los medios de comunicación para hacer ver a los militares como individuos con sentimientos, cuyas acciones tienen un fin: el bien común.

A partir de esta descripción, lo que puede verse es que la dictadura contó con aliados de diversa índole para llevar a la práctica su proyecto, uno de los cuales lo constituyó la revista Billiken. Con la premisa de que es a los niños a quienes se los debe formar correctamente desde su infancia (porque es en esa etapa cuando fijan mayormente los conceptos y valores que mantendrán durante toda su vida), es valedero resaltar que el gobierno militar se valió de esta herramienta de difusión para inculcar sus ideales y así garantizar su permanencia a largo plazo. Pero, al mismo tiempo, se aseguraba de que la publicación comunicara los contenidos avalados y no se convirtiera en otra circulación "subversiva".

Pese a que esta publicación no está relacionada íntegramente al tema que se investiga en esta oportunidad, fue traído a colación porque hace referencia al control del régimen sobre los materiales, en este caso, los pensados para los niños como ocurre con Billiken. Si se ve a la revista como material de entretenimiento pero también como herramienta de difusión de los ideales golpistas, es racional creer que fuese utilizado como mecanismo de transmisión de ciertas ideas.

En este sentido, habría un punto en común con la problemática de esta tesis: el control y la manipulación sobre productos educativos cuyo destinatario último está constituido por los niños. El régimen, mediante la búsqueda del orden, la autoridad, el afán por imponer sus concepciones y el miedo a la oposición (caratulada de "terrorista"), se valió tanto de esta publicación como de las medidas tomadas en la formación docente para llevar adelante su plan de reafirmación de ideas, por un lado, y de exterminio hacia todo aquel intento de transgresión a las normas oficiales, por otro.

De este modo, tanto la revista como la formación docente coinciden en que ambos son para niños: el primero de una manera directa y el segundo de una forma indirecta, pero los dos concuerdan en tenerlos como receptores.

## **>LA REPRESION Y LOS "SUBVERSIVOS"**

Para el gobierno militar, los "subversivos" eran aquellos individuos vistos como enemigos de la Nación; de acuerdo a su parecer, estas personas alteraban el orden social e iban en contra de los valores e instituciones de la Patria.

Para prevenir el surgimiento masivo de los considerados insurrectos, así como la formación de revolucionarios en un futuro, el régimen llevó adelante su plan de inculcación ideológica.

Así, según un estudio realizado por María Eugenia Álvarez para la Universidad Nacional de Río Cuarto, "uno de los ámbitos más propicios para la transmisión de conceptos y valores fue el periodístico", mientras que "el otro fue el educativo, en el cual los discursos tenían un doble efecto: por un lado, reafirmar la adhesión de las familias a través de la educación que los niños recibían en la escuela; y, por otro lado, lograr que la esencia del régimen trascendiera el momento histórico a través de la formación de los futuros ciudadanos"<sup>24</sup>.

La autora continúa diciendo que la represión dentro de la educación contaba con un amplio apoyo de civiles, los cuales eran tanto actores vinculados al ámbito educativo como externos a él. Dentro de los primeros, se podía mencionar a los programas de televisión para menores, los manuales escolares y las revistas consideradas como educativas, como Billiken y Antejito.

Con esto puede verse que, si bien no todo se prohibía, todo se controlaba; se intervinieron editoriales, se destruyeron y quemaron miles de libros, se difundió en las escuelas la "Operación Claridad" orientada a identificar libros subversivos y docentes que los leyeran<sup>25</sup>.

Lo que se buscaba era prevenir a la población de aquellos libros que pudieran tener "propaganda ideológica". Pero, también, se pretendía preservar a niños y adultos de los discursos o prácticas culturales que tendieran a disolver valores considerados como eternos y sagrados: la Familia, la Religión cristiana, la Patria<sup>26</sup>.

A partir de lo expuesto, resulta entendible que los militares hayan buscado elaborar una estrategia con respecto a la cultura a fin de controlar a toda la sociedad. A continuación, se presentará un documento que da cuenta del control del régimen en el sistema educativo (en este caso, en el nivel secundario) para acabar con la supuesta subversión y mantener el orden en este ámbito.

---

<sup>24</sup> Álvarez, María Eugenia. Los relatos infantiles y la dictadura militar: de cómo la revista Antejito transmitía el programa del proceso. Universidad Nacional de Río Cuarto. (Acceso 2 de mayo de 2008)\_(<http://unrc.edu.ar/>)

<sup>25</sup> "Educación, militancia juvenil y represión" (segunda parte). Memoria en las aulas. Producidos en el marco del Programa "Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro". Citado en Comisión Provincial por la Memoria. Fecha de publicación: 2002. (Acceso 2 de mayo de 2008)\_(<http://comisionporlamemoria.org/>)

<sup>26</sup> Ídem

**> UNO DE LOS DOCUMENTOS DE LA POLITICA AUTORITARIA: "SUBVERSION EN EL AMBITO EDUCATIVO (CONOZCAMOS A NUESTRO ENEMIGO)"<sup>27</sup>**

Considerando que, en los años previos al golpe, las instituciones educativas habían comenzado a ser espacios de radicalización política, de fuerte presencia sindical y tenían diversas iniciativas para aumentar la participación, en 1977 se publicó "Subversión en el ámbito educativo".

El mismo fue realizado por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, Juan José Catalán, junto con el Ministerio de Planeamiento, y fue distribuido e impuesto como lectura obligatoria en todas las instituciones educativas del país.

El documento tenía como fin acabar con la subversión en el ámbito educativo, y sostenía que era necesario empezar a utilizar términos como guerra, subversión e infiltración, dentro de la educación. El enemigo era externo, era un infiltrado, de él había que defenderse porque era el "otro" que se enfrentaba al "nosotros" constituido (desde el punto de vista de la dictadura) por los que simpatizaban con el régimen. Quienes entraban dentro de esta categorización de subversivos eran organizaciones como Montoneros, Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP), Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), así como también los movimientos estudiantiles asociados a ellos, como la Unión de Estudiantes Secundarios (UES), la Juventud Universitaria Peronista (JUP) o la Juventud Guevarista

La publicación inició con un diagnóstico hecho sobre la sociedad, que fue concebida como enferma. Según el Ministerio de Educación, las actividades de las organizaciones guerrilleras y las huelgas eran tan importantes como la "desjerarquización generalizada, educación tendenciosa, fomento de la corrupción y pornografía, drogas, etc."<sup>28</sup>.

Para el régimen, lo anteriormente mencionado así como otros males que ocurrían en la sociedad (las deficiencias económicas, la falta de desarrollo del país y la existencia de una juventud descreída, por ejemplo) eran exaltadas o incluso producidas por un grupo que, mediante una estrategia muy bien elaborada y a partir de una determinada ideología, llevaba a cabo "la agresión marxista internacional"<sup>29</sup>.

Debido a que, desde el Ministerio, se indicó que estas organizaciones poseían estrategias en los diferentes niveles del sistema educativo, la solución sería distinta en cada uno de ellos. Así, mientras que en los niveles preescolar y primario sería fundamental el control del director y de los padres de los menores en su enseñanza, en los niveles más elevados debía hacerse hincapié en la denuncia de todo aquel individuo que, para el régimen, incurriera en algún delito.

La dictadura entendía así que la lucha social y las movilizaciones populares eran manifestaciones del comunismo que provenía del exterior. Es decir, durante la Guerra Fría, la lógica que existió fue la de dividir al mundo en dos bloques: -el occidental liberal y el soviético comunista-, lo cual sirvió de apoyo a la Doctrina de Seguridad Nacional,

---

<sup>27</sup> Resolución N° 538 del Ministerio de Educación y Ministerio de Planeamiento de la Nación, 27 de octubre de 1977. "Educación, militancia juvenil y represión" (segunda parte). Memoria en las aulas. Producidos en el marco del Programa "Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro". Citado en Comisión Provincial por la Memoria. Fecha de publicación: 2002. (Acceso 2 de mayo de 2008)\_(<http://comisionporlamemoria.org/>)

<sup>28</sup> Ídem

<sup>29</sup> Ídem

impulsada por los Estados Unidos para impedir en América Latina cualquier acción que pudiera ser juzgada como pro-soviética<sup>30</sup>.

En este contexto, todo opositor al proyecto dictatorial fue considerado "marxista", entre ellos, los docentes, quienes comenzaron a ser el blanco de los controles, al ser vistos como doctrinarios del plan subversivo. "El accionar subversivo se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en niveles superiores"<sup>31</sup>, comentaba el documento.

Estas medidas adoptadas por el gobierno de facto, como se vislumbra, dejan entrever los mecanismos que se pusieron en práctica bajo un único fin: desmembrar el aparato educativo y cultural argentinos, ejercer una represión sobre ellos para, finalmente, destruirlos.

Pese a citar documentos que no hacen específicamente a la temática (como Antejito y "Subversión en el ámbito educativo"), se considera que tienen relación con el tema del presente trabajo.

En el caso de la revista, y del mismo modo que el libro de Guitelman sobre Billiken, se hace alusión al control sobre el manuscrito con el objetivo de lograr la difusión de los contenidos que le convenían al gobierno de facto, principalmente, para que los niños que luego se convertirían en ciudadanos de la Nación fueran formados bajo ciertos ideales y, con ello, se obtuviera la permanencia en el tiempo de las concepciones militares.

El segundo ejemplo, en cambio, si bien también hace hincapié sobre los menores, se refiere en especial a los estudiantes secundarios, ya más rebeldes y no tan fáciles de domesticar como los anteriores. A ellos se los debía moldear desde otro ámbito: el de la sospecha, el de la denuncia, el de la represión psicológica y, de ser necesario, física.

La analogía que podría hacerse entre ellos y esta investigación es que los tres tratan la temática de la dictadura y el control sobre la educación: uno en relación a los niños, otro con respecto a los secundarios y, éste, sobre la formación docente. Pese a las diferencias entre los niveles, se cree que la observación y el examen permanente estuvieron en cada uno de ellos, modelando los contenidos y las prácticas en el aula (en su gran mayoría) del modo anhelado por los militares.

---

<sup>30</sup> "La dictadura militar". 24 de marzo. Apuntes para la construcción de una memoria crítica. Citado en Secretaría de Derechos Humanos del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (Acceso 18 de marzo de 2008)\_(<http://sdh.gba.gov.ar/>)

<sup>31</sup> "Las escuelas, como si fueran cuarteles. A 30 años de la noche más larga-Educación: el autoritarismo en la enseñanza", 24 de marzo de 2006. Suplementos Especiales del diario Clarín. (Acceso 14 de abril de 2008)\_(<http://clarin.com/>)

## **>EL VACIO CULTURAL PRODUCIDO POR LA DICTADURA**

El último gobierno de facto en Argentina provocó una verdadera debacle a nivel cultural. Las estadísticas indican que, en las décadas de '40 y '50, la bibliografía nacional era material de exportación: en toda América Latina se estudiaba con los manuales y textos del país y el 80% de los libros que llegaban a España provenían de Buenos Aires<sup>32</sup>. En 1953 se produjo el pico más importante con respecto a números de ejemplares ofrecidos en el mercado, con un total de casi 51 millones y un promedio de 11.000 tiradas<sup>33</sup>.

Entre 1960 y 1970 existió otro muy buen período para la industria nacional, momento en que aumentaron las ventas y los libros comenzaron a verse también en kioscos de diarios. Los escritores, por su parte, empezaron a aparecer en medios periodísticos no puramente culturales o especializados, y se inició la reedición de libros, como *Bestiario*, de Julio Cortázar, y *Adán Buenosayres*, de Leopoldo Marechal.

Vinculado al auge de esta expansión cultural, se encontró el reconocimiento de otros oficios asociados al mismo, como es el caso de los traductores, correctores, imprenteros, vendedores y distribuidores.

No obstante, el punto máximo de esta escalada fue en 1974, cuando hubo casi 50 millones de ejemplares impresos y un tiraje anual promedio de más de 10.000 ejemplares<sup>34</sup>. A partir de ese entonces se originó una recaída: hubo 41 millones en 1975, 31 millones en 1976 y 17 millones en 1979.

En cuanto a la Municipalidad de Buenos Aires, desde marzo de 1976 hasta diciembre de 1982, la Secretaría de Cultura impugnó 560 libros, a un promedio de 80 títulos por año y de 6.9 por mes. Del total, 433 fueron destinados al ocultamiento en las librerías y 127 fueron considerados "inmorales" (es decir, que su distribución y venta estaba prohibida)<sup>35</sup>. La mayoría de los materiales objetados correspondían a los textos llamados "eróticos" o de temáticas sexuales, lo cual deja entrever la preocupación del gobierno por impedir cualquier manifestación que pudiera atentar contra la moral y los valores sagrados de la Nación.

Ya con respecto al ámbito educativo, entre 1980 y 1984, la producción de libros orientada a tal rubro (manuales, textos de idioma, de ciencias, de crítica, etc.) representó el 72.3% el total de la fabricación y el 70.4% de la cantidad de ejemplares<sup>36</sup>, lo cual hace suponer que el campo sobre el que accionaron los militares fue vasto. Al mismo tiempo, permite llegar a la conclusión de que el gobierno le daba vital importancia a los documentos como herramienta de difusión ideológica, y en ellos cabían tanto los amparados por el régimen como los considerados "peligrosos".

Añadido a esto, durante la dictadura existió escasa participación de los autores argentinos en los catálogos, desnacionalización de las empresas, descenso de las tiradas,

---

<sup>32</sup> Rivera, Jorge. "Servir a una pasión", *Clarín*, Cultura y Nación, 15 de marzo de 1979. Citado en Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith. *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba, 2002. Pág. 57

<sup>33</sup> Getino, Octavio. *Las industrias culturales en la Argentina*. Buenos Aires: Colihue, 1995. Citado en Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith. *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba, 2002. Pág. 57

<sup>34</sup> Ídem. Pág. 58

<sup>35</sup> Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith. *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba, 2002. Pág. 79

<sup>36</sup> Getino, Octavio. *Las industrias culturales en la Argentina*. Buenos Aires: Colihue, 1995. Citado en Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith. *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba, 2002. Pág. 110

pérdidas de los mercados latinoamericanos y español, concentración del poder editorial, altos costos y gravámenes, cierre de librerías, repliegue de la oferta cultural nacional en general.

Cabe mencionar que la devastación en el ámbito cultural no se llevó a cabo solamente a través de la prohibición de determinados autores o textos nacionales, sino también mediante el impedimento al ingreso de libros extranjeros al país por medio de la aduana o el correo. De ello da cuenta el apartado siguiente.

## **>ALGUNOS DE LOS LIBROS PROHIBIDOS DURANTE LA DICTADURA**

Como se comentó, la desaparición física de personas estuvo acompañada durante la dictadura por la de los símbolos culturales.

En este sentido, la represión de la cultura tuvo su manifestación, entre otras, en la prohibición de libros. Algunos de los textos proscritos durante la época fueron "El nacimiento, los niños y el amor", de Agnés Rosenstiehl; "Ganarse la muerte", de Griselda Gambaro; "El principito", de Anthony Saint Exupéry; "Carta Abierta de un escritor a la Junta Militar" y "Operación Masacre", de Rodolfo Walsh; "Todos los veranos" y "Mascaró, el cazador americano", de Haroldo Conti; "El eternauta", de Héctor Oesterheld; "Las venas abiertas de América Latina", de Eduardo Galeano; "Pedagogía del oprimido", de Paulo Freire; "La verdad es la única realidad" y "La pura verdad", de Francisco Urondo; "Poemas IV y IX, versos aparecidos", de Carlos Aiub; "Para hacer el amor en los parques", de Nicolás Casullo; "Guía de pecadores", de Eduardo Gudiño Kieffer; "Buenas noches, profesor", de Alina Diaconu; "Don Abel Salim", de Jorge Asís; "Sin tregua", de Raúl Larra y "La revolución peronista", de Héctor Cámpora, entre otros.

Al mismo tiempo, en un listado de 392 libros y revistas citado en el memo de la Dirección de Publicaciones dirigido a la Dirección General de Provincias del Ministerio del Interior el 2 de mayo de 1979, se hallaban algunos de los textos cuyo ingreso al país estaba prohibido, dentro de los cuales figuraban: "Introducción a la lógica"; "Introducción al espíritu científico"; "Psicoanálisis y feminismo"; "La región árabe: qué es y adónde va"; "El peronismo y la iglesia"; "El idioma inglés para los niños"; "Les maitress penseurs" ("Los maestros pensadores"); "Sobre Europa y el imperialismo"; "Materialismo histórico"; "Imperialismo y Tercer Mundo"; "Prefiguración de la ideología burguesa"; "Colonialismo y enajenación"; "Conocimiento, violencia y cultura"; "Ideología, grupo y familia"; "Socialismo o fascismo"; "El recurso del método" y "Las mujeres soviéticas", entre otros.

Con respecto a los libros infantiles, en 1978, por ejemplo, "La torre de cubos", de Laura Devetach, fue proscrito, al igual que "Un elefante ocupa mucho espacio", de Elsa Bornemann; "El pueblo que no quería ser gris" y "La Ultrabomba", de Augusto Bianco, y "Cinco dedos" de Editorial de La Flor.

En "El pueblo que no quería ser gris", por ejemplo, la gente se opone la decisión del rey de pintar todas las casas de un mismo color y empieza a teñirlas de rojo, azul y blanco; mientras que en "La Ultrabomba", un piloto se niega a cumplir la orden de arrojar una bomba. "Un elefante ocupa mucho espacio", por su parte, fue prohibido por relatar una huelga de animales.

Entonces, ¿por qué estaban prohibidas esas obras y no otras? ¿Presentaban alguna vinculación entre ellas?

La justificación dada por los militares para sacarlas de circulación estaba dada por el hecho de que, para ellos, los textos se oponían a los símbolos culturales y religiosos del país, atentando contra los valores de la Patria, Dios y el Hogar, de modo que lo que pretendían era preservar a los niños de aquellas publicaciones.

Sin embargo, podría deducirse que lo que le preocupaba realmente al gobierno era que estos libros enseñaban lecciones morales o culturales, fomentando la imaginación y el pensar por sí mismo. La iniciativa propia y el pensamiento reflexivo era lo que la dictadura buscaba impedir; la posibilidad de que la población tomara conciencia del clima represivo y autoritario en el cual se encontraba inmersa causaba terror en el gobierno de facto.

## **>LAS ESCUELAS PRIMARIAS PASAN DE LA NACION A LAS PROVINCIAS**

Desde 1905, el Poder Ejecutivo Nacional estuvo facultado para crear escuelas de su dependencia en el territorio de las provincias, a solicitud de éstas, con el fin de garantizar la cobertura de la educación primaria. De acuerdo con la Constitución Nacional de 1853, este nivel educativo debía estar a cargo de las provincias, pero a lo largo del siglo XX la escasez de recursos no permitió garantizar la prestación del servicio educativo con únicamente esfuerzos provinciales.

De este modo, entre 1905 y 1978 la expansión del sistema educativo argentino estuvo caracterizada por la creación de escuelas primarias nacionales, las cuales llevaban el nombre de Láinez, (por ser Manuel Láinez el autor de la ley).

A fines de los '60, se produjo un intento de transferencia de escuelas primarias nacionales al ámbito provincial, pero fracasó. Una de las razones que dificultó la transferencia fue la oposición de las provincias a recibir las escuelas sin estructura ni presupuesto.

En 1976, surgió un proyecto para finalizar la transferencia de escuelas primarias a las provincias y Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, medida que se concretó en 1978, cuando fue impuesta por la Nación a través de las leyes N° 21.809 y 21.810<sup>37</sup>.

En este sentido, se aprobó el decreto N° 21.809 que concretó la transferencia de los servicios de nivel primario y pre-primario, y más tarde fue firmada la ley complementaria N° 21.810 que le concedió a la entonces Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires y al Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur la competencia de la prestación de la educación elemental en sus respectivas jurisdicciones<sup>38</sup>. Ésta, asimismo, estaba bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Educación.

En este contexto, se transfirieron a las provincias 6.700 escuelas y 44.050 agentes, de los cuales 86.2% eran maestros. En 1977, el 32.4% de los establecimientos de enseñanza primaria dependían del orden nacional y el 57.4% de las provincias. En 1979, el 86.7% pasó a depender de las provincias, y la Nación solo conservó el 0.9% (primarias dependientes de escuelas normales nacionales y otras instituciones que contaban con educación primaria).

Además, en 1980 las tasas de escolarización netas por jurisdicción variaban, para la edad entre 6 y 12 años, entre el 80.8% en Chaco y el 91.5% en Capital Federal, indicando una grave desigualdad estructural que no fue atendida sino acentuada en este proceso de transferencia<sup>39</sup>.

Así, en los "considerandos" de la Ley N° 21.810 se estableció que "la transferencia proyectada no supone en modo alguno el abandono por la Nación de sus poderes respecto de la enseñanza primaria y preprimaria en la Capital Federal y el Territorio Nacional"<sup>40</sup>.

No obstante, cabe destacar que los motivos por los cuales se tomó esta decisión no estuvieron vinculados a un intento por lograr una mayor participación de las provincias en el aspecto educativo, sino que más bien se vieron vinculados a la necesidad de reducir el gasto público nacional.

---

<sup>37</sup> Rodríguez, Lucía. La cuestión Nación-Provincia en el desarrollo de la política educativa argentina. Quinto congreso argentino de administración pública-administración pública y cuestión federal. La red nación, provincias y municipios (Acceso 20 de abril de 2010)\_(<http://aaeap.org.ar/>)

<sup>38</sup> Ídem

<sup>39</sup> Ídem

<sup>40</sup> Pastorino, Héctor. Las normas estatutarias y los docentes del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Año 8. N° 14. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1999. Pág. 37

Con esto se intenta dejar en claro que, al trasladar estas cuestiones a los ámbitos regionales, el gobierno quedaba librado de las erogaciones asociadas a lo educativo, lo cual, por otra parte, dio origen a diferencias entre una provincia y otra provocadas por las particularidades de cada una.

Sin embargo, si bien las escuelas primarias a partir de ese momento quedaban a cargo de cada jurisdicción, el diseño de los contenidos curriculares, así como su puesta en práctica y su evaluación, continuaron siendo pensadas en instancias nacionales.

Así, a través del art. 8º de dicha ley, el Poder Ejecutivo Nacional se reservaba el derecho de "fijar la política educacional y los planes de estudio"<sup>41</sup>.

Por lo tanto, el decreto N° 1.230, reglamentario de la Ley N° 21.810, en su art. 12º establecía que "la fijación de la política educacional y de los planes de estudios y el contralor de la ejecución serán efectuados por el Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de Cultura y Educación de acuerdo con la competencia establecida por la Ley de Ministerios"<sup>42</sup>.

¿Qué conseguía así el régimen? Tal vez no acarrear con los gastos propios del ámbito y, además, mantener el control sobre los distritos mediante la elaboración de los programas que, sea por miedo o por falta de recursos, las provincias se encargaban de cumplir obligatoriamente.

En consecuencia, aunque el gobierno central deslindaba responsabilidades en lo concerniente a la educación y su carga presupuestaria, seguía siendo el absoluto garante del sistema educativo.

Se concuerda con los autores citados en que, por una parte, la dictadura delegaba tareas a las provincias para que se hicieran cargo de una problemática nacional pero, por otra, las vigilaba muy de cerca a fin de mantener el control anhelado.

Así, en lugar de promover (como situación ideal) una educación basada en la reflexión, el debate, el criterio y la autonomía, se recurrió a su antítesis: una fundada en el autoritarismo y el control. Ésta última, llevada a cabo durante tanto tiempo, estaba en manos de un gobierno que se valió para difundir su ideología de un dispositivo de disciplinamiento primordial: la escuela.

Seguidamente, se presentará un cuadro cuyo contenido hace referencia a la cantidad de establecimientos de educación primaria, con el total de alumnos y de docentes entre los años 1976 y 1986 en la provincia de Buenos Aires y la ciudad de La Plata<sup>43</sup>.

Cabe mencionar que el período del material abarca todo el tiempo que estuvo la dictadura en el poder, así como los años siguientes, a fin de poder hacer un paralelo y sacar conclusiones a partir de las semejanzas y/o diferencias que se pudieron haber dado tanto en el gobierno militar como en el civil que lo sucedió.

---

<sup>41</sup> Ídem

<sup>42</sup> Ídem

<sup>43</sup> Establecimientos, alumnos y docentes de Educación Superior y Primaria para total Provincia y La Plata-Sector Estatal- (1976 – 1986). Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Información y Estadística, brindados en el año 2010

**> ESTABLECIMIENTOS, ALUMNOS Y DOCENTES DE EDUCACION PRIMARIA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y LA PLATA - SECTOR ESTATAL (1976-1986)**

1976	Educación Primaria		
	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	4.266	912.967	40.483
La Plata	88	29.468	1.367
1977	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	4.180	922.560	37.552
La Plata	88	29.468	1.367
1978	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	4.157	949.731	37.764
La Plata	88	30.784	1.306
1979	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	4.136	990.720	38.279
La Plata	87	32.146	1.263
1980	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	4.130	1.029.782	40.920
La Plata	87	33.379	1.354
1981	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	4.123	1.090.044	42.406
La Plata	87	35.553	1.342
1982	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	4.165	1.131.951	43.938
La Plata	87	36.921	1.406
1983	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	4.190	1.166.944	45.563
La Plata	90	37.930	1.502
1984	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	4.242	1.201.084	47.058
La Plata	90	38.800	1.514
1985	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	4.304	1.242.253	49.270
La Plata	91	40.010	1.596
1986	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	4.331	1.272.371	51.840
La Plata	92	40.944	1.650

Comparando a grandes rasgos lo que muestra el cuadro podría decirse que, mientras que las instituciones educativas disminuían año tras año en la Provincia, en La Plata se mantuvieron mayormente estables, hasta 1983 cuando empezaron a crecer con el fin de la dictadura.

Así, lo que pretendía la dictadura se dio en un sentido inverso. Es decir, el régimen buscaba darle más establecimientos a las provincias pero, paradójicamente y como puede verse, en Buenos Aires esa cantidad fue siendo cada vez menor hasta 1982, en que la cifra comenzó a repuntar. En La Plata, no obstante, pareció no haber influido el número de la Provincia, ya que la cifra fue constante o, al menos, hasta 1983.

En cuanto al total de alumnos, fue aumentando cada año más, tanto en la provincia de Buenos Aires como en la ciudad de La Plata. Por ende, este rasgo fue común en ambas instancias analizadas.

Finalmente, con respecto a la cantidad de docentes a nivel provincial, el número fue decayendo entre 1976 y 1978 para, al año siguiente, comenzar a aumentar cada vez más. En La Plata, sin embargo, la cifra fue la misma entre 1976 y 1977, y sufrió una baja los dos períodos posteriores, hasta que luego empezó a estabilizarse nuevamente.

¿Qué conclusión se puede extraer de todo esto? Que mientras que hubo cifras que cayeron en el lapso dictatorial en cuanto a la cantidad de institutos tanto a nivel provincial como en La Plata, otras aumentaron, como en el caso de los alumnos en ambas instancias.

No obstante, así como en los dos ejemplos anteriores se dio una correspondencia entre la provincia y la ciudad, en la cuestión docente no se dio la misma situación; es decir, que los cambios producidos en el ámbito provincial no influyeron necesariamente a nivel local (contrariamente a lo que se puede llegar a pensar). Lo deja en claro el hecho de que, en un mismo año, mientras que los docentes a nivel provincial aumentaban, a nivel local disminuían, y viceversa.

Pese a esto, lo más importante a destacar es que la política de racionalización encarada por el régimen militar (entendida en economía como la organización de algo para obtener un mejor y más eficaz rendimiento a un menor costo) dejó, como puede verse, sus secuelas. La racionalización estaba dada por la ineficacia e ineficiencia del Ministerio para administrar correctamente la educación de la provincia de Buenos Aires.

Debido al recorte presupuestario que puso en marcha el Ministerio de Educación (a partir de su ideología de efectivizar el sector), se cerraron un año tras otro de la dictadura más y más establecimientos, por lo que los alumnos debieron concentrarse en cada vez menos instituciones, muchas de las cuales terminaron siendo fusionadas.

Disminución de dinero destinado al sistema educativo, menor cantidad de escuelas, estudiantes aglutinados; todo ello con un fin: evitar altas erogaciones al Estado, pero desconociendo que estaba en detrimento la calidad educativa.

## > **LA INTERVENCIÓN MILITAR EN LOS CONTENIDOS CURRICULARES**

Un rasgo distintivo de la acción militar fue el de evitar la participación de los maestros y profesores en la definición de los contenidos; ellos no debían intervenir sino dedicarse solamente a formular, ejecutar y evaluar las actividades de enseñanza.

Por otra parte, pero en concordancia con esta censura aplicada sobre los contenidos curriculares, puede decirse que el concepto de democracia dejó de figurar en los documentos, y la formación del ciudadano se definía en términos de obediencia y subordinación, permitiendo participación sólo en tanto acatamiento (es decir, pasiva) y no de una manera libre y comprometida socialmente.

En la Resolución N° 1635 del 3 de noviembre de 1978, el Ministerio de Educación de la Nación postulaba que "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"<sup>44</sup>. Por ello, "el país ha confiado, específicamente, a las instituciones educativas y a sus docentes, la patriótica misión de formar en sus principios y valores fundamentales, a la niñez y la juventud para que ellas sean su mejor testimonio y medio de perpetuación"<sup>45</sup>.

Otro ejemplo de este control ejercido sobre el *currículum* fue cuando en la educación secundaria se produjo el reemplazo de la materia Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA) por Formación Moral y Cívica, lo que demuestra la descontextualización que se hacía de los contenidos.

Esta modificación fue impuesta mediante el Decreto N° 1259 del 8 de julio de 1976, y presentó cambios también en lo referente a los temas tratados.

En este punto, vale aclarar que los ejes de la materia eran: El hombre y su medio físico; El hombre y su medio social; El hombre y la organización de la vida política; El hombre, necesidades y actividades económicas; El hombre, ideales de vida. Y pasan a ser: El hombre; La familia; El hombre y sus realizaciones culturales; El hombre y sus realizaciones económicas; El hombre y sus realizaciones políticas.

Tal como puede advertirse, la noción de comunidad/sociedad queda abandonada, y sólo se hace referencia al hombre como unidad, como individuo particular. Además, se presenta a la familia como núcleo principal de socialización y responsable de la integración, dentro de la cual, al mismo tiempo, existen diferentes roles en cada uno de sus miembros.

A su vez, con respecto a la formación docente, algunas de las medidas más importantes que se adoptaron fueron la elaboración del plan de estudios para el Magisterio Normal Superior (aprobado por la resolución N° 573 del 14 de marzo de 1977, y que será analizado con mayor detalle más adelante) y la introducción de la materia Ética y Deontología Profesional (resolución 1196/80).

La prohibición a los docentes en cuanto a participar de la realización del *currículum*, así como las medidas impuestas en lo que a cambio de materias y metodología se refiere, formaron parte por lo tanto de una estrategia militar para evitar la reflexión, la intervención y una toma de conciencia que pudiese expresarse en una posterior desobediencia al orden establecido.

---

<sup>44</sup> Resolución N° 1635 del Ministerio de Educación de la Nación, 3 de noviembre de 1978 (fragmento). Citado en Raggio, Sandra y Salvatori, Samanta. La última dictadura militar en Argentina. Primera parte. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. Pág. 40

<sup>45</sup> Ídem

La obediencia y la subordinación se convirtieron en aspectos vitales si se quería evitar algún tipo de represalia; tanto los docentes en particular como la sociedad en general debían transformarse en entes, ser pasivos, no criticar ni poner en duda el accionar del régimen.

En el caso de los maestros, la participación y el compromiso quedaban excluidos por completo. Esto porque, según la dictadura, el diseño de los contenidos estaría a cargo de "expertos" con la capacidad suficiente como para asumir la responsabilidad de esbozar los lineamientos del *curriculum*, evitando de esta manera que los primeros tuviesen ningún tipo de colaboración.

Por ende, reducida su labor exclusivamente a acatar órdenes y enseñar sólo lo pensado y autorizado previamente, se hizo hincapié en su profesionalización de signo aplicacionista: tendrían que dominar las técnicas de enseñanza y sólo limitarse a transmitir las a sus alumnos en el quehacer cotidiano, alcanzando con ellas una neutralidad que les aseguraría a los gobernantes la divulgación de aquellos contenidos afines a sus objetivos.

A su vez, en cuanto a las provincias, si bien por un lado se les permitía un cierto grado de independencia en cuanto a la posibilidad de tener a su cargo escuelas y responder por su mantenimiento, por el otro se les obligaba a respetar los materiales producidos a nivel nacional.

A modo de síntesis, pueden señalarse algunos de los rasgos que caracterizaron las políticas educativas de la dictadura militar, como los siguientes: centralismo, control nacional, búsqueda del orden y el progreso, autoritarismo, imposición, profesionalización docente desde un modelo tecnocrático y prohibición del dictado de ciertos contenidos, autores e ideales opuestos al gobierno de facto.

## **> LA FORMACION DOCENTE EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Durante la dictadura, indica Vassiliades, se llevaron a cabo dos procesos de regulación de la formación docente: por un lado se implementó un procedimiento represivo, autoritario y terrorista, y por otro se acudió (a partir de un diagnóstico de "agotamiento" en el ámbito educativo, como se ya afirmó) a una propuesta modernizadora del sistema, basada en la necesidad de adaptar las escuelas a los requerimientos del entorno, los alumnos y el mercado, así como también en la importancia de utilizar nuevas técnicas de enseñanza que, a su vez, eran presentadas como neutrales.

Esta situación relegó a los docentes a un lugar de subordinación: ellos sólo debían orientar a los estudiantes, quienes desempeñaban el rol central y a los que había que enseñarles valores más que conocimientos. El aprendizaje, asimismo, era entendido como un avance individual, de modo que quedaba excluido cualquier intento de proyecto colectivo dentro del aula.

Pero, así como el autor presenta estas particularidades, también menciona que el diagnóstico sobre el debilitamiento del sistema educativo no es de origen exclusivo de la dictadura militar de este período. Ya en el "Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino", del ministro Astigueta (dictadura de Onganía<sup>46</sup>), se relata "el bajo rendimiento interno y externo, cuantitativo y cualitativo del sistema educativo argentino", "la obsolescencia e inadecuación de la estructura del sistema", la necesidad de responder "a los requerimientos personales del sujeto de la educación, la esencia del ser nacional y las exigencias del desarrollo socioeconómico y cultural", y la idea de que "la educación argentina recibe su orientación y definición de la moral cristiana y los principios culturales, éticos y políticos de la civilización, que son el fundamento del acervo religioso e histórico de la Nación"<sup>47</sup>.

Como puede verse, la determinación de realizar un plan de modernización en la provincia de Buenos Aires no fue exclusiva de los militares del '76, sino que fue una concepción que ya se venía teniendo en cuenta desde tiempos anteriores al último golpe.

La preparación de personal para una posterior inclusión en el mercado laboral fue producto en ambos momentos de entender a la educación como eje fundamental para el progreso del país desde una peculiar idea de "progreso" autoritario y dependiente de políticas de seguridad internacionales. La aplicación de técnicas fue primordial para su consecución; al convertirse en prioridad, se desoyeron los saberes de los docentes, aquellos que en otro momento fueron vitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre quienes cargó la responsabilidad de formar, más humanamente, a los futuros ciudadanos.

Por tal motivo, la pobre calidad a nivel educativo, la necesidad de vincular la escuela a las demandas de la sociedad y el mercado y la relevancia de los valores de la Patria y la moral cristiana conformaron, entre otras cosas, la constante entre una dictadura y otra. La diferencia que pudo haber residido entre ellas se podría vislumbrar en la manera en que se llevó a cabo el proceso para revertir tal situación y en el perfil de un gobierno y otro: el del '76 fue mucho más represivo y autoritario que el anterior.

---

<sup>46</sup> Su estadía en el poder fue entre 1966 y 1970

<sup>47</sup> Texto aprobado del "Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino". Anexo del Boletín de Comunicaciones Nº 45. Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Buenos Aires, 1968. Citado en Vassiliades, Alejandro. Regulaciones de la profesión docente durante la última dictadura militar en la Argentina: el caso de la Provincia de Buenos Aires. VII Seminario Redestrado. Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 4, y 5 de julio de 2008. (Acceso 15 de abril de 2010)\_(<http://ufpel.edu.br/>)

## >EL PERFIL DOCENTE

La formación docente fue así una herramienta clave para la intervención ideológica de la dictadura sobre el sistema educativo.

En este marco, el sentido otorgado a la "profesionalización" fue un elemento fundamental, debido a que constituía un modo de escapar a la contaminación ideológica de los maestros. Los docentes solamente debían dominar los requisitos técnicos específicos del acto de enseñar. Con ello, se buscaba la neutralidad del docente, la realización de las prácticas sin reflexión.

De acuerdo con la resolución nacional 1196, del 9 de julio de 1980 (la cual hacía constar que a partir del último cuatrimestre del año lectivo de ese año se incluiría la asignatura "Ética y Deontología Profesional" en todas las carreras de nivel terciario no universitario), el docente tenía deberes, y éstos se reflejaban en diferentes relaciones: consigo mismo, con los educandos, con sus colegas, con la familia y con la comunidad nacional. Él debía ser un modelo, tanto dentro como fuera del aula; debía dar el ejemplo constantemente y en los diversos ámbitos de la vida social.

Carolina Kaufmann y Delfina Doval, por su parte, afirman que el perfil del nuevo docente tenía que articular elementos adecuados a los objetivos, para lo cual se debía lograr la "profesionalidad" del mismo, la que se configuraba por medio de la no neutralidad ético-religiosa, desde la que se vinculaban la objetividad, la autonomía, la eficiencia, la vocación, la responsabilidad y la moralidad<sup>48</sup>.

María Cristina Davini indica que "las dictaduras en la Argentina, y en especial la instaurada a partir de 1976, sometieron a la escuela y a la formación de los docentes a una suerte de oscurantismo a través del control ideológico y de las fuentes de conocimiento"<sup>49</sup>.

La autora, además, retoma una investigación de Andrea Alliaud (1993) y dice que "si bien se insistió en la imagen del docente como difusor de la cultura, cabe destacar que esta 'cultura' se definió por la inculcación de formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico, susceptible de ser enseñado y considerado 'útil' para las grandes mayorías. En general, este saber ha estado expresado en forma de normas universalistas, fórmulas, valores y principios requeridos para actuar en el nuevo 'orden'"<sup>50</sup>.

El maestro, por ende, sería un modelo a seguir; lo que debía enseñar (empleando el uso de técnicas, claro está) distaba en gran medida de lo que en realidad tenía que ser: una persona libre, con participación en el desarrollo de los contenidos, con capacidad de reflexión y el derecho a ser escuchado. Para el régimen, sólo cumplía la función de medio con el cual los menores aprendían; paradójicamente, tenía que ser correcto, simpático hacia el gobierno y fiel a las costumbres nacionalistas y cristianas. Lo importante en este proceso eran el niño y la metodología utilizada en el dictado de clases. El objetivo principal era la transmisión de determinada información: la autorizada oficialmente.

Relacionado con lo anterior, el discurso prescriptivo de lo que el docente "debía ser" señalaba que éste tenía que convertirse en un ejemplo moral, modelo, difusor de conocimientos, instructor, técnico, disciplinador<sup>51</sup>.

---

<sup>48</sup> Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina. *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1999. Pág. 97

<sup>49</sup> Davini, María Cristina. *La formación docente: política y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2005. Pág. 32

<sup>50</sup> Ídem. Pág. 22

<sup>51</sup> Ídem. Pág. 48

Así, el sistema educativo tuvo más orientación hacia la inculcación ideológica y el disciplinamiento del comportamiento que a la enseñanza de destrezas o al desarrollo del pensamiento, que bien podría este último ser originario de una conducta crítica y transformadora. La disciplina estaba destinada no solamente a la obediencia por parte del docente sino también a su utilidad dentro de la sociedad: él servía porque era útil para la comunidad y así sería posible alcanzar el desarrollo personal y del país.

Un ejemplo de esta concepción acerca del papel de la educación y el docente fue en 1979, cuando el gobernador de la provincia de Santa Fe, el vicealmirante Jorge Aníbal De Simoni, pronunció en la VIII Reunión Ordinaria del Consejo Federal de Educación:

"El maestro es el ser capaz de iluminar desde adentro y promover las capacidades, aptitudes y habilidades de los educandos en el camino de su personalización. Él es también el ser capaz de asumir una pedagogía de los valores que rechaza la injerencia de cualquier teoría, técnica o metodología, que atente contra nuestras tradiciones culturales y educativas"<sup>52</sup>.

Por todo esto, puede advertirse que la educación se transformó en un blanco prioritario de la represión y fue pensada también como un dispositivo de ésta. "La Escuela Normal en tanto institución disciplinadora se ocupará del enderezamiento y encauzamiento de las facultades físicas, morales e intelectuales, de los alumnos-maestros, procurando su desarrollo armónico"<sup>53</sup>.

Para el gobierno militar, como puede notarse, tanto la formación docente como la escuela eran lugares para el adoctrinamiento y disciplinamiento social. Es decir, se buscaba la preparación adecuada de los futuros maestros y, a partir de lo aprendido por éstos, se formaría a los niños, a los "nuevos ciudadanos argentinos" portadores de aquellos valores que el régimen tanto pregonaba. Es por tal motivo que los docentes desempeñaban un papel fundamental en este proyecto, en tanto formadores, en este caso, de la infancia.

Así, considerando que los primeros aprendizajes son fundamentales en la vida de los niños, durante la última dictadura militar, se llevó adelante una "pedagogía autoritaria"<sup>54</sup>, cuyas características principales, de acuerdo con Kaufmann, consisten en "la búsqueda de 'el orden', el refinamiento en las técnicas de control, el generar cuerpos dóciles, las prácticas intolerantes, las operaciones discursivas oclusivas, las relaciones unilaterales, los 'permisos' y 'prohibiciones', las 'amenazas' al orden autoritario que pueden provenir de distintos ámbitos; el no admitir el disenso (en todas sus expresiones), etc."<sup>55</sup>.

Todos estos rasgos que hacen a la pedagogía practicada durante el gobierno de facto dan cuenta del intento militar por controlar la educación y a los maestros dentro de las aulas. Es decir, estas características parecen sintetizar muy bien los diferentes aspectos que buscaba cubrir el gobierno de facto al momento de tomar medidas con respecto al ámbito educativo, intentando mediante ellas formar a los menores en el marco de una sociedad fuertemente vigilada por un estricto control militar. Es por esto entonces que se dice que la escuela primaria era para el gobierno militar un lugar de adoctrinamiento y disciplinamiento social.

---

<sup>52</sup> Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina. *Dictadura y Educación*. Tomo 2. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1999. Pág. 24

<sup>53</sup> Memoria 1898. Pág. 637. *Esc. Norm. de Jujuy, Inf. de Direc.* Citado en Alliaud, Andrea. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Ediciones Granica S. A., 2007. Pág. 140

<sup>54</sup> Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina. *Dictadura y Educación*. Tomo 2. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1999. Pág. 17

<sup>55</sup> Ídem. Pág. 18, 19

Otro rasgo a tener en cuenta es la incorporación exclusiva de mujeres en cargos docentes; característica que ya se venía vislumbrando desde tiempos anteriores. "Como continuidad y correlato de la educación familiar, la ocupación fue rápidamente definida como femenina, dentro de un discurso tutelar: apoyo, ayuda, segunda madre"<sup>56</sup>.

Las estadísticas aseguran que "ya en 1914 los datos hablan de un 85 % de mujeres en la docencia, un elevado porcentaje que se mantuvo a lo largo del siglo y que llega a un 91% en la actualidad. A diferencia de otros países (Canadá, Estados Unidos, Reino Unido), en la Argentina la docencia como trabajo en un sistema educativo 'nace' femenina. Una política fundada en los 'naturales' dotes para el trato con los niños y la dependencia económica de un hombre de la 'madre educadora'"<sup>57</sup>.

Teniendo en cuenta que las maestras eran vistas como "segundas madres" de los alumnos, durante el período dictatorial esta tendencia no se vio alterada, ya que ellas serían las responsables de contener e imponer la autoridad dentro del aula.

---

<sup>56</sup> Ídem

<sup>57</sup> Morgade, 1992. Citado en Davini, María Cristina. La formación docente: política y pedagogía. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2005. Pág. 24

## >CORRIENTES PEDAGÓGICAS PRESENTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA DICTADURA

La formación filosófica de los maestros durante toda la historia de la educación argentina en sí fue caracterizada por una fuerte influencia de las corrientes positivistas en el marco del normalismo argentino, las cuales dotaron a la formación docente de un cientificismo pragmático y normativo a partir del orden y el método.

"El fundamento filosófico de la formación 'normalista' estuvo asentado en los principios del positivismo, corriente del pensamiento característico de la segunda mitad del siglo pasado, que postula, como criterio de verdad para todo conocimiento, el criterio de verificación experimental, desechando como no verdadera toda proposición que no se ajuste a dicho criterio"<sup>58</sup>, afirma Martha Boz de Zuzek. Además, sostiene que los datos obtenidos "son abstraídos y formalizados por el pensar racional lógico-matemático"<sup>59</sup>.

De esta manera, "la formación pedagógica fue, pues, gradualmente dominada por el adiestramiento técnico de los docentes en habilidades operativas del 'saber hacer'. Las pretensiones de cientificidad del *currículum* fueron encubiertas con un saber mínimo sobre aprendizaje y técnicas de programación. Un docente competente, desde esta perspectiva, es visto como aquel que puede 'aplicar' las teorías y técnicas a la acción particular de la práctica: en lo posible, en escuelas de ambiente controlado, como en un 'laboratorio'<sup>60</sup>. Las disciplinas, por su parte, constituyen materias fragmentadas que se presentan como conocimiento que "viene listo" en libros y tiene "tamaño" (generalmente medido en horas de clase, créditos o número de páginas), práctica que posteriormente se transfiere a la escuela"<sup>61</sup>.

En este trabajo se considera que la dictadura se valió de saberes históricos para enseñar principios e ideologías propios de una manera absoluta y única; como si fuesen naturales y trascendentes, y no producto de sus concepciones acerca de la realidad y, a su entender, de la forma más adecuada para conducir una sociedad.

El hincapié sobre la cuestión científica y el racionalismo fueron característicos, y el orden y el método se convirtieron en ejes del modelo impulsado. Ello se hace visible en su estructura, sus objetivos, en la selección y organización de los contenidos, en la elección de las formas de enseñanza y aprendizaje, en los métodos de evaluación del personal, en su administración y financiamiento. El foco estaba puesto en el aspecto experimental, porque lo que se anhelaba era la enseñanza de saberes "enlatados" y prefijados con anterioridad, opuestos a aquellos dirigidos a la participación y la reflexión. Justamente que la gente pensara y tomara conciencia de su verdadera situación era lo que se buscaba evitar.

Todos estos supuestos son tácitos y se asientan sobre un conjunto de valores, creencias, tradiciones, aspiraciones y conductas sociales que se presentan como incuestionables. De esta manera, la filosofía, al estar asociada a la política educacional del

---

<sup>58</sup> Boz de Zuzek, Martha. La formación filosófica del profesor de enseñanza media. Citado en Revista del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE). Año 7. N° 34. Números sueltos que podían adquirirse en librerías y la Administración del Instituto de Investigaciones Educativas. Buenos Aires, 1981. Pág. 63

<sup>59</sup> Ídem

<sup>60</sup> Morgade, 1992. Citado en Davini, María Cristina. La formación docente: política y pedagogía. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2005. Pág. 104

<sup>61</sup> Ídem. Pág. 39

sistema educativo, "pierde su carácter de interrogación radical, de saber cuestionante y desinteresado, y tiende a transformarse en una ideología"<sup>62</sup>.

En relación a esto, la política educativa militar anhelaba alcanzar los objetivos planteados mediante un proyecto tecnocrático-moralizador que ofrecía la religión y los valores como salvadores de toda posibilidad de conflicto interno.

Kaufmman y Doval sostienen al respecto que los aspectos que debían vincularse en la búsqueda del perfil docente y su perfeccionamiento eran el orden (que remite a los valores trascendentes de Dios, Patria y Familia) y eficacia (asociada al aprendizaje del dispositivo planificador, fundado en el logro de objetivos cognoscitivos, de habilidades y actitudinales)<sup>63</sup>.

Por lo tanto, algunos de los principios característicos de esta articulación dogmática eficientista estaban dados según las autoras por:

- el carácter personalizador del perfeccionamiento docente, en el sentido de ubicar dichos planes dentro de una perspectiva personalista de tipo perennialista.
- modelo deductivo-transmisivo-aplicacionista de formación docente, fundamentado en la consolidación de una relación vertical, de poca participación y concentración de decisiones en el maestro, originándose un vínculo de dependencia entre docente y alumno.
- esencialismo-espiritualista como concepción antropológica educativa, sustentada en los personalismos pedagógicos perennialistas apoyados en posiciones educativas reaccionarias.
- concepción cristiano-dogmática de la vida, como base ideológica y educativa para todas las escuelas del país, lo cual reforzaría el rol docente relacionado a la creencia del magisterio como "vocación apostólica"<sup>64</sup>.

Por ende, lo que se buscaba era un perfil docente "profesionalizado" que debía vincular aspectos doctrinarios, humanos y técnicos, a fin de llevar a las generaciones futuras hacia un reencuentro con los valores de la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino. La formación docente se reducía a la utilización de técnicas dentro del aula; el maestro tenía un rol claramente subordinado que, no obstante, no era propia de la época sino que se asentaba sobre los dos basamentos históricos del normalismo: la idea del docente como ejemplo moral a seguir y su posición como aplicador de técnicas creadas por otros, los expertos.

El régimen intentaba así aunar criterios planificadores y modernizadores con aspectos dogmáticos y religiosos, lo cual consiguió, logrando legitimarse en una sociedad dividida, esperanzada una parte con el fin del "terrorismo" (considerado de tal manera por el régimen) y temerosa otra por los posibles ataques por el sólo hecho de pensar distinto.

Por lo expuesto a lo largo de esta contextualización, es que se entiende que resulta de gran utilidad para el trabajo brindar datos, estadísticas y concepciones acerca de la época y de la temática en cuestión; es decir, la educación y, en especial, la formación docente, en tiempos dictatoriales, pues brinda una primera aproximación a la

---

<sup>62</sup> Boz de Zuzek, Martha. La formación filosófica del profesor de enseñanza media. Citado en Revista del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE). Año 7. N° 34. Números sueltos que podían adquirirse en librerías y la Administración del Instituto de Investigaciones Educativas. Buenos Aires, 1981. Pág. 69

<sup>63</sup> Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina. Dictadura y Educación. Tomo 2. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1999. Pág. 107

<sup>64</sup> Ídem. Pág. 109

problemática y a la relación existente entre la dictadura y la educación en sus diferentes niveles.

Si bien se mencionan datos que no hacen al tema especialmente elegido, todos sirven para hacer referencia a algunas de las medidas que tomó el régimen en la cartera educativa, lo cual demuestra que las intenciones por controlar la educación abarcaban todas las instancias de aprendizaje.

Además, con estos primeros aportes, se empieza a vislumbrar el propósito militar de manipular los contenidos curriculares. Con ello, el gobierno obturaba la estimulación de recursos que promovieran la creatividad, la capacidad de reflexión y el sentido crítico.

La dictadura intentaba fomentar la figura de un docente entrenado; así, dejaba al descubierto su intención de convertir a los maestros en una especie de profesionales en lo que se refiere a la adquisición de saberes "técnicos", "neutros" y fuera de toda ideología.

Con ello, se lograba mantenerlos al margen de las decisiones políticas y de la arena de lucha hasta ese entonces vigente, motivo por el cual, difícilmente un docente se cuestionara acerca de la importancia de formar personas que pudieran tener activa y críticamente una participación en las futuras medidas de la sociedad.

Es por tal motivo que se piensa que el tema escogido tiene una estrecha vinculación con la comunicación. Esto, porque, si existió realmente un control sobre los contenidos del *currículum* de formación docente (tal como se postula desde este trabajo), hubo con ello una censura, la cual impidió la producción de sentidos y significados que hacen a la comunicación en sí, y que se logra gracias al libre intercambio de ideas y opiniones, el razonamiento, la criticidad y la reflexividad. Podría decirse que existió una especie de comunicación controlada o bien influenciada por la manipulación, uno de los rasgos característicos del gobierno militar.

Al mismo tiempo, teniendo en cuenta que los docentes son quienes forman a los niños, es evidente que los militares quisieran controlar y ejercer su poder sobre los contenidos del *currículum* de formación docente dado que, posteriormente, estas mismas ideologías y valores pregonados por la dictadura serían transmitidos a los alumnos.

Entendiendo a la comunicación como producción social de sentidos y significados, las medidas oficiales buscaban influir y formar a su modo a los futuros docentes, que serían los encargados de transmitir, precisamente, esos valores y contenidos que el régimen tanto propagaba a gran parte de la comunidad. Y, como se dijo, más aún concibiendo que ellos son quienes forman o intervienen en la formación de la subjetividad de los niños.

Mediante la difusión y puesta en práctica de determinadas normas, la dictadura intentó conformar a los futuros docentes bajo ciertas concepciones e ideologías. Y esto, quizá, sería posible a través de la implementación de controles sobre las materias que, en otros tiempos, buscaban animar la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes.

No obstante, cabe destacar que dichas vigilancias no solamente se daban en los contenidos curriculares, sino también sobre las mismas personas y su entorno. Esto último, a fin de que los padres "educaran" a sus hijos bajo los valores del gobierno militar, o bien denunciaran, ellos u otros conocidos, a todo aquel individuo que, para el régimen, "anduviera en algo".

Con todo esto, los militares buscaron crear determinados sentidos y difundir sus valores e ideologías, utilizando como herramienta la manipulación. Así, mediante la inculcación de ideales desde distintos frentes y bajo diversos mecanismos, el régimen lograría acabar con cualquier posibilidad de oposición. El control, la represión, la violencia física y psicológica, la "profesionalización" docente y la idea de orden serían algunos de los tantos recursos utilizados para llevar adelante este proyecto represivo y autoritario.

# **HERRAMIENTAS TEORICO-CONCEPTUALES**

## >¿QUE ES LA COMUNICACION Y QUE VINCULACION TIENE CON LA CULTURA?

Para llevar adelante el trabajo, se tomaron en consideración determinados conceptos que resultan relevantes para hacer referencia a la temática abordada.

Uno de ellos es el de **comunicación**. Esta noción, de acuerdo con María Cristina Mata, "en el sentido experiencial, suele ser vincularse, poner en común, compartir, intercambiar. La comunicación -asumida como trabajo científico o relacionado con alguna otra tarea de tipo cultural- suele transformarse en producción de mensajes, manejo de instrumentos o canales, estrategias informativas"<sup>65</sup>. La autora prosigue diciendo que "vivida como experiencia, la comunicación representa el espacio donde cada quien pone en juego su posibilidad de construirse con otros"<sup>66</sup>.

En este aspecto, la comunicación se halla íntimamente vinculada con la **cultura**.

Dicha relación "resulta cada vez más vital para entender los procesos sociales. Ello implica reubicar el concepto de comunicación desde una perspectiva relacional e intersubjetiva, donde se intercambian afectos, estados de ánimo, sentimientos, etc....La comunicación es inseparable del intercambio simbólico que sólo se produce cuando se hacen posible los encuentros culturales"<sup>67</sup>. Esto supone pensar que "cuando hablamos de comunicación, no la estamos reduciendo al uso instrumental de los medios: ni a la técnica ni al recurso. Nos estamos refiriendo a la comunicación como un escenario que, a decir de Jesús Martín Barbero, es un 'espacio de mediación social' entre el conjunto de actores que participan en ella"<sup>68</sup>.

Siguiendo en esta misma línea, Héctor Schmucler dice que el conocimiento es un proceso de construcción. Con esto, quiere señalar que el individuo y la subjetividad no solamente es una consecuencia sino que constituye un elemento primordial que actúa en diferentes condiciones, y cuyo funcionamiento permite también la emergencia de lo imprevisible. Por tal motivo, propone un proyecto de comunicación/cultura, para el cual debe reemplazarse la cópula comunicación y cultura, "que al imponer la relación afirma la lejanía, por comunicación/cultura: la barra acepta la distinción, pero anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado"<sup>69</sup>.

Los procesos de comunicación comienzan así a tener en cuenta los cambios producidos en la vida cotidiana, en los modos de vestir, de ver, conocer y de congregarse. Es decir, la definición empieza a entenderse como construcción social de sentido, en la cual la cultura será considerada como "arena de lucha por los sentidos legítimos que una comunidad da al mundo en que vive. Así, la cultura tendrá una doble dimensión: por un

---

<sup>65</sup> Mata, María Cristina. Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva. Apunte de cátedra del Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales (cátedra 1). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2006. Pág. 1

<sup>66</sup> Ídem

<sup>67</sup> Armas Castañeda, Segundo. Imaginándonos el futuro. La comunicación como estrategia para el desarrollo. Apunte de cátedra del Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales (cátedra 1). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2006. Pág. 30

<sup>68</sup> Ídem

<sup>69</sup> Schmucler, Héctor. "Un proyecto de comunicación/cultura". Revista Comunicación y Cultura, N° 12. Editorial Galerna, México, 1984. Citado en Saintout, Florencia. Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico. Apunte de cátedra del Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales (cátedra 1). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2006. Pág. 80

lado, como creación e innovación en las prácticas sociales; por otro, como terreno de dominación y reproducción"<sup>70</sup>.

Estas nociones fueron retomadas porque, se cree, reflejan el concepto que se tiene sobre comunicación y cultura en esta tesis. Es decir, desde este punto de vista, se entiende a la comunicación como la producción social de sentidos y significados, como producto de una interacción y vinculación entre los individuos; ella implica un poner en común, un intercambio que no es posible si se la piensa de una forma lineal, en la que el emisor es quien tiene el papel principal, transmitiendo información que es recibida pasivamente por un receptor que no tiene derecho (en caso de querer hacerlo) a cuestionar.

Pese a considerar la comunicación desde este enfoque, se cree que el adoptado por el régimen no fue el mismo. Luego de conocer el mecanismo con el cual llevó adelante su proyecto, podría indicarse que la comunicación era vista de una manera lineal; tanto docente como alumnos eran considerados pasivos dentro de la política educativa del gobierno, siendo ésta asimétrica.

Lo más importante era el canal utilizado para transmitir los contenidos, al igual que el modo: lo que había que enseñar tenía que ser de determinada manera, no importando lo que pudiera pensar el docente ni el alumno; el uso de técnicas diseñadas exclusivamente para tal fin no dejan lugar a dudas de que conformaron la herramienta principal para la difusión. El intercambio, la interacción y el compartir entre el maestro y el niño no estuvieron amparados en el plan militar.

Según la entrevistada E. T.<sup>71</sup>, la comunicación existente durante el período dictatorial era escasa y únicamente la necesaria, limitándose a todo lo que fuese propio de la cátedra, lo que a su vez era "siempre sobre algo muy planificado. No se podían modificar contenidos. Todos hacíamos lo mismo".

En concordancia con esto, L. V.<sup>72</sup>, otra de las personas consultadas, indicó que el concepto de comunicación que se manejaba en la época era "el que tienen los militares por su propia formación. Absolutamente verticalista, no había posibilidad de disenso. Nosotros tuvimos directivos que nos dejaban cierta 'libertad' en cuanto a lo que podíamos hablar entre los profesores. Aquí nunca un director prohibió que los profesores habláramos entre nosotros, por ejemplo. Pero sí sé que en otros institutos ha sucedido. De alguna manera, la concepción era que lo que se debía comunicar era lo prescripto".

Desde la perspectiva adoptada en este trabajo, por el contrario, se entiende que la comunicación permite la expresión de los actores, tanto del emisor como del receptor; ambos forman parte del proceso comunicativo y es a partir de ello que se producen los sentidos. Al interactuar, se hace posible la vida en sociedad

Al poner en evidencia lo que cada uno piensa y siente es que este concepto se encuentra vinculado al de cultura, entendida como un espacio dentro del cual conviven

---

<sup>70</sup> Saintout, Florencia. Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico. Apunte de cátedra del Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales (cátedra 1). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2006. Pág. 82

<sup>71</sup> E. T. es egresada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata de Ciencias de la Educación. Se recibió en 1975 y desde fines de la dictadura es profesora de la materia Pedagogía en el Instituto Superior de Formación Docente (I.S.F.D.) N° 17

<sup>72</sup> L. V. obtuvo el título de Maestra Normal Nacional en 1962. En 1965, se recibió de fonoaudióloga y al año siguiente, de Licenciada en Ciencias de la Educación. Durante la dictadura, se desempeñó en el I.S.F.D. N° 17 como docente en la carrera de Fonoaudiología; en 1992 se recibió de Profesora Especializada en Estimulación Temprana y en 2005 hizo la Licenciatura de Fonoaudiología. Actualmente, continúa dictando clases de Fonoaudiología en el I.S.F.D. N° 17

diferentes actores, con distintos intereses e ideologías, tratando de hacer prevalecer cada uno su posición.

## > **EL CONCEPTO DE EDUCACION**

Jorge Huergo sostiene que la **educación** fue históricamente asociada a la escuela como el único espacio en el que podrían sucederse procesos educativos. No obstante, esto constituye un reduccionismo que debería ser reemplazado por una definición que la vincule a un proceso de formación de sujetos.

Es decir, debe entenderse a la educación desde un sentido amplio, abandonando la relación de asociación entre educación y escolarización, para comenzar a concebirla como un proceso que es también histórico y sociocultural; como un espacio de formación de sujetos que traspasa las instituciones educativas formales<sup>73</sup>.

En esta misma línea, Rosa Buenfil Burgos asevera que "lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su actuación cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone"<sup>74</sup>.

Es por tal motivo que se debe desplazar el foco que se hace de la educación únicamente dentro del ámbito escolar para atender a otros espacios en los cuales, mediante la interpelación, también se constituye el sujeto social. Se concuerda con la autora en el hecho de que el individuo se forma en diversos espacios y se empapa de discursos que recibe de diferentes esferas de la vida social, de todas ellas aprende y gracias a todas ellas se educa, de modo que pensar a la educación sólo dentro del sistema escolar sería caer en una concepción pobre que impide considerar el sentido más integrador y complejo del término.

Paulo Freire, por su parte, establece una diferencia entre la "educación bancaria" y la "educación libertadora"<sup>75</sup>. En el primer tipo, el sujeto de educación (alumno) se conforma pasivamente por un educador (docente) que se constituye activamente. Lo que él propone, por el contrario, es el cambio hacia una educación transformadora y liberadora. Mediante la misma, se considera al individuo desde su complejidad; lo que se

---

<sup>73</sup> Huergo, Jorge. Apunte de cátedra de Comunicación y Educación. Encuadre de la práctica de campo 2003. "Lectura del mundo desde las comunidades de origen". Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2003. Pág. 4

<sup>74</sup> Buenfil Burgos, Rosa Nidia. Análisis de discurso y educación. Publicado por el Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE 26, México, 1992. Pág. 18, 19. Cátedra de Comunicación y Educación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata

<sup>75</sup> En el texto, el autor establece que, en la educación bancaria, el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción. El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador. El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél. El educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos. Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 1976. Pág. 80

aspira con esto es a formar sujetos atentos y críticos, que sean capaces de hacerse oír y oponerse frente a aquellas situaciones que les son adversas.

En la temática de la investigación actual, esto último estaría constituido por la capacidad o incapacidad de la sociedad para hacerle frente a las normas oficiales. Es decir, desde el régimen se buscó todo el tiempo que la gente no pensara, no razonara acerca de su situación ya que así se los podía dominar y garantizar la consecución de los fines militares, con la seguridad de que no tendrían una oposición que pudiera ponerlos en peligro.

Huergo, por su parte, dice al respecto que "como proceso colectivo moderno, la educación está sobredeterminada por la contradicción entre conservación y creación cultural y entre reproducción (dominación) y transformación sociopolítica"<sup>76</sup>.

Las finalidades de la educación, en términos de los resultados que se buscan alcanzar en cuanto a la formación del ciudadano y el tipo de sociedad, se concretan a través del *currículum*. Es por ello que existe una relación entre la educación y el *currículum* (el cual será presentado más adelante), siendo de vital importancia la coherencia entre ambos para poder llevar al éxito a la política educativa planteada.

Vista de esta manera, y vinculando dicha concepción a la temática de esta investigación, es entendible que resultara vital para el gobierno militar tener un control sobre ese espacio dado que allí se formarían los niños que luego pasarían a ser los ciudadanos encargados de mantener vigentes las ideologías anteriormente enseñadas.

Y, si como se dijo previamente, el fin de la educación es conformar un modelo de ciudadano y un determinado tipo de sociedad, es lógico pensar que el gobierno se valiera del *currículum* como poderosa herramienta de inculcación del proyecto militar, dado que a través del mismo se afianzarían los planes golpistas.

Un aspecto a tener en cuenta es que los conceptos de comunicación y de educación se encuentran íntimamente relacionados. Es decir, así como existe una necesidad de replantearse el concepto de comunicación (a la cual se la debe definir más allá del aspecto instrumental que la reduce sólo a los medios, la transmisión y la información para añadirle una dimensión humana y social, y siendo entendida por ello como diálogo, intercambio, relación de compartir; todo ello, atravesado por la historia y la cultura<sup>77</sup>) del mismo modo, se requiere igual proceso para comprender la educación: hay que dejar de asociarla pura y exclusivamente al ámbito escolar.

Comunicación como producción social de sentidos y educación como proceso de formación de sujetos: éstos son los conceptos que deben comenzar a tenerse en cuenta para ampliar la mirada y no volver a caer en aquellos reduccionismos que limitaron la comunicación únicamente a los medios y la educación a la escuela.

Contrariamente a lo postulado anteriormente, la relación entre educación y comunicación queda al descubierto durante la dictadura en el hecho de que tanto una como otra eran impuestas y estaban condicionadas por el contexto; la educación se

---

<sup>76</sup> Huergo, Jorge. Comunicación, cultura y educación: una genealogía. Tesis de Maestría publicada por la Editorial de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina, 2005. (Acceso 21 de marzo de 2010)\_(<http://jorgehuergo.blogspot.com/>)

<sup>77</sup> Huergo, Jorge. Apunte de cátedra de Comunicación y Educación. Encuadre de la práctica de campo 2003. "Lectura del mundo desde las comunidades de origen". Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2003. Pág. 4

basaba en lo ordenado por el profesor dentro del aula, siempre ateniéndose a los contenidos de los materiales, mientras que la comunicación, tanto entre docente y alumnos como entre los mismos alumnos, era escasa y se veía limitada por el miedo a una posible investigación y persecución.

L. V. recordó en este sentido que la educación que primaba en la dictadura era totalmente positivista: "el educando era casi un criterio, como dice Freire, bancario, donde el maestro, poseedor de los saberes del mundo, depositaba en él eso". Asimismo, señaló que desde el gobierno "le daban a la educación una suerte de cumplir con el deber de un gobierno, de asegurar la educación, pero en esa época no se hablaba de carencias, de necesidades insatisfechas; eran así como estratos sin relación unos con otros y el chico no tenía nada que aportar a la escuela, porque el concepto era que el maestro le tenía que dar los conocimientos que estaban prescritos".

La conclusión que se puede extraer luego de retomar estas perspectivas es que es evidente que la concepción de comunicación que se asocia a la producción de sentidos no es la que primó durante la dictadura o, al menos, lo que se desprende de los materiales analizados. La comunicación como intercambio, diálogo y acto de compartir quedaba fuera de los parámetros establecidos por el régimen. ¿Por qué? Desde el punto de vista desarrollado en este trabajo, porque ello supone una interrelación entre las personas, un ida y vuelta, una reciprocidad que no estaba permitida en la época: esto implicaba que la gente se reuniera, debatiera y, con ello, se podía reflexionar, cuestionar y finalmente atentar contra el funcionamiento militar.

En cuanto a la educación, se considera desde aquí que se buscó formar a los futuros docentes de una manera represiva y autoritaria. El plan de estudios se convirtió por ende en una herramienta imprescindible ya que, a partir del mismo, se instruiría a los estudiantes bajo determinada ideología y con un fin preciso, y ello no solamente se vería expresado en el ámbito académico sino también en la vida cotidiana. El objetivo era, en consecuencia, lograr la formación de personas que dieran el ejemplo más allá de la escuela; la internacionalización de ciertas pautas de conducta resultaba así de una importancia vital.

La escuela como espacio de encuentro y la comunicación fue desarticulada, al igual que tantos otros espacios de la vida social: el barrio, por ejemplo, fue uno más de los ámbitos en los cuales el gobierno militar hizo foco, impidiendo allí que se convirtiera en un punto de reunión en donde se pudieran poner en común las cuestiones afines a él y sus habitantes.

Por lo tanto, el control buscado por el régimen no se circunscribió únicamente a las instituciones escolares, sino que la concepción de educación que poseía traspasaba las mismas y se hallaba presente también en otras esferas de la sociedad.

Pese a que los militares buscaron desarticular a toda la sociedad en el plano ideológico, se entiende que sobre el sistema educativo se hizo un mayor hincapié. ¿Cuál era la razón? Que los adultos no olvidarán lo que ya aprendieron en la primera etapa de sus vidas. Los niños, por el contrario, si nunca tienen la oportunidad de aprender los valores de su cultura, es posible que ésta sea destruida completamente. Esto resulta fundamental al momento de analizar por qué la dictadura consideraba imprescindible actuar en ese campo.

La escuela se convirtió por ello en el ámbito de enseñanza por excelencia (junto a la familia): lo que se aprendía en ella era lo que formaba a la sociedad, siendo por tal motivo esencial controlar bien sus contenidos y procedimientos para asegurarse que lo que se enseñaba en ella era efectivamente lo que se buscaba transmitir a partir de los ideales del régimen.

## >¿QUÉ SE ENTIENDE POR FORMACION?

La noción de formación es entendida como "proceso de humanización, misión y eje teórico de la pedagogía"<sup>78</sup>. En este sentido, Rafael Flórez expresa:

"El concepto de formación, desarrollado inicialmente en la ilustración, no es hoy día operacionalizable ni sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción. Más bien los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser espiritual. La formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, 'el hombre no es lo que debe ser', como dedica Hegel, y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces"<sup>79</sup>.

Julia Silber<sup>80</sup>, por su parte, retoma a Ricardo Nassif<sup>81</sup>, quien dice que la formación constituye la categoría esencial de la Pedagogía, siempre y cuando se la considere en un sentido que posibilite entenderla en una dialéctica compleja que integre el desarrollo individual y la crítica social.

La autora sostiene que la idea de formación acompañó a la Pedagogía desde su constitución como disciplina y que, en todo proceso formativo, intervienen dos componentes: los individuales y los sociales, que son los que originan a los primeramente nombrados. Es por ello que establece que ninguna acción sustantiva tendrá lugar en tanto no se tenga en cuenta la identidad resultante de las tareas, creencias y emociones de los proyectos individuales, al igual que los aspectos subjetivos no podrán expresarse si no se reconoce el contexto sociopolítico que los contiene.

Asimismo, para Araceli de Tezanos<sup>82</sup>, el proceso formativo articula cuatro elementos constitutivos: saber, disciplina, investigación y producción de conocimientos. La comprensión y la calidad de estos conceptos y la forma "de cómo se produzcan los énfasis en uno u otro elemento, serán las tendencias que marquen las decisiones sobre los contenidos de la formación y las estructuras curriculares que los expresan"<sup>83</sup>.

Relacionándolo con el tema de la investigación, podría decirse que lo que se proclamaba desde el *currículum* oficial estaba vinculado mayormente a la inculcación de ciertos ideales perseguidos por el régimen a nivel social. En este caso, se estaría cumpliendo el rasgo mencionado anteriormente de la formación como lo que queda, como

---

<sup>78</sup> Bravo Molina, Carlos Ramiro. El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad. Revista de Ciencias Humanas. N° 30. Fecha de publicación: febrero de 2002. (Acceso 22 de junio de 2008)\_(<http://utp.edu.co/>)

<sup>79</sup> Flórez, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. MC Wright Hill, 1974. Citado en Bravo Molina, Carlos Ramiro. El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad. Revista de Ciencias Humanas. N° 30. Fecha de publicación: febrero de 2002. (Acceso 22 de junio de 2008)\_(<http://utp.edu.co/>)

<sup>80</sup> Silber, Julia. Prácticas formativas (o acerca de la recuperación de un espacio de producción oculto). Revista virtual Nodos N° 3. Fecha de publicación: junio de 2004. (Acceso 13 de febrero de 2011))\_(<http://perio.unlp.edu.ar>)

<sup>81</sup> Nassif, Ricardo (1981) Teoría de la Educación, Madrid, Cincel-Kapelusz. Pág. 252. Citado en Silber, Julia. Prácticas formativas (o acerca de la recuperación de un espacio de producción oculto). Revista virtual Nodos N° 3. Fecha de publicación: junio de 2004. (Acceso 13 de febrero de 2011))\_(<http://perio.unlp.edu.ar>)

<sup>82</sup> De Tezanos, Araceli. La formación de educadores y la calidad de educación. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Nro. 14-15. Citado en Bravo Molina, Carlos Ramiro. El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad. Revista de Ciencias Humanas. N° 30 (Acceso 22 de junio de 2008)\_(<http://utp.edu.co/>)

<sup>83</sup> ídem

lo perdurable: lo que se pretendía en realidad era "enseñar" determinados patrones de conducta, particulares formas de ver el mundo y de posicionarse en él. La escuela, como cualquier otra esfera de la sociedad (pero, al mismo tiempo, una de las más importantes) debía ser vigilada, a fin de que no se desviara del camino trazado.

Así, con la manipulación sobre el sistema educativo, se estaría "formando" a los estudiantes de magisterio, aquellos mismos que, en un futuro no muy lejano, pasarían a ser los docentes encargados de instruir a los nuevos ciudadanos de la Nación. La formación estaría siendo duradera.

En este punto, el uso de las técnicas resultó básico para este fin: durante el gobierno de facto, la preparación del personal docente pareció orientarse más a una formación instrumental, fundada en la utilización de metodologías que a la enseñanza de otro tipo de nociones. Aquí radica la diferencia: en lugar de utilizar los conocimientos y habilidades como medios para alcanzar la superación personal, el plan del gobierno recurría a otros, más rígidos y que no dejaban mucho margen de libertad, como modo de control y de inculcación ideológica.

¿Cuál era el motivo? Que, a diferencia de las técnicas, con la enseñanza de saberes más abiertos, flexibles, participativos y destinados a hacer pensar a la sociedad se corría el riesgo de que hubiese una constitución de personas críticas, libres y conscientes de las condiciones dentro de las cuales se estaba produciendo su formación.

María Cristina Davini, siguiendo con lo expuesto, afirma ya con respecto a la temática en cuestión que es importante ver cuáles son los ámbitos institucionales en donde se forma a los docentes, teniendo presente que ellos son los que modelan las prácticas y el pensamiento de las nuevas generaciones; en los mismos se instrumentan las estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de vinculación socioprofesionales.

Estos espacios no solamente hacen referencia a las acciones de perfeccionamiento luego de la graduación, sino que corresponden a todo el proceso de aprendizaje que ocurre en el marco escolar, antes y durante la formación inicial y el ejercicio profesional.

Podrían mencionarse como fases de formación docente a:

1. La preparación inicial o de grado en las escuelas, universidades o institutos, en los cuales hay un plan de estudios a seguir;
2. La socialización profesional, que se desarrolla dentro de la escuela, en los puestos de trabajo docente en los que el maestro aprende las reglas de su profesión;
3. La biografía escolar de los estudiantes, resultante de la experiencia de esos futuros docentes en su etapa de alumnos; como producto de la trayectoria anterior a los institutos de formación inicial e internalizado durante la historia escolar como "fondo de saber" que orientaría las maneras de asumir el rol docente<sup>84</sup>.

En el período analizado, las dos primeras etapas pudieron haberse visto afectadas por la lógica militar; es decir, tanto la preparación inicial como su puesta en práctica en el campo profesional probablemente hayan tenido lugar durante la estadía del régimen en el poder, condicionando por tal motivo la formación de esos futuros docentes y su función como ya maestros de grado. La ideología dictatorial se impuso desde un principio; el fomento a la creatividad, la reflexión y la actividad libre quedaron truncados desde un primer momento, formando a los nuevos maestros bajo los ideales militares.

---

<sup>84</sup> Davini, María Cristina. La formación docente: política y pedagogía. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1995. Pág. 79, 80

La formación docente, por consiguiente, incluye dimensiones y estrategias de actualización permanente, análisis del contexto social de la escolarización y la reflexión sobre la práctica en el entorno específico, así como el desarrollo de alternativas para la acción<sup>85</sup>.

Con respecto al primero, la autora señala que debe existir una actualización constante en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos propios del campo de la labor. Dicha dimensión está focalizada en la difusión, la circulación y el análisis de nociones que se producen en las diferentes especialidades del saber, al igual que la reflexión continua sobre sus enfoques.

Sobre el segundo eje, dice que tiene que haber un análisis del contexto social de la escolarización y de los supuestos y compromisos que son trascendentes a los programas escolares. Esto abarca el estudio e interpretación de tradiciones pasadas y presentes que se encuentran en el medio y fueron internalizadas por los docentes durante su formación, así como también la investigación de las consecuencias que la profesión produce en la sociedad.

Finalmente, establece que se halla la reflexión sobre la práctica en el contexto específico y el desarrollo de opciones para la acción en la escuela y dentro del aula. Esto, porque se considera que conforman espacios en los cuales se concretan las dimensiones anteriores y donde se construye colectivamente la enseñanza.

Todo esto vendría a constituir la lógica ideal de la formación; una que integre y articule las tres dimensiones mencionadas, orientadas hacia un único fin: concebir a la práctica como ámbito de reflexión y acción durante el período de formación y el posterior perfeccionamiento del maestro.

Al mismo tiempo, la autora hace mención a *tradiciones* a partir de las cuales se estructuran las acciones docentes actuales, y que pueden variar entre la autonomía o la sumisión. Por *tradiciones* en la formación docente entiende a "configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos"<sup>86</sup>.

Dentro de ellas pueden encontrarse:

#### 1. La tradición normalizadora-disciplinadora: el buen maestro

El origen histórico de los programas de formación docente está vinculado a la conformación y el progreso de los sistemas educativos modernos ya que, para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económicos y sociales de los gobernantes, se requería de personal capacitado para organizar y conducir la escuela.

En Argentina, los docentes se convirtieron en articuladores para "civilizar" a los ciudadanos. La escuela por lo tanto se orientó mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica que a la formación de capacidades o al desarrollo del pensamiento. El conocimiento que se brindaba era mínimo y considerado "útil" para las grandes mayorías; estaba expresado en formas universalistas, fórmulas, valores y principios para actuar en el nuevo orden, siendo el docente el encargado de difundir esa cultura.

Este proyecto se basó en la filosofía positivista, valiéndose de nociones como "orden y progreso", laicización de la enseñanza y organización de un sistema de

---

<sup>85</sup> Ídem. Pág. 134

<sup>86</sup> Ídem. Pág. 20

instrucción pública. Las ideas externas fueron asemejadas a la modernización y alejadas de las tradiciones arcaicas.

Asimismo, se concibió un rol moralizador y socializador por parte del maestro: él debía ser modelo, símbolo, dado que su función tiene trascendencia más allá del aula.

Pese a que en sus inicios esta tradición buscaba el cambio social, su fuerte carácter civilizador provocó la inculcación ideológica de una cultura que se imponía como la única y legítima, tratando a lo diferente como el desvío del modelo a seguir. La escuela se convirtió por lo tanto en el espacio de transmisión de cultura por excelencia, normalizando no sólo el comportamiento de los alumnos sino también el de los docentes.

## 2. La tradición académica: el docente enseñante

Esta tradición se diferenciaba de la anterior debido a que, para la académica, lo primordial en la formación de los docentes era que tuvieran un conocimiento sólido de la materia que dictaban, y que la formación pedagógica era débil, superficial e innecesaria y entorpecía la formación de los maestros. Dichas posturas tenían una influencia positivista, en tanto que consideraban a las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos del conocimiento y creían en la neutralidad de la ciencia.

La tradición en cuestión tuvo un rebrote en los últimos tiempos en la sociedad, cuando se comenzó a hablar del vaciamiento de contenidos de la escuela y sobre su atraso en cuanto a los saberes socialmente significativos que tendrían que incorporarse a ella. Así, se fue avanzando hacia la consecución de un discurso hegemónico para la formación docente que, con la dictadura del '76, se vio reflejado en el avasallamiento de la escuela y la formación docente mediante el control ideológico.

Al mismo tiempo, la tradición académica obviaba el tema del sentido común, de las diferencias entre un contexto y otro y de la experiencia de los docentes y los alumnos, olvidándose por tanto de que la escuela no es sólo el espacio de instrucción y que los maestros poseen supuestos que deben ser tenidos en cuenta durante la formación inicial y en servicio.

## 3. La tradición eficientista: el docente técnico

Tuvo lugar durante la década del '60 y fue la que más reformas produjo dentro del sistema educativo, posicionando a la escuela al servicio del "despegue" económico.

Nació bajo la ideología desarrollista (la cual se basaba en la necesidad de llegar a la sociedad industrial moderna como pasaje hacia un futuro mejor, abandonando el subdesarrollo característico de las sociedades tradicionales; todo ello, a partir de un despegue que únicamente podría alcanzarse en aquellas sociedades más avanzadas).

Su fin se vinculaba a una sociedad progresista, entendida especialmente como progreso técnico, contexto en el que la educación se encontraba ligada a la economía, ya sea como inversión o como formadora de recursos humanos.

La escuela, por ende, se convertía en un instrumento para la modernización. Luego de ser concebida como atrasada e ineficiente, se incorporó una división técnica del trabajo escolar, quedando relegada la función del docente a la de mero ejecutor de la enseñanza, y comenzando a ser visto como un técnico cuyo rol consistía en bajar a la práctica los contenidos elaborados por expertos, que presentaban qué y cómo enseñar. Desde ese momento, apareció la organización del *currículum* como un proyecto educativo realizado por otros, convirtiéndose en un elemento de control social.

Dentro de este contexto histórico en el que se originó dicha tradición fue cuando se produjo el pasaje al nivel superior-terciario de la formación docente para la escuela

básica, a fin de profesionalizar sus estudios. Con ello, cualquier intento por fomentar el intelecto del magisterio quedó truncado por la lógica tecnicista, basada en una manera simplista y mecánica de presentar la enseñanza. La planificación para evitar posibles "desvíos" o causas imprevistas resultó vital para esta tradición.

Al mismo tiempo, si bien en las tradiciones anteriores el docente no contó con gran autonomía, fue en la eficientista cuando perdió el control de las decisiones en la enseñanza. Ejemplo de ello fue una directiva de la Subsecretaría de Educación de la Nación del 20 de febrero de 1978 que decía lo siguiente:

"Los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de los objetivos, caracterizaciones y nóminas de contenidos. Es necesario aceptar de una vez por todas que la función docente consiste en educar y que su titular no debe ser sustraído de esta labor con intervenciones que finalmente carecen de mayor efecto. Esta tarea estará a cargo de personal jerárquico de las sedes centrales de los organismos"<sup>87</sup>.

Así, la tradición normalizadora, que había dotado al rol docente de prestigio y valoración social, fue reemplazada por el eficientismo, que se caracterizó por la reproducción de las órdenes<sup>88</sup>.

Pese a que las tradiciones respondían a proyectos sociales diversos, así como a luchas políticas y a grupos de interés diferentes, también presentaban ciertas similitudes, debido a que, por ejemplo, todas contaban con un discurso prescriptivo de lo que el docente "debía ser": ejemplo moral, modelo, técnico, disciplinador. Así, el maestro se convirtió en mero transmisor de conocimientos y se concibió su papel más como funcionario del Estado que como educador o profesional. Su tarea se vio reducida por lo tanto al cumplimiento y la reproducción de órdenes emanadas de un nivel superior.

Además, todas se nutrían de la ideología de la modernidad y el positivismo, con la ilusión del progreso y las nociones de neutralidad de la escuela, el conocimiento, el objetivismo y la razón instrumental como estandartes. Con ello, lo que se lograba era dejar de lado a los sujetos concretos y su diversidad cultural, convirtiéndose por lo mismo en "pedagogías disciplinadoras".

Otro aspecto que destaca la autora es que, junto a estas tres, pueden identificarse otras tendencias que todavía no llegaron a consolidarse en tradiciones ni materializarse en formas institucionales y curriculares de formación. Las mismas tuvieron lugar en la década del '80, circulan entre los docentes a nivel del discurso y tienen mucha dificultad para dirigir las prácticas, impregnadas por la fuerza de las tradiciones, dado que no se ven plasmadas en planes concretos de formación.

Todas éstas, sostiene Davini, "representan proyectos ideológico-pedagógicos de los docentes, como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas"<sup>89</sup> y se basan en propuestas más emancipadoras para la escuela, la enseñanza y la formación docente. Ello se llevaría a la práctica mediante la adopción de un enfoque participativo y de transformación de la práctica, como salida más adecuada a un contexto en el que se requería de una escuela comprometida con la democratización social y cultural.

Las dos tendencias mencionadas por la autora son:

---

<sup>87</sup> Directiva de la Subsecretaría de Educación de la Nación, 20 de febrero de 1978. Citado en Davini, María Cristina. La formación docente: política y pedagogía. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1995. Pág. 40

<sup>88</sup> Ídem

<sup>89</sup> Davini, María Cristina. La formación docente: política y pedagogía. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1995. Pág. 42

- ♦ La pedagogía crítico-social de los contenidos: estaba centrada en la recuperación de los contenidos más importantes de la enseñanza y dentro de una perspectiva crítica como herramientas de transformación social. Aquí, el docente era considerado como un mediador entre el material y los alumnos, contextualizando de una manera crítica los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza.
- ♦ La pedagogía hermenéutico-participativa: se basaba en el cambio de las relaciones de poder en la escuela y el aula, tanto en el estudio crítico de la organización escolar como en los rituales de la clase, las formas de trabajo y los conceptos internalizados por los docentes producto de toda su historia de formación. Lo que se pretendía era que el maestro revisara reflexivamente las relaciones sociales en la práctica, el verticalismo, la pasividad y las formas de discriminación latentes.

En la década del '90, no obstante, el discurso cambió ya que, de acuerdo con lo indicado por Davini, se produjo un desplazamiento progresivo de la lógica democratizadora hacia la adopción de un discurso administrativo-economicista que encontró fuerte sustento en los documentos de organismos internacionales y financieros.

Vinculando estas definiciones de formación con la problemática producto de la presente investigación es posible destacar que, en la época analizada, la formación estuvo basada en el aprendizaje de contenidos, normas y modos de conducta a seguir funcionales al Proyecto Autoritario para el adecuado desenvolvimiento de los futuros docentes en el aula.

Si bien en el plan de estudios de 1977 se hizo hincapié en la continua perfección de los maestros, también es cierto que los contenidos del mismo no se dirigían en especial a la conformación de individuos autónomos, reflexivos y con capacidad de crítica al orden impuesto. En él, se promovía una imagen de docente basada en el ejemplo que éste debía ser, tanto dentro como fuera de la escuela; era un modelo a seguir, por eso la responsabilidad que se le asignaba a su función.

Teniendo en cuenta que el concepto abarcaría la enseñanza de conocimientos pero también saberes que traspasaban los meramente escolares, es indudable que la formación se convirtió para la dictadura en unos de los aspectos a ser estrictamente controlado. Sólo tendría que aprenderse lo que se indicaba en el plan de estudios y de la manera en que éste lo disponía. La libertad y la participación que podrían llevar a la acción y transformación de la vida cotidiana no encuadraban dentro de los parámetros estipulados por el gobierno en los cuales, sin embargo, cabían el orden, el método y el autoritarismo.

La lógica que predominó por lo tanto durante el período dictatorial fue la eficientista, con los conceptos de modernización y progreso a la cabeza. La utilización de técnicas y la formación de recursos humanos para el mercado laboral fueron imprescindibles para la consecución de dichos fines y, para ello, el rol docente era fundamental: el maestro, quien debía limitar sus tareas a reproducir contenidos creados por expertos ajenos a la escuela, fue el actor social elegido para llevar a la sociedad hacia el desarrollo.

## **>EL DOCENTE, ACTOR PRIMORDIAL PARA EL SISTEMA EDUCATIVO**

Un referente de la educación es el docente, "formador social de actitudes y de valores, la persona a cargo de estructurar la aventura de vivir haciéndole frente a las dificultades que naturalmente la vida siempre ofrece"<sup>90</sup>.

Los maestros son quienes deben formar "la cualidad de las cualidades: la capacidad de pensar y de elaborar las formas propias y creativas con las que una persona adquiere su carácter más poderoso y plenamente humano. Líderes de formación en temas básicos como comprensión, responsabilidad, despliegue del deseo y aplicación de las fuerzas en realidades abordables"<sup>91</sup>.

El docente, según Davini, debe comprender las culturas de sus alumnos, y ello no se consigue mediante un mandato disciplinador y homogeneizador, sino considerando las particularidades y los contextos específicos en los que ejerce su tarea.

Al mismo tiempo, debe ser un sujeto activo en la producción del conocimiento en el aula y no sólo un reproductor de teorías que en la mayoría de los casos no fueron elaboradas dentro del aula ni para ella.

Por tal motivo, la imagen es la de un docente reflexivo, activo, capaz de revisar sus propias creencias, porque no es un sujeto neutro que aplica técnicas sino que cuenta con supuestos, creencias, valores e ideas, de modo que debe comprometerse en la toma de decisiones.

Esto da cuenta de que la escuela es un espacio que forma a los docentes, por lo que su aprendizaje no solamente se logra a lo largo de su carrera como estudiantes sino también en la práctica cotidiana. Las instituciones escolares modelan los modos de pensar, percibir y actuar; así, garantizan la regularidad de las prácticas y su continuidad en el tiempo.

El ideal de docente, según los autores precedentes, sería por lo tanto aquel que promueva la reflexión, la criticidad, la imaginación y la libertad. Uno que no solamente sea un difusor de ideas y conocimientos, sino que produzca junto a sus alumnos y ayude a producir.

En este trabajo se adhiere a la postura de Davini aunque, se entiende, esta perspectiva no fue la promovida por el régimen militar. Es decir: lo que demostró la dictadura a partir de lo investigado fue todo lo contrario: estos rasgos se vieron condicionados por el entorno y la situación nacional; todo aquel que quisiera hacer oír su voz en oposición a la del régimen era acallado de una u otra manera.

Si bien en esta tesis, y como se dijo, se opta por el ideal de docente al cual tanto Davini como Rozintchner hacen referencia, con capacidad de intervención, acción, reflexión y sostén del alumno en su enseñanza, se ve que lo que en realidad sucedió fue lo antagónico. En ese contexto, era silencio o violencia; de más está decir que, muchos, optaron por la primer opción para seguir con vida.

El "maestro ideal" de la época estaba constituido de acuerdo a la visión militar por determinadas características, por valores espiritualistas, entre los cuales cabe mencionar: el sacrificio, la responsabilidad, el cumplimiento, la moralidad, el buen ejemplo, la autoridad, el respeto, el orden y el amor hacia la Nación, los símbolos patrios y la religión.

---

<sup>90</sup> Rozintchner, Alejandro "Definición del docente". Portal educ.ar. Fecha de publicación: 2006. (Acceso 11 de junio de 2008)\_(<http://portal.educ.ar/>)

<sup>91</sup> Ídem

Éste era el perfil que se buscaba; todo aquel que no portara dichos rasgos no merecía formar parte del personal docente, no podía ocupar estos cargos que, remarcaba el gobierno, eran de sumo prestigio e importancia para el progreso del país.

A partir de lo que se logró recabar en las entrevistas, y de acuerdo a E. T., en ese tiempo cada docente se limitaba a hacer su trabajo, no había compañerismo (al menos en su caso), su rol se basaba en el cumplimiento de sus actividades y ajustarse al programa.

Probablemente, esta situación se diera por miedo; como si todos desconfiasen de todos y no quisieran comprometerse con sus colegas más allá de lo meramente laboral.

Según L. V., "el modelo era un maestro no comunicativo sino expositivo, poniendo en el alumno como si fuera una bolsa vacía, llenándola de conocimientos académicos, sin pensar de dónde venía, qué saberes previos traía, para aprovecharlos en el desarrollo, nada, solamente una cosa casi administrativa"; "(los militares) querían tener en un puño al docente, porque era el que transmitía de alguna manera y formaba los futuros ciudadanos".

El maestro, por lo que puede deducirse, era un mero transmisor de los conocimientos que poseía. Pese a ello, no tenía ningún tipo de participación en los contenidos.

## > ***NOCION DE CURRICULUM***

Otro concepto a tener en cuenta es el de *curriculum*. Alicia de Alba afirma que "por *curriculum* se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación"<sup>92</sup>.

Con su definición, la autora postula que el *curriculum* no sólo está constituido por aspectos formales (disposiciones oficiales, planes y programas de estudios, organización jerárquica de la escuela, legislaciones que norman la vida escolar), sino también por todas aquellas relaciones sociales que le dan vida y permiten su realización en la práctica concreta.

Al mismo tiempo, de acuerdo con de Alba, el *curriculum* es un terreno en el cual se desarrolla poder; en él, las contradicciones entre los diferentes actores sociales originan negociaciones e imposiciones. Así, se convierte en un campo de relación e intercambio cultural ya que en su conformación se produce una lucha por la determinación de los contenidos culturales que serán parte del mismo.

En el campo del *curriculum*, además, se hace alusión a los sujetos sociales del *curriculum* en tanto forman parte de grupos que mantienen ciertos proyectos sociales (por lo cual se dice que tienen conciencia histórica) y poseen diversas formas de relacionarse y de actuar a nivel curricular. Esto, porque "es en la sociedad en general, en su seno, en donde los diferentes grupos y sectores, conformados por sujetos sociales, luchan por imprimir a la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses"<sup>93</sup>.

Daniel Suárez, por su parte, afirma que "más allá del momento histórico y de las condiciones sociales y políticas de origen, las propuestas y los diseños curriculares para la formación de maestros contienen explícita o implícitamente una serie de conocimientos y valores que fueron seleccionados arbitrariamente de un conjunto mucho más amplio de posibilidades"<sup>94</sup>.

Al mismo tiempo, indica que dicha elección arbitraria responde "a intereses políticos y proyectos culturales de ciertos grupos sociales; y puede ser realizada sólo en virtud de determinadas relaciones de poder favorables. No obstante lo cual, ese recorte de saberes y fragmentos culturales pretenden ser presentados ante la sociedad y, en particular, ante los miembros de la comunidad educativa, como universalmente válidos y legítimos, o bien como el resultado del consenso"<sup>95</sup>.

---

<sup>92</sup> De Alba, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1995. Pág. 59

<sup>93</sup> Ídem. Pág. 81

<sup>94</sup> Suárez, Daniel. *Curriculum, formación docente y construcción social del Magisterio*. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año 4, N° 7, 1995. Pág. 60

<sup>95</sup> Ídem

Javier Milman, por otro lado, afirma que cada época permitirá o no la trasgresión de las normas curriculares, más allá de que sean gobiernos democráticos o autoritarios. Durante la dictadura militar, obviamente, la posibilidad de transgredir el *currículum* era más riesgosa y ello se tradujo, por ejemplo, en la autocensura que podían hacer las personas por una cuestión de supervivencia, y en la excesiva planificación, la abundancia de contenidos y las recomendaciones con carácter persuasivo que atentaban también contra la libertad de realizar determinadas publicaciones. El autor sostiene que, si bien es en el aula donde el manual cobra todo su sentido, la norma curricular y el libro de texto imponen una restricción a los alumnos y docentes<sup>96</sup>.

Como puede advertirse, los tres autores mantienen una misma línea y coinciden en que existió una vinculación estrecha entre el diseño de los contenidos curriculares y el contexto histórico y político; ello teniendo en cuenta que, si bien el segundo respondía a las condiciones contextuales, no lo hizo de una manera lineal ya que, en las distintas manifestaciones del *currículum*, intervinieron sujetos y mediaciones que también influyeron en la puesta en práctica de los materiales elaborados.

El *currículum* abarca diferentes instancias de manifestación<sup>97</sup>:

1. Curriculum explícito, prescripto o formal: está constituido por la propuesta escrita, documentos, disposiciones, instructivos, módulos, entre otros.
2. Curriculum en acción: se produce cuando un docente explica, un alumno pregunta o los grupos trabajan; en los hechos de todos los días del curso se reescribe la propuesta. En la cotidianeidad, el texto adquiere nuevos sentidos debido a que tanto los docentes como los alumnos lo ligan a sus experiencias y a otros saberes.
3. Curriculum nulo: con esta expresión se alude a aquello que está ausente y no se ha contemplado ni en la prescripción ni en su puesta en práctica.
4. Curriculum oculto: se da porque en la enseñanza se aprenden cosas que van más allá de los temas estipulados: por ejemplo, en la escuela se aprende a ser solidario o competitivo, respetuoso de las diversidades o discriminador, etc. Se hace evidente en la cotidianeidad de la vida relacional, conformando las actitudes personales. Posee una gran fuerza formativa, ya que al ser inconsciente se liga a los aspectos profundos de las personalidades de los individuos.

Luego de conocer todos estos rasgos que hacen al *currículum*, podría decirse entonces que el mismo abarca tanto el aspecto oficial y formal como su realización en la práctica concreta, que es resultado de una selección dentro de la cual se hallan muchas opciones y que debe tener en cuenta el contexto dentro del cual se inserta para cobrar sentido. Es decir, los documentos sólo tendrán razón de ser si se adaptan al entorno y se cumplen realmente en la cotidianeidad.

---

<sup>96</sup> Milman, Javier. "Curriculum, libros de texto y formación de ciudadanos". Diálogos en Educación. (Acceso 16 de abril de 2009)\_(<http://educared.org/>)

<sup>97</sup> Coscarelli, María Raquel. Algunas consideraciones acerca del *currículum*. Ficha de cátedra de Diseño y Planeamiento del *Curriculum* de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, 2002. Pág. 4

Utilizando en este trabajo como base empírica las manifestaciones escritas del *currículum* prescripto (el plan de estudios de una manera directa y resoluciones y demás medidas adoptadas, de un modo secundario) es que se llegó a tener un conocimiento más profundo de la temática y se logró el objetivo planteado inicialmente.

Por otra parte, si bien se reconoce que en las aulas pudo haber fisuras y pequeños espacios de transgresión a la norma, se cree que, en general, lo impuesto fue casi por completo lo que se llevó a la práctica. Sea por miedo o por cualquier otro motivo, se supone que en la época primó la "bajada de línea" del gobierno.

El *currículum*, además, es producto de la historia, por lo que variará de un contexto a otro y de un período a otro. Siguiendo con lo anterior, se podría afirmar que en la dictadura la chance de trasgredir lo reglamentado fue menor a cualquier otro momento de nuestra historia; justamente, por las probables reprimendas a recibir en dicho caso.

Al mismo tiempo, debido a que el *currículum* tiene como finalidad plasmar una determinada concepción educativa, debe haber una congruencia entre el enfoque que se plantea de la educación y el del *currículum*. ¿Por qué? Porque, mediante la planificación y puesta en práctica del *currículum*, se consolida el logro del tipo de hombre y de sociedad que se busca dentro del sistema educativo.

## >EL PLAN DE ESTUDIOS COMO DISPOSITIVO OFICIAL

Siguiendo en esta línea (aunque haciendo referencia únicamente al aspecto formal), Davini conceptualiza a los planes de estudios diciendo que son "como una lista de disciplinas o áreas de conocimientos que define el conjunto del saber que las instituciones deberán inculcar a los alumnos para lograr lo que se podría denominar el 'ideal' de docente"<sup>98</sup>.

En la formación docente, así como en el resto de las instancias educativas, el plan de estudios constituye un producto histórico y delimita lo que tendrá que aprender el estudiante para ser integrado "legítimamente" en el ámbito educativo. Es decir, que dicho material actúa como un mecanismo de control y regulación que determina contenidos y formas.

Un aspecto rescatable es que de la década del '60 a la del '70 se produjo un cambio en el plano doctrinario, debido a que se pasó de una concepción basada en la filosofía de los valores y un intento por lograr el desarrollo social, a otra en la cual se hacía mención a un modelo tecnocrático que veía a la educación y la formación docente como una cuestión técnica.

A causa de la creciente división del trabajo en el Estado y, con ello, en el ámbito educativo, se comienza a vislumbrar una separación entre el trabajo mental y el operativo; empieza a verse una profesionalización en la elaboración del *currículum*. Se pone el énfasis, entonces, en la cuestión técnica y el control instrumental por sobre la práctica docente y su formación.

En los años investigados, lo que se expresó acerca del rol que debería tener el docente, así como la importancia de la teoría previa a la práctica y la cuestión instrumental, constituyeron características que se vieron reflejadas en el plan de estudios analizado: hubo materias dedicadas exclusivamente a dicha finalidad, que rescataron la necesidad de conocer los aspectos teóricos antes de insertarse en el mercado laboral, de contar con ciertas particularidades y valores al momento de entrar en la carrera, así como de aprender técnicas para un mejor desenvolvimiento en el aula.

Es desde este punto de vista que se piensa que el plan de estudios no constituye un objeto fijo, estático, que sólo sirve como material educativo: comprende a su vez cierta concepción sobre lo que se debe transmitir y de la manera más conveniente para hacerlo; presenta una determinada visión del mundo que es difundida a quienes acceden a él. Lejos de ser meros papeles, se convierten en actores del sistema educativo "con vida propia".

Al mismo tiempo, se entiende que fue concebido con la intención de conformar un grupo de personas de tal manera que, al brindarles los mismos contenidos, pudiesen ser intercambiables, homogéneas y sustituibles en caso de ser necesario. Es decir, la uniformidad propia del plan de estudios es lo que lo convierte en un producto único y lo presenta como principal responsable del reemplazo docente.

Por otro lado, se considera que el plan oficial se hizo también para "ordenar" el desarrollo de las clases y disciplinar tanto a docentes como a alumnos. De este modo, el reglamento conformó un elemento de disciplina para el magisterio, dado que fijó las bases para mantener una acción ordenada y acorde a lo aceptado por el régimen. Foucault expresa en este sentido que "El orden que los castigos disciplinarios deben hacer respetar

---

<sup>98</sup> Davini, María Cristina. El *currículum* de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Serie Investigaciones sobre Formación Docente. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila Editores, 1998. Pág. 13

es de índole mixta: es un orden 'artificial', dispuesto de manera explícita por una ley, un programa, un reglamento"<sup>99</sup>.

Así, al haber una normativa específica y estipulada desde el nivel más alto de la sociedad, cualquier transgresión al orden se convierte en un desacato, en una desobediencia que requiere por lo mismo de una sanción.

La impuntualidad, la resistencia a poner en práctica los contenidos bajados desde el gobierno, la no responsabilidad en las tareas, la falta de respeto hacia la Nación, la religión y el ser nacional fueron, entre otros, algunos ejemplos de incumplimiento de la norma durante el período analizado.

---

<sup>99</sup> Foucault, M. Vigilar y castigar. Siglo XXI. México. 1987. Citado en Alliaud, Andrea. Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Granica, 2007. Pág. 143

# **METODOS Y TECNICAS DE INVESTIGACION**

Antes de explicar la perspectiva metodológica empleada así como los motivos que llevaron a elegirla, sería conveniente conceptualizar lo que se entiende por metodología en su aspecto general. Marradi, Archenti y Piovani, retomando a Lazarsfeld, sostienen que la misma "examina las investigaciones para explicitar los procedimientos que fueron usados, los supuestos subyacentes y los modos explicativos ofrecidos"<sup>100</sup>.

Según ellos, existe un dilema sobre si ella debe ser descriptiva o prescriptiva, por lo que señalan que "cuando estudia y enseña, el metodólogo debe tener una orientación descriptiva, es decir, debe estar abierto a aprender de las experiencias de otros investigadores evaluándolas sin preconcepciones, y dispuesto a referir en modo sistemático y sintético aquello que ha aprendido"<sup>101</sup>, mientras que "cuando utiliza sus propias competencias, capacidad y experiencia al servicio de una investigación, suya o de otros, el metodólogo no puede ser otra cosa que prescriptivo, en cuanto debe elegir los instrumentos a utilizar y cómo utilizarlos. En este sentido, será mejor que en sus prescripciones tenga en cuenta todo aquello que ha aprendido en su otro rol"<sup>102</sup>.

Por otro lado, dentro de la metodología existen métodos cualitativos y cuantitativos. Concibiendo al método como el arte de elegir las técnicas más adecuadas frente a una determinada problemática, pudiendo modificar las existentes, adaptarlas a los problemas propios o crear unas nuevas, la elección por un tipo u otro variará de acuerdo al tema escogido y los objetivos propuestos en la investigación.

El enfoque metodológico utilizado en esta oportunidad fue, como a se mencionó, el cualitativo, teniendo en cuenta que se basa en la comprensión, a la cual se llega mediante la confrontación entre concepciones y empiria pertinentes al objeto de estudio.

En esta oportunidad, se recurrió a la recopilación documental de diferentes materiales, que fueron explorados mediante la técnica de análisis de contenido. Los documentos retomados posibilitaron saber acerca del contexto al cual se hace referencia en el trabajo, así como las medidas tomadas por el régimen autoritario y las consecuencias; en este caso, dentro del ámbito educativo. La información relevada acerca del gobierno de facto incluyó el conocimiento de las decisiones tomadas y las disposiciones implementadas (resoluciones, planes de estudios y demás documentos de la época), todo ello reunido conformó el conjunto de datos que fue tenido en cuenta para efectuar el análisis.

Los autores anteriormente mencionados afirman que el análisis de contenido consiste en una "técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados que se basa en procedimientos de descomposición y clasificación de éstos"<sup>103</sup>.

En una investigación social, los textos que pueden ser analizados por esta técnica son variados, pasando por transcripciones de entrevistas, protocolos de observación, notas de campo, cartas, fotografías, publicidades televisivas, artículos de diarios y revistas y discursos políticos, entre otros.

Suele diferenciarse el análisis de contenido clásico, que se acerca a la cuantificación de los aspectos manifiestos del texto, y el análisis de contenido cualitativo,

---

<sup>100</sup> Marradi, Alberto; Archenti, Nélica y Piovani, Juan Ignacio. Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé Editores, 2007. Pág. 53

<sup>101</sup> Ídem. Pág. 54

<sup>102</sup> Ídem

<sup>103</sup> Ídem. Pág. 234

que se desarrolla a partir de los años ochenta y se basa en una serie de técnicas destinadas a interpretar su sentido latente, oculto.

De esta manera, el análisis de contenido cualitativo no se opone al cuantitativo, sino que lo toma como una etapa inicial y busca fortalecerlo mediante procedimientos interpretativos que trasciendan las cuestiones manifiestas del texto y se preocupe por su contenido latente y el contexto en el que éste se inscribe.

Lo que se propone en esta tesis es precisamente eso: presentar los materiales oficiales no solamente para dar a conocer sus aspectos formales y explícitos sino también para analizar las cuestiones no explícitas, ocultas, que también forman parte de los contenidos pero no se expresan en los papeles.

Entendiendo que los documentos persiguen una finalidad (que puede no siempre estar plasmada) es que se decidió utilizar la técnica de análisis de contenido para reflexionar sobre los aspectos no manifiestos de los textos recopilados; en este caso, se hará un mayor hincapié en el plan de estudios originado durante el período dictatorial.

Los documentos recolectados fueron variados, incluyendo libros, resoluciones, investigaciones, estadísticas y planes de estudios. Todos ellos, a su modo, resultaron de utilidad para la investigación.

Cabe mencionar el hecho de que muchos de los documentos de la época pudieron haber desaparecido, siendo extraviados o destruidos, ya sea por los militares luego de la caída de la dictadura o bien a causa del paso del tiempo. De todas maneras, se pudo tener acceso a ciertas fuentes primarias y secundarias mediante las cuales se logró reconstruir el período y averiguar, en la medida de lo posible, lo que se buscó desde un principio.

Un aspecto a destacar es que la investigación fue resultante de información recolectada en diferentes ámbitos. Uno de ellos fue el Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE), dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, ubicado en diagonal 73, N° 1910 de la ciudad de La Plata. Se convirtió en el lugar al que en más oportunidades se recurrió, obteniendo diversos materiales: libros, resoluciones y el plan de estudios sobre el cual se articula el trabajo.

Los libros permitieron contextualizar la producción. A partir de los mismos, se pudo hacer un panorama general de lo que ocurría en la sociedad de ese entonces. Es por ello que se hizo una presentación de la temática, enmarcándola en un contexto mayor al que el ámbito educativo pertenecía y que le daba sentido. Por lo tanto, de los textos analizados se pudieron extraer datos tanto de ese tiempo como ajenos a él, pero que también fueron de utilidad para tratar la problemática. Se está hablando en este último punto de las definiciones teóricas sobre las cuales se desarrolló el tema, como por ejemplo la noción de cultura, comunicación, educación, formación docente, *currículum* y plan de estudios.

Las resoluciones, por su parte, fueron elegidas con la misma intención: para contextualizar. La diferencia con el material anterior es que se mencionaron aquellas relacionadas únicamente al ámbito educativo. Ellas posibilitaron el conocimiento de las medidas tomadas dentro del sistema en sus diferentes niveles, y constituyeron uno de los canales para analizar las consecuencias con lo estipulado.

Sobre el plan de estudios, lo que se puede decir es que fue esencial para esta investigación; alrededor de él fue que se organizó el trabajo. Tanto la resolución que le dio vida como la presentación del plan en sí, dieron respuesta a lo planteado en sus orígenes: conocer las medidas tomadas por la dictadura en el *currículum* de formación docente para el ámbito educativo primario en la provincia de Buenos Aires. A partir del mismo, se logró

indagar y profundizar en la temática para luego hacer un análisis y extraer conclusiones sobre si hubo o no control en los contenidos.

Otros datos conseguidos provinieron de la Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Información y Estadística. De él se obtuvo la cantidad de establecimientos educativos, alumnos de nivel inicial y docentes de Educación Superior y Primaria. Todo esto, en la provincia de Buenos Aires y La Plata, en el sector Estatal y entre 1976 y 1986.

Cabe mencionar que, según se dijo desde la institución, la información existente es escasa, dado que muchas de las estadísticas fueron destruidas y/o desaparecidas. A ello se le agrega que, durante la época, no había un estricto control sobre estas cuestiones. Es decir, no se llevaba un estudio preciso sobre las cifras en la educación.

Por estos motivos, se pudo conseguir poca información, teniendo presente que hoy en día las estadísticas pueden ser mayores y hasta incluso más certeras que las que se exhibieron.

Materiales de Internet y de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social también permitieron la constitución de este trabajo. Unos para "prestar" nociones teóricas vinculadas a la temática, otros para hacer referencia al entorno social dentro del cual se produjeron las situaciones enseñadas, y algunos para ya hacer hincapié en materia educativa, en ese contexto y en la formación docente.

De todo lo citado se puede concluir que, si bien se accedió a una diversidad de producciones, algunas de las cuales se hallan más relacionadas a la problemática que otras, se considera que cada una, a su modo, dio su apoyo a esta tesis, aportando su granito de arena y conformando en conjunto la actual investigación.

Al mismo tiempo, se hicieron dos entrevistas para comparar, al menos a grandes rasgos y de manera secundaria, lo presentado desde el *currículum* prescripto con lo que realmente sucedió en la práctica concreta.

Por entrevista se entiende, en el campo de las ciencias sociales, "a una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación"<sup>104</sup>.

En ella se realizan preguntas, que son siempre hechas por una persona y respondidas por la otra, a fin de conocer de qué manera ese individuo interpreta sus experiencias en sus propios términos. De este modo, existe un diálogo dinámico pero a la vez estructurado y formal entre el entrevistador y el entrevistado, debido al rol definido para cada uno de los mismos, lo cual convierte a la entrevista en la herramienta principal "para informarse, ampliar, rebatir, profundizar y opinar alrededor de determinado tema"<sup>105</sup>.

Su singularidad radica en que es una técnica de obtención de información que, a diferencia de las demás, posibilita describir aspectos de la realidad que no son directamente observables, como los sentimientos, las impresiones, los pensamientos o hechos pasados que solamente yacen en la mente de los sujetos.

Las entrevistas pueden ser abiertas o cerradas: la abierta "es aquella que no está prefijada mediante un cuestionario cerrado y que se aplica a un número más bien reducido de sujetos"<sup>106</sup>, que son aquellos que tiene un conocimiento sobre un tema

---

<sup>104</sup> Marradi, Alberto; Archenti, Nelida y Piovani, Juan Ignacio. Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé Editores, 2007. Pág. 215

<sup>105</sup> Pérez Cotten, Marcelo y Tello, Nerio. Qué es una entrevista periodística. La entrevista radial. Buenos Aires: La Crujía, 2004. Apunte de cátedra del Taller de Producción Radiofónica II. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2010. Pág. 24.

<sup>106</sup> Gaitán Moya, Juan y Piñuel Raigada, José. Técnicas de Investigación en Comunicación Social. Elaboración y registro de datos. Madrid: Editorial Síntesis, 1998. Pág. 89

determinado. La entrevista cerrada, por el contrario, está compuesta por preguntas "decididas de antemano por el investigador y que constituyen la mayor parte de los cuestionarios. Por medio de estas preguntas, o bien se ofrecen al sujeto diversas alternativas u opciones excluyentes de respuesta (pregunta de una respuesta) o bien el sujeto puede responder a varias opciones conjuntamente (pregunta de multi-respuesta). Entre las preguntas cerradas, las más simples son las dicotómicas, que presentan sólo dos opciones excluyentes entre sí (sí vs. no)"<sup>107</sup>.

Además, cada una de ellas cuenta con diferentes modalidades, incluyendo dentro de la primera a la entrevista libre, en profundidad y semiestructurada o clínica y, en la segunda, a la entrevista oral y escrita (mediante cuestionario), pudiendo ser personal, postal, telefónica, informática y/o panelística<sup>108</sup>.

Como se indicó, en el trabajo se realizaron dos entrevistas, que fueron abiertas y, más específicamente, semiestructuradas. Esto, entendiendo que este tipo de entrevista se basa "en un repertorio de preguntas que, a modo de guía, organizan en parte la interacción, aunque en el curso de la entrevista pueden añadirse otras, incluso eliminarse algunas de ellas"<sup>109</sup>. En esta modalidad, no se ofrecen opciones al entrevistado para que pueda elegir, lo cual la convierte en un cuestionario abierto, de respuesta libre y de preguntas no totalmente predeterminadas, pero sí con un guión previamente establecido. Se centra en el objeto de estudio y no en la persona consultada.

La decisión de realizar este tipo de entrevistas estuvo dada por el hecho de que, para llegar al objetivo, resultaba vital la recolección de datos mediante testimonios a partir de los cuales se pudiera obtener mayor información acerca del tema elegido y, con ello, comparar el aspecto teórico base de esta tesis con lo que aconteció en el plano educativo concreto.

Elas fueron hechas a dos docentes del Instituto Superior de Formación Docente N° 17 (I.S.F.D.), las cuales se hicieron posibles mediante la intervención de mi codirectora de tesis, quien tiene acceso al lugar. Una de las entrevistadas ingresó a él como profesora de Pedagogía al finalizar la dictadura, dictando hasta ese momento la misma materia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La otra entrevistada, en cambio, estuvo en el establecimiento ya desde antes de llegar al gobierno el régimen militar, dando clases de Fonoaudiología.

Los encuentros se dieron en un aula y en la sala de profesores, respectivamente, y fueron grabados mediante la utilización de un MP3, presentándose las desgrabaciones al final del trabajo a modo de anexos.

Lo más importante a destacar es que cada una de ellas brindó datos relevantes para la investigación, reviviendo momentos vinculados al dictado de clases durante esa época, recordando anécdotas y experiencias vividas a lo largo del proceso militar.

---

<sup>107</sup> Ídem. Pág. 164

<sup>108</sup> Ídem. Pág. 88

<sup>109</sup> Ídem. Pág. 95

# **PLAN DE ESTUDIOS PARA EL MAGISTERIO NORMAL SUPERIOR**

## **> TRAYECTORIA DEL MAGISTERIO SUPERIOR EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

La carrera del Magisterio Superior a nivel terciario comenzó en la provincia de Buenos Aires con la creación de la Escuela Superior, mediante la Resolución Ministerial Nacional N° 10208, del 17 de noviembre de 1967. Es decir, es en este período cuando se produjo el pasaje de la formación del magisterio de enseñanza primaria del nivel secundario al nivel terciario (superior no universitario).

De acuerdo con Southwell y Vassiliades, el plan de estudios del '67 contaba con un Ciclo Básico, que se cursaría en los primeros tres años de la escuela secundaria, y un Ciclo Superior, a ser cursado durante cuarto y quinto año del nivel medio, luego de los cuales se obtenía el título de bachiller. Tres años más se necesitarían para alcanzar el de Maestro. Este último ciclo era el que correspondía al ámbito terciario y estaba sujeto a la Dirección de Enseñanza Superior.

Si bien esto fue así, poco a poco fue sufriendo distintas modificaciones, debido en parte a diversos procesos, como el pasaje de la formación docente al nivel superior, la aparición de este nuevo nivel y su transferencia a las provincias, dejando de corresponder por lo tanto a la esfera nacional.

En mayo de 1971 empezaron a funcionar 116 Institutos Superiores de Formación Docente en todo el territorio argentino. Desde 1972, y vinculado con la eliminación de la formación de maestros a nivel secundario por parte del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (medida que afectó también a las provincias), se hizo necesario crear un magisterio en relación con el plan llevado a cabo a nivel nacional. Así, con dos años luego del ciclo secundario, se daba el título de Maestro Normal Superior, el cual habilitaba para la enseñanza primaria común y se convertía en base de posteriores especializaciones.

No obstante, los planes en la práctica comenzaron directamente con las especializaciones, como las del Magisterio Superior con orientación a la enseñanza preescolar y del Magisterio Superior con iniciación a la enseñanza diferenciada, a las que se agregó más tarde el Magisterio Superior con orientación rural.

Es por esto que no logró concretarse un plan unificado; esta situación presentó distorsiones que fueron motivo esencial para la elaboración del plan de estudios de 1977.

Con el regreso de la democracia y en ámbito nacional, el plan de la dictadura que otorgaba el título de Profesor en Educación Primaria fue modificado entre 1984 y 1992.

Así, a nivel provincial, el plan de 1987 presentó el título de Magisterio Especializado en Educación Primaria, el cual surgió luego del diagnóstico realizado en 1984.

Cabe destacar que el diseño del mismo fue llevado adelante por comisiones formadas con representantes de las diferentes ramas del sistema y la colaboración de expertos que evaluaron las distintas iniciativas. Lo que buscaba era el desarrollo integral de la persona, por lo que se incluyeron talleres y asignaturas para tal fin, de modo que idearon el *currículum*, que estuvo caracterizado como de apertura democrática y tuvo un predominio de un enfoque sistémico-técnicista propio de la época.

Entre 1976 y 1986, las cifras en la educación superior fueron las siguientes<sup>110</sup>:

### ***Establecimientos, alumnos y docentes de Educación Superior en la provincia de Buenos Aires y La Plata - Sector Estatal (1976 - 1986)***

---

<sup>110</sup> Establecimientos, alumnos y docentes de Educación Superior y Primaria para total Provincia y La Plata-Sector Estatal- (1976 - 1986). Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Información y Estadística

1976	Educación Superior		
	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	49	9.578	2.287
La Plata	6	1.327	327
1977	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	45	9.890	2.147
La Plata	6	1.327	327
1978	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	46	9.945	2.115
La Plata	4	1.344	270
1979	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	46	12.775	2.051
La Plata	4	1.982	261
1980	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	49	12.967	2.485
La Plata	4	1.748	369
1981	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	53	16.725	2.986
La Plata	4	2.171	412
1982	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	56	24.869	3.403
La Plata	4	3.272	392
1983	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	60	29.351	4.080
La Plata	4	3.692	519
1984	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	60	30.890	4.142
La Plata	4	3.586	469
1985	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	66	31.731	4.481
La Plata	4	3.183	540
1986	Establecimientos	Alumnos	Docentes
Total Provincia	74	32.640	4.744
La Plata	4	3.533	522

Como refleja el cuadro, los establecimientos de la provincia de Buenos Aires fueron entre 45 y 50 durante 1976 y 1980. Al año siguiente, ya se superaron las 53 instituciones y fue el punto de partida para un crecimiento sostenido hasta, al menos, el último año analizado. En La Plata, mientras tanto, los institutos fueron 6 durante 1976 y 1977, y luego se estabilizaron en 4.

La cantidad de alumnos aspirantes al magisterio fue creciendo año tras año a nivel provincial, mientras que en el ámbito local hubo una serie de inestabilidades que, no obstante, no provocaron grandes modificaciones.

En cuanto al total de docentes, el número disminuyó hasta 1980, cuando comenzó a repuntar. En La Plata se mantuvo la tendencia durante el mismo tiempo, hasta que comenzó a aumentar para, a partir de 1982, presentar algunas variaciones, ascendiendo en algunos momentos y disminuyendo en otros.

## **>RASGOS DEL PLAN DE ESTUDIOS PARA EL MAGISTERIO NORMAL SUPERIOR DE 1977**

El plan de estudios para el Magisterio Normal Superior fue aprobado por la resolución Nº 573 del 14 de marzo de 1977, dictada por el General de Brigadier Ovidio Solari, el entonces Ministro de Educación de la provincia de Buenos Aires.

Dicho plan daba el título de Maestro Normal Superior a quien lo realizara, y lo habilitaba para el ejercicio de la docencia en la enseñanza primaria común. Tenía una duración de dos años, divididos en cuatro cuatrimestres, con un total de entre ocho y nueve asignaturas en cada uno de ellos.

Las asignaturas estaban divididas en áreas, a saber: Pedagogía, *Curriculum* de la escuela primaria, Didáctica, Seminarios y Educación Cívica y Moral.

A su vez, cada área estaba compuesta por determinadas materias. Así, Pedagogía contaba con Filosofía de la Educación, Psicología Educacional, Biología Educacional, Sociología de la Educación y Administración y Organización escolar; *Curriculum* de la escuela primaria estaba conformada por Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Expresión musical, Expresión plástica y Educación Física; Didáctica agrupaba a la Didáctica General y las Didácticas especiales, Práctica educacional y Tecnología educativa.

Además, estaban los seminarios, que eran electivos y sus temas tenían relación con los requerimientos nacionales, provinciales o regionales; con futuras especializaciones o con aquellas falencias detectadas por el profesorado.

Finalmente, figuraba Educación Cívica y Moral, materia esencial para la transmisión de los valores en sociedad, así como también la iniciación a las especialidades, la cual se cursaba en la última etapa de la carrera.

El coordinador general del Magisterio Normal Superior en el primer año sería el profesor de Pedagogía y el de segundo, el de Práctica educacional.

Cabe aclarar que se implantaría a partir del año lectivo de 1977, con un carácter experimental, desde el primer cuatrimestre y de manera progresiva. Así, se podrían ir evaluando constantemente sus aciertos y flaquezas.

El plan estaba orientado a reemplazar los diferentes planes de estudios referentes a la formación de docentes y especialistas hasta ese momento vigentes en el territorio provincial a nivel superior.

Así, estaba destinado no sólo a la unificación sino también a un mejor desarrollo de los objetivos básicos en la educación primaria bonaerense, de acuerdo con lo aconsejado por el Consejo Federal de Educación.

Otra de las características del nuevo plan fue, según lo explicitado por el ministro, la de servir de base y fundamento para futuras especializaciones de carácter docente, las cuales se concretarían una vez finalizado el Magisterio Normal Superior. Entre ellas cabe mencionar: Profesorados en Educación Preescolar, Profesorados en Enseñanza Diferenciada, Bibliotecario Escolar, Asistente Educacional, Social, Fonoaudiólogo, etc.

Teniendo en cuenta lo que había sucedido en este sentido con el plan anterior, parece de real importancia para el Ministerio provincial disponer desde un principio con una base sólida y unificada antes de poner énfasis en cualquiera de las diferentes ramas de la educación superior. Con ello, lo que se buscaba era contar primero con un "educador" y luego, un "especialista".

En cuanto a esto, un rasgo a señalar es que la teoría se constituyó en la herramienta primordial para las futuras prácticas en el aula, y fue exhibida como objetiva y única. Daniel Suárez afirma que "por lo general, la definición histórica de los planes de estudios para la formación de grado han seguido lo que se ha denominado modelo

deductivo. Es decir, adoptan una modalidad de estructuración secuencial de experiencias de aprendizaje que entiende a la práctica educativa como campo y momento de aplicación de la teoría pedagógica. De esta forma, 'la teoría', validada por 'la ciencia' y legitimada socialmente por el *currículum* oficial, adquiere un nítido sesgo normativo, prescriptivo y anticipación de la acción a desplegarse"<sup>111</sup>.

Tal como se verá más adelante, esto fue lo que sucedió en el plan de estudios analizado: primero se hacía hincapié en la parte teórica para, luego, volcarla en la práctica. Teoría que, por otra parte, era presentada como verdadera, neutral, deshistorizada y universalmente válida.

Este modelo normativo, sin embargo, no fue característico del período dictatorial sino que se llevó a cabo durante mucho tiempo. La enseñanza de la teoría y su aplicación en la práctica se fue dando de época en época, convirtiéndose así en una marca de los diferentes gobiernos, tanto civiles como militares.

El autor señala además que la organización curricular promovida por el Estado pretende regular la formación de los futuros docentes a través de dos procesos paralelos: la enseñanza de ciertos conocimientos teóricos, pedagógicos y técnico-administrativos, y la inculcación de ciertos rasgos de identidad en base al desempeño de un determinado papel en la escuela y, a través de ella, en la sociedad. Esto, claro está, controlado por el poder central. El resultado de todo esto es el disciplinamiento de los futuros docentes, mediante la difusión e internalización de ciertas pautas, normas y valores de un discurso que se presenta como neutro y fundamentado en la ciencia.

Siguiendo en esta línea, Vassiliades<sup>112</sup> dice que pese a que la propuesta de formación limita a los próximos maestros a un rol de subordinación dentro del campo pedagógico, ésta se asienta en dos pilares históricos del normalismo: la concepción del docente como 'ejemplo moral' a seguir y su papel de 'aplicador' de técnicas y saberes confeccionados por otros, que en la década del '70 comenzaron a denominarse "expertos".

Disciplinamiento/profesionalización; teoría y técnicas elaboradas por otros y previas a la práctica; enseñanza de saberes postulados como únicos y valederos: todas estas particularidades (más allá de las diferencias entre los distintos períodos) son comunes entre unos y otros.

Por lo tanto, tal como también sucedió en períodos anteriores al del golpe, la importancia estaba vinculada fundamentalmente a la formación académica, técnica y profesional del futuro docente. "Con buenos maestros, todo"<sup>113</sup>, decía el ministro provincial.

La norma, el método, constituyeron herramientas principales para los regímenes. A partir de los mismos, quedaría garantizada la enseñanza de determinados contenidos, mediante los cuales se alcanzaría un aprendizaje efectivo y coherente con los fines militares.

---

<sup>111</sup> Suárez, Daniel. *Curriculum*, formación docente y construcción social del Magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año 4, N° 7, 1995. Pág. 62

<sup>112</sup> Vassiliades, Alejandro. Regulaciones de la profesión docente durante la última dictadura militar en la Argentina: el caso de la Provincia de Buenos Aires. VII Seminario Redestrado. Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 4, y 5 de julio de 2008. (Acceso 15 de abril de 2010)\_(<http://fae.ufmg.br/>)

<sup>113</sup> Magisterio Superior. Plan de estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires, 1977. Pág. 8

## >PLANES DE ESTUDIOS DE FORMACION DOCENTE PREVIOS AL DE 1977

Antes de presentar en profundidad el plan de estudios de 1977, se reseñarán los dos anteriores, como modelos previos que bien pudieron haber servido de base al analizado en esta investigación. Ellos son el de 1967 y el de 1972.

Davini indica que en la década del '70<sup>114</sup> (momento en que pasó del nivel secundario al terciario) existió una iniciativa por controlar el aparato educativo de las ideologías opuestas al régimen y un intento por alcanzar la racionalidad científica y modernizadora a partir de un planeamiento previo, lo cual se vio reflejado en el diseño de los planes de estudios.

Estas características, por lo menos para quien lleva a cabo esta tesis, poseen ciertos acercamientos con la realidad de 1976: los tres planes de estudios invisten un afán por el predominio de la ciencia y la modernización (concebidas como motores para el progreso), una constante vigilancia sobre la esfera educativa y un intento por la planificación y la administración del sistema educativo en función de la ideología militar. A ello, se podría añadir la consideración conjunta de un bajo rendimiento del ámbito educativo argentino así como la inadecuación de su estructura, lo que se solucionaría atendiendo a las necesidades personales de los alumnos y la Nación, y mediante la difusión de los valores propios del ser nacional.

Estos y otros rasgos (como la censura, el cesanteo de profesores, la expulsión estudiantil y la represión) las asemejan, más allá de que puedan existir diferencias en cuanto al desenvolvimiento de cada dictadura en la práctica.

Si se tiene en cuenta que en 1967 fue cuando se logró el pasaje de la formación del magisterio al nivel de enseñanza superior por primera vez en la provincia de Buenos Aires al crearse las Escuelas Normales Superiores, se presume que sería importante presentar dicho plan de estudios, ya que fue el primer proyecto que bien pudo haber servido de fundamento para los posteriores y luego se enseñarán los subsiguientes, a fin de establecer semejanzas y diferencias entre ellos.

El plan de estudios de 1967 para la formación docente en la provincia de Buenos Aires<sup>115</sup> contenía lo siguiente:

---

<sup>114</sup> Gobierno de la Revolución Argentina, la cual ocupó el poder entre 1966 y 1973 con las presidencias del general Juan Carlos Onganía (junio de 1966-junio de 1970), el general Marcelo Levingston (junio de 1970-marzo de 1971) y el general Alejandro Agustín Lanusse (marzo de 1971-mayo de 1973)

<sup>115</sup> Fuente: Southwell, Myriam. Historia y formación docente. En: IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año 4, N° 7. Pág. 13. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1995. Citado en Davini, María Cristina. El *currículum* de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Serie Investigaciones sobre Formación Docente. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila Editores, 1998

**>PLAN DE ESTUDIOS DE FORMACION DOCENTE EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1967)**

Asignaturas	4to. Año	5to. Año	6to. Año	7mo. Año	8vo. Año
Historia-Geografía	3 hs/ 3 hs	3 hs/ 3 hs	5 hs/ 4 hs	5 hs/ 4 hs	Práctica intensiva de la enseñanza  rentada y seminarios de investigación
Historia de la Educación	2 hs (anual)	2 hs (anual)	3 hs (anual)	3 hs (anual)	
Literatura y Lengua castellana	2 hs (anual)	2 hs (anual)	3 hs (anual)	3 hs (anual)	
Historia del arte	3 hs (anual)	3 hs (anual)	3 hs/ 2 hs	3 hs/ 2 hs	
Introducción a las Ciencias de la Educación	4 hs (cuat.)	-	-	-	
Pedagogía General	4 hs (cuat.)	-	-	-	
Didáctica General	4 hs (cuat.)	-	-	-	
Práctica de la Enseñanza	2 hs (cuat.)	2 hs (anual)	2 hs (cuat.)	2 hs (cuat.)	
Psicología General	4 hs (cuat.)	-	-	-	
Inglés o Francés	3 hs (anual)	3 hs (anual)	3 hs (anual)	3 hs (anual)	
Matemática y Cosmografía	4 hs (cuat.)	4 hs (cuat.)	2 hs (anual)	3 hs (cuat.)	
Física-Química	4 hs (anual)	4 hs (anual)	3 hs (anual)	3 hs (anual)	
Biología	4 hs (cuat.)	4 hs (cuat.)	-	2 hs (cuat.)	
Educación Física	3 hs (anual)	3 hs (anual)	3 hs (anual)	3 hs (anual)	
Didáctica Especial	-	4 hs (cuat.)	3 hs (cuat.)	3 hs (cuat.)	
Preparación de Material Didáctico Y Recursos Audiovisuales	-	3 hs (cuat.)	2 hs (cuat.)	-	
Literatura Infantil	-	3 hs (cuat.)	-	-	
Psicología Evolutiva	-	3 hs (cuat.)	3 hs (cuat.)	-	
Introducción a la Filosofía	-	4 hs (cuat.)	-	-	
Instrucción Cívica	-	-	2 hs (cuat.)	2 hs (cuat.)	
Investigación Pedagógica y Metodología Estadística	-	-	3 hs (cuat.)	3 hs (cuat.)	
Evaluación del Trabajo Escolar	-	-	3 hs (cuat.)	-	
Dibujo para el aula	-	-	3 hs (cuat.)	3 hs (cuat.)	
Filosofía General	-	-	4 hs (cuat.)	-	
Sociología de la Educación	-	-	3 hs (cuat.)	3 hs (cuat.)	
Política Educacional y Organización Escolar	-	-	-	4 hs (cuat.)	
Filosofía de la Educación	-	-	-	4 hs (cuat.)	
Psicología Educacional	-	-	-	3 hs (cuat.)	
TOTAL	66 horas	67 horas	76 horas	76 horas	

Dicho plan de estudios planteaba la continuación con respecto a la enseñanza secundaria, extendiendo la formación hasta el 8º año. Como ya se comentó, contaba con un Ciclo Básico (a ser cursado en los primeros tres años de la escuela secundaria) y uno Superior (que se cursaría en los 4º y 5º años del nivel medio). Allí el alumno obtendría el título de bachiller, debiendo estar tres años más para alcanzar el de Maestro.

Podría decirse que en él hubo un predominio de las materias teóricas y disciplinares por sobre las técnicas. Davini señala en este sentido que existen en los planes de estudios de formación docente diversas categorías: la formación general, la teórica profesional, la técnica profesional y las disciplinas.

En la *general*, se encuentran aquellas materias consideradas propias de un cierto nivel o estatus cultural, y aquellas dirigidas a la formación ideológica especializada (religión, personal o ciudadana) sin fines directos de enseñanza.

Dentro de la *teórica profesional*, se hallan las asignaturas destinadas a brindar una concepción interpretativa y conceptual de lo que es la realidad educativa así como la enseñanza. Dentro de ella, podemos encontrar a Pedagogía, Teoría de la educación y del aprendizaje, Fundamentos filosóficos de la educación, Ética y Deontología profesional, Historia, Sociología y Política educacional, Psicología evolutiva y educacional, etc.

La *técnica profesional*, alude a las materias sobre los medios de acción, de orientación instrumental y tecnológica para la enseñanza, que al mismo tiempo incluyen procesos de práctica profesional supervisada. Corresponden a esta área de conocimiento Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje; Metodología, todas las Didácticas específicas para la enseñanza de las diferentes asignaturas, Talleres de producción de materiales de enseñanza y Administración escolar, entre otros.

La formación en *disciplinas*, finalmente, abarca las asignaturas dirigidas al estudio del contenido del *currículum* escolar, lo cual puede ser en áreas o bien especializado en una determinada rama. En este caso, pueden encontrarse Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Sociales, Biológicas, Físico-Químicas y Educación Física, etc.<sup>116</sup>.

Al mismo tiempo, dentro de la formación profesional, también se encuentran la investigación (que comprende asignaturas de preparación para la investigación educativa y las de producción de investigación supervisada), la práctica (que incluye todas aquellas materias destinadas a la práctica profesional supervisada y propiamente dicha, como la observación, la práctica y la residencia docente), y las materias electivas (que abarca cursos opcionales que el estudiante decide cursar eligiendo de entre un conjunto con varias alternativas)<sup>117</sup>.

Esta clasificación resulta importante al presente trabajo porque otorga una mirada teórica acerca de las diferentes posturas que pueden tener las materias, así como el fin que persigue cada una de ellas. Se cree que con esta sistematización es posible aclarar un poco más sus distinciones y, por ende, empaparse de las intenciones que tuvo el régimen

---

<sup>116</sup> Davini, María Cristina. El *Curriculum* de Formación del Magisterio en la Argentina. La formación docente en debate. Academia Nacional de Educación. (Acceso 7 de julio de 2010)\_(<http://educ.ar/>)

<sup>117</sup> Davini, María Cristina. El *Curriculum* de Formación del Magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila Editores, 1998. Pág. 19, 20

al momento de seleccionarlas (junto al orden diseñado) para su inclusión en el plan de estudios analizado.

Como se dijo anteriormente, existió una prevalencia de las asignaturas teóricas y disciplinares por sobre las técnicas, cuestión que queda en evidencia cuando se advierte que, mientras que asignaturas como Historia de la Educación, Pedagogía, Psicología, las introducciones, Filosofía y Sociología, ocupaban la mayor parte del plan, otras como Didáctica y Política educacional y organización escolar conformaban el aspecto técnico.

El aspecto práctico estuvo representado por Práctica de la enseñanza, y el examen quedaba a cargo de Evaluación del trabajo escolar. La disciplina, a su vez, estaba compuesta, entre otras, por Literatura y lengua castellana, Matemática, Física-Química, Biología y Educación física.

Un rasgo a señalar es que aparecen varias materias sobre historia: Historia-Geografía, Historia de la Educación e Historia del arte. A diferencia de lo que sucedió luego, y como se verá tanto en el plan de 1972 como en el de 1977, el pasado adquirió gran relevancia, dejando en evidencia un claro interés por contextualizar el producto elaborado y poniéndolo en relación con los antecedentes, no sólo los referentes al ámbito educativo sino también sobre los políticos, sociales y artísticos.

La formación general estaba ausente en este plan de estudios; al mismo tiempo, las materias de corte técnico-profesional brindaban al estudiante herramientas para enseñar y aplicar en el ámbito curricular mientras que, las asignaturas de formación teórico-profesional se limitaban al estudio formal propio del sistema escolar.

Lo anterior demuestra el propósito de la dictadura por intentar controlar el ámbito mediante la enseñanza de conocimientos puntuales asociados fundamentalmente al sistema educativo en sí mismo, con la difusión de saberes teórico-técnicos para el desarrollo en el aula pero, en especial, con la primacía de técnicas de orientación curricular e instrumental para su puesta en práctica puertas adentro.

Por otro lado, el plan de estudios de 1972<sup>118</sup>, dictado por el entonces Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Gustavo Malek, constaba para el primer año de lo siguiente:

---

<sup>118</sup> Resolución N° 496, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 10 de marzo de 1972. (Acceso 17 de agosto de 2010)\_(<http://bnm.me.gov.ar/>)

**>PLAN DE ESTUDIOS DE FORMACION DOCENTE A NIVEL NACIONAL (1972)**

Materias	Horas
Teoría de la Educación	4
Psicología de la Educación	3
Conducción del Aprendizaje	3
Psicología Evolutiva	3
Elementos de Filosofía	4
Lengua y Literatura	3
Matemática	3

*El segundo año, por su parte, estaba conformado por:*

Materias	Horas
Organización y Administración Escolar	3
Ciencias Sociales	3
Lengua y Literatura	2
Matemática	2
Ciencias Físico-Químicas	3
Ciencias Biológicas	3
Formación Estética y Manual*	3
Educación Física	3
Actividades optativas**	2
Residencia y Práctica de la Enseñanza	6

\*Música y Actividades plásticas y de taller, un cuatrimestre cada una

\*\*Una por cuatrimestre. Podría ser: seminario sobre la realidad y los problemas socio-económico-culturales de la región, técnicas de evaluación, taller didáctico u otras autorizadas por los organismos técnicos competentes

En ese tiempo, la formación docente para la escuela primaria se cumplía en la Escuela Normal y tenía dos periodos: el primero (1º y 2º años) de formación general, orientación y preparación, y el segundo (3º y 4º años) de formación técnico-profesional.

El primer periodo tenía las características del nivel secundario y se estructuraba a partir de los planes del bachillerato, e iría incluyendo gradualmente materias de orientación pedagógicas. Al término del mismo, el alumno obtendría el título de Bachiller.

El segundo, tenía las particularidades del nivel terciario y comprendía fundamentalmente las materias técnico-profesionales, permitiendo alcanzar una adecuada formación para el desempeño docente en la escuela primaria. A su vez, brindaba una formación inicial en educación preprimaria, rural y de adultos. Al finalizar dicho tiempo, el alumno egresaba con el título de Maestro Normal.

El plan continuaba diciendo que, para segundo año en 1972, habría algunas variantes, dentro de las cuales figuraban la supresión de las Ciencias Sociales, la asignación de cinco horas a Matemática, el reemplazo de las actividades optativas por las

obligatorias "Seminario sobre la realidad y los problemas socio-económico-culturales de la región" y "Metodología de la enseñanza de Historia Argentina".

Con respecto a la Residencia y Práctica de la Enseñanza, la Resolución N° 1623<sup>119</sup>, del 4 de julio de 1972, indicaba que los alumnos de 2° año del Profesorado para la Enseñanza Primaria debían cursar esa materia en un período mínimo de dos meses.

Haciendo referencia a la Resolución N° 2321/70, que estipulaba una residencia de cuatro meses para obtener el título en el Profesorado de Nivel Elemental, es que se decidió modificarla en 1972. Los motivos por los cuales se tomó esta decisión fueron, entre otros, el elevado número de alumnos que en 1972 cursaba el 2° año del Profesorado para la Enseñanza Primaria y que dificultaría la organización de una residencia tan prolongada; que dicha permanencia influiría en el normal desenvolvimiento de las tareas comunes de las escuelas primarias afectadas; que sería difícil contar con una gran cantidad de establecimientos como para que todos los aspirantes pudiesen cumplir los cuatro meses de residencia; etc.

A continuación, se enseñará cada una de las materias del plan de estudios de 1972, a diferencia del de 1967, que no se logró conseguir más allá de lo que se presentó con anterioridad y pese a su intensa búsqueda.

---

<sup>119</sup> Resolución N° 1623, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 4 de julio de 1972. (Acceso 17 de agosto de 2010)\_(<http://bnm.me.gov.ar/>)

## **>MATERIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS PARA EL MAGISTERIO NORMAL SUPERIOR DE 1972**

### **>> *Teoría de la Educación***

Esta asignatura debía: ser el inicio a la problemática de la educación a partir de su fundamentación filosófica, histórica y social; posicionar al futuro docente dentro del planteo científico de la tarea educativa; descubrir la estructura socio-cultural de toda actividad educativa y definir la actitud del educador en función de principios éticos y sociales propios de su labor.

Dentro de los contenidos de la materia figuraban: la filosofía de la educación, las corrientes histórico-pedagógicas más relevantes, la sociología de la educación y la investigación educativa.

### **>> *Psicología de la Educación***

La Psicología de la Educación debía ser responsable de la comprensión científica por parte del futuro maestro del proceso enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, permitiría realizar un análisis del grupo escolar y favorecer actitudes que permitieran evaluar y reordenar la acción de los medios de comunicación social, entre otros.

Como parte de sus contenidos se hallaban: psicología del aprendizaje, psicología social, orientación educativa y personalidad del educador.

### **>> *Conducción del Aprendizaje***

Esta materia iniciaba en el planeamiento y organización, conducción y evaluación de la situación de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que formaba al futuro docente en la observación y práctica y preparaba para la utilización de recursos técnicos para una mejor labor educativa.

Así, presentaba entre sus contenidos: el planeamiento del *curriculum* a nivel áulico, técnicas y recursos didácticos y evaluación del proceso educativo.

### **>> *Psicología Evolutiva***

Psicología Evolutiva iniciaba en el conocimiento científico de las distintas etapas evolutivas del hombre, en especial, las referentes al nivel elemental. Además, permitía el conocimiento de la relación entre los aspectos motivacionales de la conducta y los estímulos socio-culturales en cada etapa del desarrollo, entre otros.

Incluía aspectos como psicología de la personalidad, psicología evolutiva de las distintas etapas del desarrollo e introducción a la psicología diferencial.

### **>> *Elementos de Filosofía***

Esta asignatura, por ejemplo, fundamentaba los quehaceres humanos a partir de la búsqueda afirmativa del sentido de la existencia y posibilitaba la reflexión que debe

anteceder a toda tarea de interrelación humana sobre la base de principios éticos y sociales.

Los contenidos hacían referencia a la antropología filosófica, antropología cultural, ética, lógica y epistemología.

### **>> Lengua y Literatura**

Esta materia difería según fuese primer o segundo año.

En primer año, se buscaba el manejo de conocimientos lingüísticos y literarios necesarios para desempeñarse como maestro, y su adecuación al ámbito primario. Los contenidos se relacionaban a la descripción del área de la lengua, información teórica básica, lectura y análisis literario, literatura infantil, composición, etc.

En segundo, ya se hacía hincapié en el dominio de técnicas didácticas y el conocimiento de principios metodológicos para la enseñanza de la asignatura. Los contenidos tenían que ver con análisis de la organización del *currículum* de la escuela primaria en el área de la lengua, formulación de objetivos, elaboración de la planificación anual, evaluación de los aprendizajes, entre otros.

### **>> Matemática**

La Matemática, por su parte, complementaba lo aprendido durante el nivel medio y mostraba su importancia en la vida moderna, tanto en su aspecto formativo como en el instrumental para otras ciencias y técnicas. Asimismo, proporcionaba recursos y técnicas metodológicas y didácticas para enfrentar situaciones concretas, y permitía aplicar la matemática en la evaluación estadística de los resultados del rendimiento escolar.

Como parte de sus contenidos se encontraban: nociones de lógica matemática y sobre estructuras algebraicas, relaciones binarias y funcionales, elementos de astronomía y breves nociones de estadísticas.

### **>> Administración y Organización Escolar**

Esta materia daba al estudiante una visión general acerca de las etapas de la Administración Educativa (entendida como proceso que parte de fines generales formulados por la Política Educativa, cuyo instrumento formal es la legislación y su concreción es la Organización escolar, es decir, el ordenamiento interno de la escuela).

Así, se brindaban contenidos sobre conceptos generales de organización escolar y el proceso administrativo y acerca de la estructura de la educación argentina en sus aspectos legales, institucionales, financieros y académicos, entre otros. Cabe destacar que el desarrollo de los mismos sería de carácter teórico-práctico.

### **>> Ciencias Sociales**

Ciencias Sociales hacía hincapié en el conocimiento e interpretación de los hechos histórico-cívico-geográficos de la realidad nacional y su vinculación con lo local, regional y universal. Además, planteaba la responsabilidad individual y social en la conservación de

los bienes naturales y culturales del país y desarrollaba hábitos, habilidades técnicas y métodos didácticos sobre el área y para aplicar en situaciones concretas.

Sus contenidos abarcaban, por ejemplo, la actualización de temáticas referentes a la Geografía, Historia y Ciencia Política sobre la realidad contemporánea, y la instrumentación de técnicas y elementos auxiliares de investigación y estudio relacionados a los principios metodológicos de las disciplinas del área.

### *>> Ciencias Físico-Químicas*

Dichas ciencias capacitaban para la comprensión de los fenómenos naturales fomentando una actitud científica frente a ellos, relacionaba los contenidos con los de otras disciplinas científicas y tecnológicas, desarrollaba las habilidades necesarias para la realización de trabajos experimentales, etc.

Dentro del contenido temático se encontraba la metodología general de la Física y la Química, espacio y tiempo, el movimiento, fuerzas y equilibrio, entre otros; mientras que entre los de la didáctica en el nivel primario figuraban las técnicas y recursos auxiliares para el aprendizaje de estas ciencias, y la planificación y realización de observación y práctica inicial de los estudiantes en esta disciplina.

### *>> Ciencias Biológicas*

Las Ciencias Biológicas permitían, entre otras cosas, adquirir un conocimiento actualizado de la disciplina, encarar la biología desde un enfoque ecológico, relacionar y aplicar los principios físico-químicos a los procesos biológicos.

Esta materia tenía una cursada anual, de tres horas semanales, y era teórico-práctica.

### *>> Formación Manual y Estética*

Esta materia posibilitaba la discriminación de los valores plástico-musicales para emplear en cualquier tipo de actividad, la aplicación de conocimientos técnicos para adaptarlos al nivel evolutivo del alumno, la interiorización de los intereses y necesidades de cada etapa de evolución del niño para motivar la expresión infantil, entre otros.

Como contenidos mencionaba la educación rítmica y auditiva, apreciación musical, actividades de taller, manejo de los medios de expresión, etc.

### *>> Educación Física*

Tal asignatura favorecía a la formación y desarrollo integral del alumno, la interrelación con otras áreas mediante excursiones, campamentos, caminatas, etc.

Sus contenidos incluían los objetivos de la Educación Física, conocimiento pedagógico de la actividad, el aprendizaje motriz, efectos sobre los procesos fisiológicos, planificación y estructuración de las clases, etc.

Como puede verse, en el 1º año de este plan de estudios hubo un predominio de las materias teóricas, dentro de las cuales cabe mencionar a Teoría de la Educación, Psicología de la Educación, Psicología Evolutiva, centrando la cuestión en el sujeto del aprendizaje, mientras que Elementos de Filosofía formó parte de la formación general; Conducción del Aprendizaje, del aspecto técnico, y Lengua y Literatura y Matemática, de la formación disciplinar.

En este plan, ya no se hacía referencia a la Historia o a la enseñanza de otros idiomas. Al hacer foco en el alumno, se dejaban de lado los componentes socio-políticos de la práctica educativa. Seguramente, la elección respondía a la intención de transmitir una visión neutral de la escuela, una deshistorización de los estudios, alejados de cualquier tipo de ideología, a lo cual también se suma el pensamiento tecnocrático que ya comenzaba a imperar dentro del ámbito educativo.

En el 2º año, Organización y Administración Escolar y las actividades optativas fueron las asignaturas técnicas; Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Físico-Químicas, Ciencias Biológicas, Formación Estética y Manual, y Educación Física, las disciplinares; y Residencia y Práctica de la Enseñanza, la práctica.

Las materias electivas, por su parte, eran dos por cuatrimestre, a elegir entre: Seminario Realidad socio-económico-culturales de la región, Técnica de Evaluación o Taller didáctico.

La cuestión teórica quedaba fuera en esta parte de la carrera, dado que lo que se pretendía era formar ya en un sentido más profesional a los futuros docentes; la idea era prepararlos en el campo de la práctica pues su vinculación a la realidad del aula estaba cada vez más cerca.

Ya sumergiéndose en la época de la presente investigación, se enseñará el plan de estudios de 1977<sup>120</sup>, que contenía lo siguiente:

---

<sup>120</sup> Magisterio Superior. Plan de estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires, 1977. Pág. 12

**> PLAN DE ESTUDIOS DEL MAGISTERIO NORMAL SUPERIOR EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1977)**

Áreas y Asignaturas	Primer Año				Segundo Año			
	1° Cuatr.		2° Cuatr.		3° Cuatr.		4° Cuatr.	
	h/ c.s.	Total	h/ c.s.	Total	h/ c.s.	Total	h/ c.s.	Total
Pedagogía	4	60	2	30	2	30	2	30
Filosofía de la Educación	4	60	4	60	-	-	-	-
Psicología educacional	4	60	2	30	4	60	4	60
Biología educacional	-	-	2	30	-	-	-	-
Sociología de la educación	4	60	2	30	-	-	-	-
Administración y Organización Escolar	-	-	-	-	4	60	-	-
Curriculum de la Escuela Primaria								
Lengua y Literatura								
Matemática								
Ciencias Naturales								
Ciencias Sociales	12	180	14	210	-	-	-	-
Expresión musical								
Expresión plástica								
Educación física								
Didáctica								
General	2	30	2	30	-	-	-	-
Especiales	-	-	-	-	4	60	4	60
Práctica educacional	2	30	4	60	12	180	16	240
Tecnología educativa	-	-	-	-	2	30	2	30
Seminarios electivos	4	60	4	60	4	60	4	60
Educación Cívica y Moral	-	-	-	-	2	30	2	30
Iniciaciones Materia obligatoria para fundamentar especialidades posteriores	-	-	-	-	2	30	2	30
Total de horas semanales y cuatrimestrales	36	540	36	540	36	540	36	540
Total de asignaturas	8	-	9	-	9	-	8	-

## > **AREAS DEL PLAN DE ESTUDIOS PARA EL MAGISTERIO NORMAL SUPERIOR DE 1977**

- **AREA A: Pedagogía**

El plan de estudios analizado agrupaba dentro de esta área a diferentes asignaturas en función de la fundamentación de la formación docente. Es decir, las materias aportaban sus contenidos a la Pedagogía, considerada como la asignatura integradora y unificadora de todos aquellos conocimientos que sustentaban la formación filosófico-científica del futuro docente.

Como se mencionó, el área estaba compuesta, además de la Pedagogía, por Filosofía de la Educación, Biología Educacional, Psicología Educacional, Sociología de la Educación y Administración y Organización Escolar.

### Pedagogía

La Pedagogía se desarrollaba durante los dos años de la carrera y tenía por objetivos, entre otras cosas, situar a los alumnos en la realidad del hecho educativo, ubicándolos dentro de las corrientes pedagógicas más importantes; iniciarlos en la teoría pedagógica, proporcionándoles los elementos teóricos que fundamentan la acción pedagógica; fomentar el análisis, la crítica, la investigación y la creación; orientar la vocación docente, propiciar la profesionalización y el perfeccionamiento docente permanente, e incentivar una actitud propicia hacia las innovaciones educacionales.

Era considerada como teoría general de la educación. No obstante, ya dejaba entrever la importancia de la cuestión técnica, al reivindicar la "la profesionalización y el perfeccionamiento docente permanente"<sup>121</sup> y al "estimular una actitud favorable hacia las innovaciones educacionales debidamente probadas y aquilatadas"<sup>122</sup>. Todo ello, examinado a través de "pruebas preparadas conforme a criterios modernos de evaluación"<sup>123</sup>.

Dentro de los contenidos se encontraban, para el primer cuatrimestre, la pedagogía como ciencia de la educación, los momentos más relevantes de la Historia de la Educación y las tendencias actuales en la materia. Para el segundo, mientras tanto, se trataba el hecho educativo y la teoría pedagógica como garantía de la acción educativa. Al mismo tiempo, para el tercero se presentaba la escuela como unidad de acción y, para el cuarto, el educador y la relación pedagógica; la formación y el perfeccionamiento docente.

Era una de las materias primordiales para el gobierno militar, y de ello da cuenta el hecho de que era una de las tan sólo cuatro asignaturas que se cursaba a lo largo de toda la carrera. El saber cómo enseñar era lo importante; el docente debía tener formación pedagógica, aún más que conocimiento de los contenidos de cada materia. Quizá por ello el coordinador general de la carrera durante el primer año era el profesor de esta asignatura.

Lo paradójico de la situación es que, si bien por un lado fomentaban la creatividad y la imaginación, por el otro recurrían a un procedimiento basado en la censura y la

---

<sup>121</sup> Magisterio Superior. Objetivos y contenidos mínimos. Evaluación. Normas para su aplicación. Serie Currículo 3. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires, 1977. Pág. 2

<sup>122</sup> Ídem

<sup>123</sup> Ídem. Pág. 3

represión sobre cualquier acto que intentara llevar adelante lo anteriormente planteado. El disciplinamiento aplicado sobre el sistema (así como ocurrió en todas las esferas de la sociedad) dejaba escasos márgenes para la participación y la reflexividad. Es decir, por un lado se permitía (desde la teoría) pero, por el otro, se condicionaba (desde la práctica).

### *Filosofía de la Educación*

Se desarrollaba durante los dos primeros cuatrimestres de la carrera. Sus objetivos comprendían el planteamiento de los problemas más importantes de la Filosofía y, en especial, de la Filosofía de la Educación; auspiciar la meditación y el debate sobre la fundamentación filosófica de la educación, sus valores ideales y fines; apoyar la lectura y el comentario de textos filosóficos.

Los contenidos abarcaban los de la Filosofía General para el primer cuatrimestre; al igual que el saber filosófico; el sentido y la necesidad de filosofar; la relevancia de la Filosofía como disciplina formativa; el método filosófico y la lectura y el comentario de textos.

Para el segundo se hacía referencia a la Filosofía de la Educación; naturaleza y disciplinas auxiliares: Antropología Pedagógica, Axiología, Teleología, Epistemología y Cultura.

La evaluación, por su parte, quedaba sujeta a la lectura y comentario de textos filosóficos y su vinculación con la realidad educativa. La preocupación por relacionar los contenidos del plan de estudios con el contexto educacional y social queda en evidencia.

Del mismo modo que en el caso anterior, se hablaba sobre la incentivación de la meditación y la reflexión cuando, en la práctica, ocurría todo lo contrario.

O sea, siempre y cuando se respetaran las disposiciones oficiales y se mantuvieran las actividades dentro de los límites permitidos, el gobierno dejaba actuar. Ahora, si a algún docente o grupo se le ocurría traspasar esa frontera, el castigo era inevitable.

El aspecto teórico, al igual que en la Pedagogía, desempeñaba un papel esencial, sirviendo no solamente de marco general de la filosofía sino también como transmisor de los valores esencialistas que el régimen intentaba inculcar a nivel social (el objetivo de "auspiciar la meditación y el debate sobre la fundamentación filosófica de la educación, sus valores ideales y fines"<sup>124</sup>, así como la referencia a la Antropología Pedagógica, la Axiología, la Teleología y la Epistemología y Cultura dan cuenta de ello).

### *Psicología Educativa*

Abarcaba los dos años de la carrera y, entre sus objetivos, figuraban: enseñar los principios básicos de la Psicología General y los métodos específicos; informar acerca de los aspectos de la personalidad, con especial énfasis en las características del alumno primario; comprender la base psicológica de toda práctica educativa, y asumir una conducta equilibrada entre docente y estudiante. La relevancia en esta materia se le daba a la subjetividad y las condiciones internas de cada individuo que, en este caso, era la de los niños.

Así, con el control sobre la mentalidad de los menores, aquellos que están en período de formación y que se empapan de todo lo que reciben de su entorno, el régimen

---

<sup>124</sup> Ídem

tendría asegurada la consecución de su proyecto a largo plazo y aún luego de dejar el poder.

Para el primer cuatrimestre, los contenidos eran: la Psicología como ciencia de conducta; los métodos de estudio; la relación individuo-medio y la cuestión de la personalidad. Para el segundo, se hacía hincapié en la evolución del comportamiento hasta la primera infancia. En el tercero, los rasgos de la mutación psíquica del niño y, en el cuarto, la psicología educacional; motivación y aprendizaje y seguimiento de alumnos.

En este caso también se hacía alusión a la Psicología desde un punto de vista global, para luego particularizarse en el niño. La teoría primaba una vez más. Sin embargo, el aspecto instrumental la complementaba al considerar que la evaluación se realizaría mediante pruebas orales y escritas, análisis de textos, trabajos de investigación, estudio de casos, observación de seguimiento de alumnos, confección de informes sobre planificación y resultados de seguimiento, entre otros.

### *Sociología de la Educación*

Se llevaba a cabo a lo largo del primer año de la carrera. Entre sus objetivos, comprendía: proporcionar los indicadores básicos para el análisis científico de la realidad social educativa y fomentar la habilidad para abordar científicamente la problemática educativa desde el punto de vista social.

Los contenidos para el primer cuatrimestre eran: la Sociología como ciencia; estructura, organización y estratificación social; grupos humanos; cambio social.

Para el segundo, se presentaba la Sociología de la Educación; los estudios sociológicos de la escuela; educación y cambio social; educación y desarrollo.

### *Biología Educacional*

Esta materia, que se desarrollaba durante el segundo cuatrimestre, buscaba el conocimiento de los aspectos más importantes de la anatomía y la fisiología humana, por lo que se centraba en el estudio del sistema nervioso y nociones de higiene física y mental.

A su vez, como herramientas examinadoras, se utilizaban aquellos "procedimientos que guarden relación con la aplicación teórico-práctica de la asignatura"<sup>125</sup>.

Una vez más, queda reflejada la preocupación del gobierno militar por la cuestión de la "limpieza" y la "pulcritud", tanto interna (la subjetividad) como externa (el cuerpo).

Esto último tiene relación con lo afirmado por Guitelman, en cuanto a que todo, inclusive el aspecto exterior, debía ser controlado; todo requería un aseo, a fin de evitar cualquier vicio que pudiera atentar contra el orden establecido. Estar limpio por dentro y por fuera eran signos de disciplina, de idoneidad.

Alliaud sostiene que, desde el punto de vista positivista, "un cuerpo sano, robustecido, da cuenta de una moral apropiada"<sup>126</sup> y que, por ello, el cuidado físico opera también en los modales y en las maneras de manifestarse.

---

<sup>125</sup> Ídem. Pág. 5

<sup>126</sup> Alliaud, Andrea. Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Granica, 2007. Pág. 147

Esto coincide con el período analizado: tenía que existir un equilibrio entre el aspecto interior y el exterior; para verse bien por fuera se debía estar bien por dentro, y esto la dictadura pareció tenerlo muy en claro.

### *Administración y Organización Escolar*

Se llevaba adelante en el tercer cuatrimestre de la carrera y sus objetivos eran conocer el sistema escolar argentino y el de la provincia de Buenos Aires, y tener la habilidad suficiente como para aplicar las disposiciones legales vigentes en situaciones reales.

Los contenidos incluían los conceptos de política educacional; legislación, organización y administración escolar; el sistema escolar argentino; organización y administración de la escuela primaria; la legislación a nivel nacional y provincial.

Esta materia, desde el punto de vista de quien lleva adelante esta tesis, provoca escozor si se considera el contexto en el cual se enmarca, con el surgimiento de un plan de estudios diseñado por una dictadura que, para conseguir sus objetivos, llevó a cabo un método represivo, autoritario e impune.

Con esto se intenta decir que la única legalidad existente era la impuesta por el gobierno de acuerdo a su criterio. Él distinguía a su modo lo correcto de lo incorrecto, lo bueno de lo malo, lo razonable de lo que no lo era, lo normal de lo "anormal".

No obstante, la Constitución Nacional brillaba por su ausencia y todo aquel que quisiera ponerla en práctica era considerado subversivo y responsable de atentar el orden social.

Por ende, cabe preguntarse: esta asignatura, ¿a quién le servía realmente? ¿A los futuros docentes o, más bien, a los mismos militares que, en definitiva, eran los únicos que podían aplicar las disposiciones "legales" vigentes? El "análisis y comentario crítico de la documentación específica de la cátedra y el informe sobre casos de aplicación de la legislación vigente"<sup>127</sup> resultan un tanto contradictorias en un contexto de autoritarismo y disciplinamiento social.

---

<sup>127</sup> Magisterio Superior. Objetivos y contenidos mínimos. Evaluación. Normas para su aplicación. Serie Currículo 3. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires, 1977. Pág. 6

- **AREA B: *Curriculum* de la escuela primaria**

Esta área apuntaba en especial al conocimiento de lo que se enseñaba en la escuela primaria, más que la teoría referente a la novedades en las nociones de matemática, lengua y literatura, ciencias sociales y naturales, entre otras. Así, una vez dominada esta instancia, se pasaba en el segundo año a la didáctica general, las especiales y la práctica educacional.

De este modo, al tener los conocimientos, el alumno podía planificar de un mejor modo sus actividades en el aula. "Nadie puede enseñar lo que no sabe"<sup>128</sup>, decía el plan, argumentando que el desconocimiento era producto de las distorsiones en la formación del futuro docente, al disociarlo de condiciones reales del *curriculum* de la escuela primaria.

Se desarrollaba durante el primer año de la carrera y se dividía en bloques, a saber:

Materia	Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
Lengua y Literatura	60 horas	30 horas
Matemáticas	30 horas	60 horas
Ciencias Naturales	30 horas	30 horas
Ciencias Sociales	30 horas	30 horas
Expresión musical	30 horas en un solo cuatrimestre	
Expresión plástica	30 horas en un solo cuatrimestre	
Educación Física	30 hora en un solo cuatrimestre	

Cabe mencionar que el área tenía un coordinador, a ser elegido por la Dirección, y que se encontraba en vinculación con los profesores de Pedagogía y Didáctica General.

La Dirección de Enseñanza Superior, en este sentido, mandaba a los Institutos Superiores información sobre los objetivos y los contenidos y, con ello, la Dirección del Instituto y el profesorado a cargo de las diferentes áreas podían llevar adelante la planificación de las actividades. El planeamiento de los contenidos, los objetivos y las tareas se hace visible también en esta materia.

Al mismo tiempo, es importante hacer mención a una actividad coprogramática pero que también era obligatoria: Elocución e impostación de la voz.

Ésta tenía una hora semanal y estaba destinada a orientar al futuro docente en el uso correcto de su voz. El valor de la técnica vuelve a hacerse presente en este plan de estudios.

Particularmente en este caso, L. V., señaló que "específicamente, con mi materia no se metieron como sí con otras. Es decir, no hubo cambio del plan de estudios, algunos

---

Magisterio Superior. Plan de estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires, <sup>128</sup> 1977. Pág. 21

de nombres, lo que se llamaba Foniatría e Impostación de la voz, que era un nombre disparatado, porque nunca un contenido debe ponerse en el nombre de la materia, cambia y se llama Elocución e Impostación vocal, también error, porque impostación vocal en todo caso era un contenido, no era fonoaudiología".

Pese a esta modificación, con respecto a los contenidos de su asignatura, la entrevistada comentó que no tuvo libros prohibidos, debido a que eran de anatomía, muy técnicos (por lo que en ellos no había nada para cuestionar), y que encontró la explicación de por qué no se entrometieron con su materia: "porque las cuerdas vocales, en democracia o en dictadura, están en el mismo lugar, entonces nadie se iba a meter con la parte anatómica ni funcional de lo que podía ser fonoaudiología. Yo personalmente, reitero, no tuve ningún cambio más que el contextual y el de nombre de la materia". Para ella, lo mismo sucedió, por ejemplo, con Matemáticas, "porque en aquellas materias donde no pudiera haber algo de ideología no tenían por qué intervenir".

Lo afirmado deja entrever que lo que preocupaba al gobierno no eran tanto las asignaturas exactas, rígidas y puramente técnicas, sino más bien aquellas sociales, que dieran lugar a la reflexión, la creatividad y el pensamiento crítico.

- **AREA C: Seminarios**

Esta área se desarrollaba durante los dos años de la carrera y se incluía por primera vez en un plan de estudios de formación docente de la provincia de Buenos Aires.

Dichos seminarios servían para poner en contacto al futuro docente con alguna de las cuestiones que debería enfrentar a lo largo de su carrera.

No obstante, su mayor trascendencia radicaba en el hecho de que introducía nuevos métodos de estudio y hacía especial hincapié en temas de la realidad nacional y la actualización docente.

Para hacerle frente a la escuela considerada "obsoleta", el uso de metodologías adecuadas era vital; ellas permitían la modernización del sistema, uno de los grandes anhelos del régimen.

Se realizaba como mínimo un seminario por cuatrimestre y sus temáticas, como se dijo, variaban de acuerdo a futuras especializaciones, a temas de interés nacional, provincial y regional, y a falencias detectadas por el profesorado:

- Con respecto a futuras especializaciones: carreras vinculadas a la enseñanza preescolar, diferenciada, bibliotecología, asistencia social, educador rural, educador de adultos y toda otra especialidad de post-grado vinculada a las necesidades del sistema educativo provincial.

- En cuanto a temas de interés nacional, provincial y regional: estaban en estrecha relación con los problemas que el futuro docente debería enfrentar en la práctica. En este aspecto, se le daba vital importancia a las cuestiones zonales. En este aspecto, se trataban problemáticas de zonas rurales y urbanas, en sus características geográficas, económicas, sociales y sanitarias, entre otras.

- Con relación a falencias detectadas por el profesorado: eran seminarios planificados para reforzar aspectos que le permitirían al alumno superar dificultades de aprendizaje y desenvolverse de una mejor manera en el aula.

Como ya se dijo, la escuela era considerada por el gobierno militar como "obsoleta", estaba desvinculada de la realidad y de las necesidades del entorno.

Por tal motivo, los seminarios, entre otras asignaturas, se convirtieron en una de las herramientas destinadas a revertir esta situación, lo cual queda expresado a partir de las temáticas que trataba cada uno.

La vinculación entre el período de formación docente y el posterior paso de esos estudiantes al mercado laboral indudablemente sea una de las razones por las que se decidió implementar el dictado de esta materia.

Es decir, tanto el seminario sobre futuras especializaciones como los referentes al tratamiento de los errores propios del aprendizaje y las temáticas características de la práctica docente dan cuenta de esto: el fin era que los alumnos fueran preparados de la mejor manera posible para luego desempeñarse como maestros; lo que se buscaba era relacionar al máximo el espacio académico que contenía a los estudiantes con el contexto en el cual trabajarían posteriormente.

- **AREA D: Didáctica**

En esta área se integraban la didáctica general, las especiales y las prácticas educativas. Lo que se consideraba es que debía haber un buen aprendizaje de la didáctica general, ya que ella serviría de iniciación a las diferentes especialidades.

Al mismo tiempo, se le daba una gran importancia a las prácticas docentes, a fin de que el alumno permaneciera siempre en contacto con los distintos cursos de la escuela primaria y se empapara de lo que acontecía en la realidad.

Además (y como podrá verse), en cada una de las asignaturas correspondientes a la Didáctica, el hincapié en lo instrumental dejaba su sello, haciendo continuamente alusión a la trascendencia de la aplicación de metodologías específicas en el aula, incluyendo métodos, técnicas y recursos didácticos para la enseñanza de las materias, examinando sus resultados a través de diferentes herramientas de evaluación.

Las materias que se encontraban en esta área, como se anticipó, eran:

### Didáctica General

Se desarrollaba durante el primer año de la carrera, y sus objetivos incluían, entre otros, la comprensión crítica de la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje, la habilidad para seleccionar objetivos, contenidos, actividades y recursos que permitieran orientar el aprendizaje del alumno, así como también la destreza para relacionar la reflexión teórica con la práctica educativa y la posibilidad de asegurar el conocimiento de técnicas y bibliografías renovadas.

Mientras tanto, eran parte de sus contenidos el aprendizaje y su conducción; métodos, técnicas y recursos; el *currículum*, con orientación y seguimiento de las actividades en torno a él, y el análisis de los currícula del nivel primario en la Provincia.

También en esta materia se hacía mención al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la relevancia de saber utilizar las técnicas adecuadas y la bibliografía recomendada para el desenvolvimiento en el aula.

Vassiliades dice que así "la didáctica se convertía en una técnica al servicio de propósitos esencializados, incuestionables y, como tales, perennes e inmutables"<sup>129</sup>, al estar orientada hacia el dominio de técnicas de enseñanza de acuerdo a lo establecido en el *currículum*.

El paradigma tecnicista, prosigue el autor, "imprimió un fuerte sello instrumentalista a la propuesta del rol docente de régimen, junto con la fundamentación de los valores trascendentes e inmutables. Así, mientras un espiritualismo esencialista y restrictivo era la justificación teleológica para las propuestas educativas, la práctica pedagógica se planteaba en términos de saberes técnicos y administración de instrumentos eficientes"<sup>130</sup>.

¿Qué se lograba con todo esto? Controlar los contenidos que se difundían en el aula. Constituía, en consecuencia, otro mecanismo de manipulación del gobierno militar para mantener su poderío sobre el ámbito educativo.

---

<sup>129</sup> Vassiliades, Alejandro. Regulaciones de la profesión docente durante la última dictadura militar en la Argentina: el caso de la Provincia de Buenos Aires. VII Seminario Redestrado. Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 4, y 5 de julio de 2008 (Acceso 15 de abril de 2010)\_(<http://fae.ufmg.br/>)

<sup>130</sup> Ídem

### *Didáctica Especial*

Se llevaba a cabo durante el segundo año de la carrera, y sus objetivos abarcaban el conocimiento y la aplicación de determinadas metodologías, todo esto teniendo en cuenta cada una de las materias del *currículum* de la escuela primaria y sus particularidades. El conocimiento de la metodología y la utilización de técnicas aquí también se hacían presentes jugando un rol destacado en el aprendizaje de aquellas asignaturas que luego serían enseñadas a los niños en la práctica.

Dentro de los contenidos se encontraban el conocimiento y la habilidad para la aplicación de métodos, técnicas y recursos didácticos para la enseñanza de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Sociales, Expresión Musical y Plástica, y Educación Física.

### *Práctica Educativa*

Se cursaba durante los dos años del Magisterio y comprendía la observación y la crítica pedagógica en el primer cuatrimestre y las prácticas docentes propiamente dichas en los restantes.

Los fines para el primer cuatrimestre eran: familiarizar al alumno con el funcionamiento de la escuela, el conocimiento y la habilidad para la aplicación de técnicas de observación y crítica pedagógica, entre otros.

Para el resto de los cuatrimestres lo que se buscaba era vivenciar la situación enseñanza-aprendizaje en contacto directo con las actividades docentes, incorporar una actitud científica para asumir el rol del educador, relacionar la teoría con la acción docente y posibilitar la interpretación y la redacción de planificaciones a distintos niveles.

En cuanto a los contenidos, la importancia radicaba en el alumno-practicante; normas y reglamento de la práctica docente; la observación didáctica y la crítica pedagógica; análisis y elaboración de la planificación de didáctica de la escuela y la clase, con su puesta en marcha y la posterior evaluación.

### *Tecnología Educativa*

Se desarrollaba durante el segundo año de la carrera y sus objetivos incluían el informar acerca de los fundamentos de la Tecnología Educativa, conocer los recursos y medios que estaban al servicio del maestro en el aula, aprender las técnicas para la elaboración de los materiales didácticos, fomentando la iniciativa individual y la imaginación, y mantener una mirada crítica para decidir sobre el adecuado uso de los recursos creados.

Entre sus contenidos figuraban la escuela y el educador en la era tecnológica (la cual incluía la tecnología al servicio de la didáctica, el encuadre didáctico y la enseñanza, aprendizaje y comunicación), medios de comunicación social, visual, audio, audiovisual y programada, y la planificación didáctica para el uso correcto de los medios audiovisuales en el quehacer escolar (con la elaboración, selección y evaluación).

Aquí no sólo se volvía a hablar de técnicas sino que, además, se las relacionaba con el individualismo. Cada persona debía conocerlas para crear y perfeccionar los trabajos educativos, teniendo así la posibilidad de promover la seguridad personal, y reflexionando individualmente sobre cuál era su mejor uso dentro del aula.

- **AREA E: Educación Cívica y Moral**

A decir verdad, éste fue uno de los contenidos primordiales para el gobierno militar. Sus temas, de acuerdo con el plan, tenían vinculación con todas las áreas del mismo, y hacían hincapié en la correcta personalidad del educador y en su papel al servicio de la Nación. Esto porque lo que se pretendía, en teoría, era asegurar la formación integral del alumno.

En 1976 ya se habían aprobado los lineamientos de esta asignatura y en 1978 se establecía que, del mismo modo que a nivel nacional, en el plan de estudios de la carrera de Magisterio Normal Superior (aprobado por la Resolución Ministerial N° 317/78) se fijarían iguales contenidos y objetivos que los que se habían determinado previamente en la Resolución N° 1065/76, teniendo en cuenta, por supuesto, las características del sistema terciario<sup>131</sup>.

Entre los objetivos generales se mencionaba el "enseñar los ideales y razones fundamentales que dan existencia a la Nación y los bienes que integran la Patria Argentina, su vigencia y su defensa"<sup>132</sup>.

Mientras tanto, entre los objetivos específicos figuraban:

- "Conocer la naturaleza del hombre y la necesidad de su formación en la integridad de su ser.
- Estudiar la perennidad y vigencia de un orden natural, las virtudes humanas y el principio de subsidiariedad del Estado.
- Reconocer los derechos especiales de la persona y de la familia e internalizar el concepto de Patria y de la dignidad del ser argentino.
- Inculcar una formación cívica y moral fundada en una ajustada valoración de la libertad, la justicia y las funciones de bien común del Estado; en la conciencia del destino natural y trascendente del hombre y la familia como basamento de la sociedad, orientada hacia la adquisición de motivaciones, actitudes y hábitos de rectitud personal y responsabilidad que haga reflexionar y vivir plenamente con el sentido último de la existencia guiada hacia un convencimiento doctrinal y práctico de un orden moral y religioso"<sup>133</sup>.

El ministro de educación de ese momento, Ovidio Solari, explicaba que con esta materia se buscaba "volver a viejas prácticas de moral, buenas costumbres, conocimientos cívicos, respeto a la familia, temor a Dios, que constituyeron en su momento, la base de la dignificación y cultura del pueblo argentino"<sup>134</sup>.

Mediante la educación no solamente se obtendría una vida espiritual y cristiana a nivel individual sino que ésta también se convertía en el medio para lograr la fraternidad en la sociedad. A través de ella, en realidad, se podría acabar con cualquier intento de resistencia para el régimen. Y, en este aspecto, la religión desempeñaba un rol vital,

---

<sup>131</sup> Resolución N° 877, del 5 de abril de 1978. Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires

<sup>132</sup> Ídem

<sup>133</sup> Ídem

<sup>134</sup> Revista de Educación y Cultura. Año 2 N° 1. Enero-Febrero-Marzo. Buenos Aires, La Plata, 1977. Citado en Vassiliades, Alejandro. Regulaciones de la profesión docente durante la última dictadura militar en la Argentina: el caso de la Provincia de Buenos Aires. VII Seminario Redestrado. Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 4, y 5 de julio de 2008. (Acceso 15 de abril de 2010)\_(<http://fae.ufmg.br/>)

actuando como elemento de unidad que neutralizaba en la práctica las divergencias ideológicas.

Éste es uno de los ejemplos que dan cuenta de la importancia que tenía para la dictadura la defensa y el amor a la Patria, la familia y la religión, apreciados como los ejes más trascendentales de la sociedad e indisolubles entre sí.

Todo aquel que no llevara la bandera del gobierno era subversivo, extranjero, enemigo de Dios y de la moral cristiana y, por ende, candidato a la persecución.

Es decir, si bien por un lado se llamaba a los docentes a enseñar bajo los valores de la moral cristiana, la dignidad del ser argentino y el tradicionalismo, por el otro, se aseguraba que quienes no portaran con dichas prioridades serían considerados opositores, subversivos, elementos de infiltración, a los que se les debía declarar la guerra para proteger al Estado nacional.

De acuerdo con Doval, "el ejército, 'institución protegida por Dios', tenía una visión mesiánica, 'sanar a la sociedad enferma'. El Proceso de Reorganización Nacional era la 'respuesta moral a la disolución nacional'. Las Fuerzas Armadas, al gobernar ordenando, sabrían actuar allí donde los políticos habían fracasado alimentando la 'corrupción, el desgobierno y el flagelo subversivo' con su irresponsabilidad populista. El régimen actuaría con firmeza, vocación de servicio, ejerciendo con severidad, tolerancia cero, la 'autoridad' asumida para encauzar el 'proceso de reparación' que habían iniciado"<sup>135</sup>.

Siguiendo con la materia propiamente dicha, dentro de sus contenidos se hacía mención a lo anterior dado que, como puntos fundamentales, se encontraban: "El hombre"; "El hombre y la sociedad"; "El hombre y la familia"; "El hombre y la Patria"; "El hombre y las normas de conducta"; "La formación juvenil"; "La libertad"; "Instituciones", "Pueblo, Nación y Estado"; "La solidaridad social. El trabajo". "Formación del Ser Argentino"; "La soberanía"; "El municipio"; "El régimen federal. Las provincias"; "Gobierno".

Es evidente que uno de los aspectos a rescatar es la relevancia que se le daba al hombre como individuo y su función en la sociedad; la conciencia de que debía tener límites a fin de que fuera posible la vida moral y social.

---

<sup>135</sup> Doval, Delfina. "La cruzada restauradora en la educación. Uniformar, descentralizar y moralizar". En Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Nº 7. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006. Pág. 233

En este plan de estudios, las materias teóricas estaban constituidas por Pedagogía, Psicología educacional, Filosofía de la Educación, Biología Educacional, Sociología de la Educación y Educación Cívica y Moral.

Las asignaturas técnicas, por su parte, incluían a la Didáctica general y las especiales, Tecnología educativa y Administración y Organización Escolar.

En cuanto al desarrollo de las actividades dentro del aula, la Práctica educacional (con la observación inicial y la posterior residencia) resultaba ser la asociada a esta categoría de formación.

Las asignaturas de formación en disciplinas abarcaban al *currículum* de la escuela primaria: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Expresión Musical, Expresión Plástica y Educación Física.

Las materias electivas contenían a los seminarios, los cuales podían ser con relación a futuras especializaciones, a temas de interés nacional, provincial y regional, y a falencias detectadas por el profesorado.

Un rasgo interesante en esta cuestión es que, si bien eran electivos, no dejaban de ser obligatorios: debía cursarse como mínimo un seminario por cuatrimestre. La única libertad que podían tener los alumnos estaría en la selección de cada uno de ellos en el momento en que quisiera. Lo mismo sucedía con las iniciaciones, las cuales también eran obligatorias y se cursaban durante el segundo año, como preparación para las futuras especializaciones.

Algo que llama la atención es que no existía ningún indicio desde el punto de vista formal en el cual se hiciera referencia al trabajo en grupo. No obstante, E. T. recordó que, en ese período, se trabajaba en forma conjunta, "aunque en grupos muy chicos. El contacto entre los alumnos era muy escaso. Grupos de más de tres no había, por ejemplo".

Es decir, si bien en la práctica pudo haberse dado ese tipo de situaciones, más allá de no estar explicitadas en el plan de estudios, lo cierto es que en el documento en ningún momento se mencionaba la posibilidad de que se trabajara de manera colectiva.

Por ello, teniendo presente los ideales del régimen, había una lógica de acuerdo con el proyecto general: evitar las reuniones entre las personas ya que, en caso de hacerlo, era probable que se corriera el riesgo de intercambiar opiniones y debatir. Así, mediante el trabajo individual, el gobierno seguramente podría controlar más fácilmente.

Dejando de lado el tema de los seminarios, así como la alusión a la Historia, bien podría comentarse que este proyecto no distaba mucho de los anteriores: en todos hubo materias teóricas, y fuertemente arraigadas al ámbito educativo; técnicas, que hicieron visible el intento del gobierno de prevalecer la cuestión instrumental; y la formación en disciplinas, orientadas principalmente al *currículum* del nivel primario.

Se considera que, no obstante ello, tanto en este plan de estudios como en el del '72, hay dos diferencias relevantes con respecto a su precedente: ni siquiera se hace un mínimo hincapié en la Historia, ya sea nacional/extranjera o de la Educación, al igual que a la enseñanza de otros idiomas, como sí ocurre en el plan de 1967.

En este sentido, el tratamiento de cuestiones sociales y políticas quedaba al margen de aquellos contenidos que sí debían transmitirse.

¿Cuál era el fin de todo esto? Desde el punto de vista de quien realiza esta investigación, la finalidad era deshistorizar la realidad, para que la sociedad no tomara (o intentara tomar) conciencia de lo que estaba sucediendo, al mismo tiempo que trataba de que no hubiese vinculación entre la Argentina y otros países.

Al eliminar cualquier materia contemplativa de esta temática, el régimen presentaba los contenidos como si fuesen neutrales, puros, lejos de la contaminación

ideológica que imperaba en el exterior. Teniendo presente que el régimen se amparaba en los símbolos patrios, el nacionalismo y la oposición a ideales extranjeros, seguramente la eliminación de la enseñanza de otras lenguas se debió a dichas causas.

## >HORARIOS DIURNOS

Un rasgo que puede sumársele al conjunto de características es que el plan se desarrollaba en turnos mañana y tarde dado que experiencias anteriores habían demostrado la ineficacia al ser las cursadas en horarios nocturnos.

Es decir, hasta 1976 la carrera del Magisterio Superior, comenzada en 1972, se cursaba en el horario de 17:30 a 22 horas, con excepción de los trabajos prácticos, las visitas de observación y las prácticas profesionales.

Por tal motivo, con la nueva implementación, las materias se realizaban en horarios diurnos pues, teniendo presente lo mencionado, eran más adecuados al desenvolvimiento de las actividades académicas, ya que había un contacto directo con las instituciones en las cuales se llevaban adelante las prácticas educativas.

Esto en gran parte es así, porque, de acuerdo al diagnóstico esbozado por el Ministerio, el sistema educativo argentino tenía una desconexión con respecto a la realidad y una inadecuación para con las demandas externas.

"La escuela no cumple con las finalidades que le demanda la sociedad contemporánea, en sus múltiples manifestaciones; nunca como ahora la escuela ha estado tan desconectada de la realidad; la tarea nuestra por consiguiente, es buscar los medios adecuados para transformarla y convertirla en un potente factor del progreso del hombre y de la sociedad en nuestros días"<sup>136</sup>.

En consecuencia, el sistema hasta ese entonces vigente, obsoleto, de pobres resultados, ya agotado y desvinculado de la realidad, sería reemplazado por otro. Éste, moderno, atento a las necesidades del entorno y de sus alumnos, hacía hincapié en los principios nacionalistas, occidentales y cristianos, y se valía de nuevas técnicas de enseñanza portadoras de una supuesta neutralidad, mediante las cuales se lograría el desarrollo socioeconómico y cultural del país.

---

<sup>136</sup> Revista de Educación. La Plata. Buenos Aires. 1976. Pág. 77. Citado en Vassiliades, Alejandro. Regulaciones de la profesión docente durante la última dictadura militar en la Argentina: el caso de la Provincia de Buenos Aires. VII Seminario Redestrado. Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 4, y 5 de julio de 2008. (Acceso 15 de abril de 2010)\_(<http://.fae.ufmg.br/>)

## **>PARTICULARIDADES DE LA FORMACION DEL MAESTRO NORMAL SUPERIOR**

El gobierno militar se valió de un proceso sistemático de "reclutamiento" del personal que posteriormente se desempeñaría como maestro. Reclutamiento en el sentido de que se exigía a los estudiantes contar con lo que se entendía en ese entonces como la profesionalidad necesaria para afrontar el desafío de educar a los que, en un futuro, se convertirían en los próximos ciudadanos y conductores del país.

Fue por tal motivo que, como se dijo, en 1977 se aprobó en la provincia el plan de estudios del Magisterio Normal Superior, con el cual se regularía la formación docente en el área bonaerense.

El plan, entre sus particularidades, le daba singular relevancia al futuro maestro, al que se le asignaba la máxima importancia ética y un fuerte compromiso con los valores de la sociedad. Los docentes eran los "custodios de la soberanía ideológica"<sup>137</sup>.

Al mismo tiempo, se rescataba la significación de la formación continua del futuro docente, a su perfeccionamiento constante y al afianzamiento de la nacionalidad.

Era considerado como el principal encargado del sistema educativo para formar a los futuros recursos humanos en el proceso de desarrollo económico social difundido por la dictadura. Con ello, el gobierno se valía de una poderosa herramienta para consolidar sus ideales y lograr sostener en el tiempo un modelo represivo fundado en el orden económico y mercantilista.

Los alumnos constituían la prioridad; a ellos se los debía orientar permanentemente, explotando al máximo sus potencialidades, aptitudes y vocaciones, y dándole mayor jerarquía a su desarrollo personal que al resultados de los exámenes en sí mismos.

Esto se lograría mediante "un nuevo sistema de evaluación permanente"<sup>138</sup>. De acuerdo con Alejandro Vassiliades, con las medidas dictatoriales no solamente se profundizó el lugar de subordinación de los maestros y profesores sino que también se les quitó el papel principal que tenían en la educación: lo primordial a partir de ese momento eran los alumnos, a los cuales se les debían inculcar valores antes que conocimientos<sup>139</sup>.

Con ello, la profesión docente se veía reducida a orientar a los alumnos, a guiarlos en aprendizajes considerados como avances individuales, abandonando la concepción de transmisión cultural como tarea principal de la labor docente.

En cuanto al diseño curricular de la época, E. T. dijo que "todo estaba muy controlado. Permanentemente llegaban materiales donde hacían una bajada de línea. Esa bajada de línea iba desde el primario. Había mucho cuidado con los autores que se trataban. Cuidado con la presentación personal de los docentes, con el vocabulario, con el trato con el alumno (de no facilitar ningún tipo de confianza, de amistad ni nada que se pareciera. El alumno en su lugar de alumno y el docente en su lugar de profesor). Era muy tajante la relación entre docente y alumno".

La escasa autonomía y el control sobre los docentes no dejan lugar a dudas de que formaban parte de la estrategia militar para evitar su participación sobre los contenidos

---

<sup>137</sup> Doval, Delfina. "La cruzada restauradora en la educación. Uniformar, descentralizar y moralizar". En Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. N° 7. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006 Buenos Aires, 3, 4, y 5 de julio de 2008. (Acceso 15 de abril de 2010) (<http://fae.ufmg.br/>) . Pág. 240

<sup>138</sup> Magisterio Superior. Plan de estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires, 1977. Pág. 9

<sup>139</sup> Vassiliades, Alejandro. Regulaciones de la profesión docente durante la última dictadura militar en la Argentina: el caso de la Provincia de Buenos Aires. VII Seminario Redestrado. Nuevas regulaciones en América Latina.

así como una vinculación entre maestros y alumnos basada únicamente en la transmisión de saberes.

La enseñanza, por su parte, era tenida en cuenta como un "proceso único e indivisible"<sup>140</sup> que cobraba sentido en la educación constante. "Se elimina en este renovado *currículum* la antigua idea de la mera transmisión y almacenamiento de conocimientos, reemplazándola por la del dominio de los instrumentos de la enseñanza-aprendizaje"<sup>141</sup>.

Filosofía de la educación permanente, renovado *currículum*, dominio, instrumentos de enseñanza-aprendizaje: aquí puede verse cómo en pocas palabras quedaba expresada la ideología militar de internalizar valores filosóficos y modernos, considerando que de la mano de ellos se alcanzaría el progreso social.

En el inicio del ciclo lectivo de 1978, el ministro de educación, Solari, remarcó la importancia del perfeccionamiento docente; los maestros tenían la responsabilidad de actualizarse constantemente, esto era una obligación profesional y ética, para consigo mismo, para sus alumnos y para la sociedad.

A su vez, estaban habilitados para intervenir y participar en la programación de los contenidos, su desarrollo y posterior evaluación de los aprendizajes. Pero, por el contrario, existían en la práctica altos condicionamientos al momento de elegir los temas, planificar y optar por la bibliografía más conveniente con la cual trabajar en las clases.

Del mismo modo que con el resto de la sociedad, los militares buscaban imponer más que dialogar; silenciar, más que escuchar; depositar conocimientos, más que enseñar; controlar, más que dejar actuar. Así, se aseguraban unos docentes, futuros maestros y, en general, una población no pensante, acrítica, subordinada a los mandatos establecidos por superiores "dotados" de tal capacidad e inteligencia.

Cabe destacar que los responsables de confeccionar el *currículum* eran técnicos designados por el gobierno militar que, desde ya, simpatizaban con las posturas autoritarias. Por ende, todo lo que los docentes pudiesen llegar a dar en las aulas ya venía predeterminado desde el exterior. Así, se convertían en meros aplicadores de técnicas incuestionables y pensadas por otros que, quizá, tenían la misma o incluso menor capacidad para hacerlo. Técnicas que, por otra parte, permitirían difundir los valores religiosos y nacionalistas del gobierno de facto a los alumnos.

Es importante aclarar que la nula participación de estudiantes y docentes en el diseño curricular no es característica de la época dictatorial dado que, desde tiempos anteriores, su intervención en la elaboración de los contenidos estaba condicionada. El permiso a los maestros para colaborar en los materiales se dio, fundamentalmente, recién en los '80, una vez finalizada la dictadura. No obstante, si bien esta situación ya se venía dando, fue durante el gobierno de facto cuando se agudizó aún más.

Por lo tanto, el régimen, por un lado decía y por el otro, actuaba. Esto sin tener, en muchas oportunidades, coherencia entre ambas conductas.

Las ideologías imperantes se colaban por las diferentes esferas de la sociedad, y en los más diversos ámbitos. Nada podía quedar librado al azar; todo debía ser controlado y seguido bien de cerca. Y el sistema educativo no era la excepción.

---

<sup>140</sup> Magisterio Superior. Plan de estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires, 1977. Pág. 9

<sup>141</sup> Ídem

## **> DISPOSICIONES PARA EL INGRESO**

Todos los alumnos que aspirasen a cursar el Magisterio Normal Superior debían tener entre 18 y 26 años y contar con estudios medios completos. Al mismo tiempo, tenían que pasar por una serie de instancias, luego de las cuales se decidiría su admisión o no en la carrera, de acuerdo a los resultados esperados por el plan de estudios.

El primer paso consistía en la lectura y comentario por escrito (que no podía ser mayor a los noventa minutos) de un texto que tuviera contenido cultural y educativo y fuera parte de obras de consulta en la escuela media.

El segundo paso estaba dado por una entrevista coloquial con el aspirante, en la que se tratarían de detectar, entre otros rasgos, la vocación, los intereses, el aspecto físico y de personalidad y las verdaderas ansias del alumno-maestro de ingresar en una carrera concebida como de suma relevancia para el país.

Ambas instancias tenían asignados diez puntos como máximo cada una, y aquellos alumnos que obtuviesen menos de cuatro puntos en la prueba escrita o menos de cinco en la entrevista, quedarían excluidos.

Los encargados de calificar eran jurados constituidos por la Dirección del Instituto y compuestos por tres profesores, uno de los cuales debía ser de materias pedagógicas.

La evaluación escrita y la entrevista constituyeron dos herramientas fundamentales para limitar el ingreso de jóvenes al Magisterio Normal Superior: el comentario por escrito del texto y la detección de vocación para la profesión, los reales deseos de entrar en la carrera, el aspecto físico y de personalidad, y el sentido de corrección, fueron rasgos a tener en cuenta al momento de seleccionar a las personas que serían preparadas "para comenetrarse paulatinamente de la alta responsabilidad que la carrera encierra, ya que serán los agentes activos para el cumplimiento de los objetivos trazados a la escuela primaria"<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup> Ídem. Pág. 2

## > **RESOLUCION 1196/80**

La cuestión de la ética, los valores y deberes fueron de vital importancia para el gobierno militar, y no sólo lo expresó en el plan de estudios analizado sino también en normas dictadas con posterioridad.

En este sentido, Nora Graziano<sup>143</sup> dice que la resolución 1196/80, surgida durante la gestión del entonces ministro de educación Juan Llerena Amadeo y titulada "Ética y Deontología Profesional" (EyDP), surgió a fin de abordar los problemas éticos en el ámbito de la formación docente durante el gobierno de facto.

Su inclusión se inscribió en la línea de la "formación integral, armónica y permanente de cada hombre, en función de sus fines esenciales, la propia vocación y el bien común"<sup>144</sup>. Todo esto, tanto en lo referente a su individualidad como en su desempeño como docente, a fin de propiciar una educación basada en el "cultivo de virtudes", "los valores de la moral cristiana", "la tradición nacional" y "la dignidad de ser argentino"<sup>145</sup>.

Ella estaba incluida desde el último cuatrimestre del año lectivo de 1980 como asignatura en todas las carreras del nivel terciario no universitario, de modalidades docente y tecnológica.

El anexo de la materia contenía un apartado general (Ética y Deontología Profesional), 2 específicos (relativos a carreras docentes y tecnológicas) y la "Bibliografía orientadora".

El apartado general contaba con ocho bloques temáticos:

1. El problema ético
2. La persona humana
3. El fin último como norma objetiva
4. El orden natural, moral y trascendente
5. La estructura moral del acto libre y voluntario
6. La realización de la moral
7. La moralidad en los distintos órdenes de la vida humana
8. Deontología profesional

El apartado específico, a su vez, presentaba dos bloques temáticos más:

1. Los deberes del educador
2. Las virtudes morales y su aplicación al campo específico de la acción docente

En este sentido, la responsabilidad del docente se encontraba en diferentes niveles:

"a) En relación consigo mismo:

-La búsqueda del equilibrio psico-físico. Decoro. Perseverancia.

-La adquisición de una cosmovisión objetiva, axiológica y trascendente que oriente su saber y su práctica educativa.

---

<sup>143</sup> Graziano, Nora Ana. "La formación ética de los maestros durante la dictadura militar. Análisis de la resolución 1196/80". 2das Jornadas de Internacionales de Filosofía. Novedades educativas. 19, 20 y 21 de Agosto, Buenos Aires, 2006. (Acceso 20 de marzo de 2010)\_(<http://cibadist.edu.ar/>)

<sup>144</sup> Objetivos Pedagógicos del Nivel Primario acordados en el Consejo Federal de Educación. 12 de diciembre de 1980. Citado en Pineau, Pablo. El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976/1983). Buenos Aires: Colihue, 2006. Pág. 47

<sup>145</sup> Ídem

- La consolidación de sus intereses vocacionales de acuerdo con los valores supremos.
- La actitud de permanente actualización y perfeccionamiento.

b) En relación a los educandos:

- El desarrollar una actitud de respeto al alumno como persona, así como de conocimiento y comprensión de sus características peculiares, derivadas de su edad evolutiva y del medio en que se desenvuelve.
- El proponer a que cada educando asuma el proceso educativo bajo su responsabilidad personal, su desvelo y esfuerzo.
- La preocupación por la realización de cada vocación y por el desarrollo armónico y cabal de la persona.

c) En relación con sus colegas:

- El lograr una actitud laboriosa y creativa en un clima de profundo y respetuoso sentido comunitario
- El compromiso solidario con su generación en la realización del bien de todos.
- La actitud de abierta comunicación para lograr una enseñanza integrada y en convivencia realmente humana.

d) En relación con la familia:

- El afianzar la familia como agente educativo natural y primario
- La preocupación por forjar una comunidad educativa que tenga por centro la familia y el desarrollo de los valores de la persona.
- El lograr que la familia participe activamente en las instituciones educativas.

c) En relación con la comunidad nacional:

- La identificación de los valores esenciales de la nacionalidad.
- El desvelo por educar en el marco de nuestra herencia cultural, histórica, moral y cristiana.
- El configurar su vocación personal con una auténtica y efectiva actitud de servicio al bien común<sup>146</sup>.

Al mismo tiempo, la resolución planteaba "las virtudes morales y su aplicación al campo específico de la acción docente"<sup>147</sup>, las cuales eran: prudencia, docilidad, sagacidad, justicia, religión, veracidad, afabilidad, benevolencia, lealtad, fortaleza, magnanimidad, paciencia, perseverancia, templanza, integridad, humildad, modestia y estudiosidad. A todo ello se le añadía la fidelidad a los valores esenciales de la comunidad argentina, así como también la solidaridad para con el bien común de la Nación.

Con respecto a la bibliografía, Graziano señala que, obviamente, orientaba hacia determinada dirección; tanto los contenidos como los autores no eran elegidos al azar, sino que perseguían como objetivo controlar los textos a analizar. Esto constituía una manera de materializar el disciplinamiento que se anhelaba.

De esta forma, de los 18 textos correspondientes a 15 autores, no se hacía ninguna mención a escritores argentinos y latinoamericanos, y las corrientes que predominaban eran el pensamiento antiguo de Aristóteles y la crítica moderna de Kant.

---

<sup>146</sup> Ídem

<sup>147</sup> Ídem

Al mismo tiempo, los títulos de las lecturas hacían referencia primordialmente a cuestiones éticas, y sólo dos trataban expresamente la temática de la educación: *La tarea profunda de educar*, de Víctor García Hoz, y *Hacia una profesión docente*, de I.L. Kandel.

García Hoz fue el teórico en el que se basó la educación de aquel tiempo. Para entender por qué fue elegido y qué importancia tuvo dentro del ámbito educativo, sería adecuado brindar algunos datos sobre él.

Fue un pedagogo español licenciado en la Facultad de Filosofía y Letras de la universidad central y primer doctor en pedagogía de España. Se lo conoce como pionero del movimiento renovador desarrollado en la década del '60. Hizo importantes aportes al uso del método experimental en la solución de problemas educativos y la sistematización de los saberes pedagógicos, entre otros<sup>148</sup>.

En "*Educación Personalizada*", el autor hace referencia a una educación puesta al servicio de la persona, donde los principios básicos son la libertad, la singularidad y la apertura. Asimismo, dice que, a partir de la fusión de los procesos de individuación y socialización, se construye la identidad y el mundo personal, de modo que lo individual y lo social están claramente integrados<sup>149</sup>.

En este proceso, el profesor es un elemento importante, pero no el esencial. Él debe ser el facilitador y promovedor de espacios de aprendizaje y controlar el desarrollo, lo cual tampoco es menor, pues debe atender a cada alumno en particular, su ritmo de trabajo y sus expectativas. Así, la tarea del educador consiste en ayudar a los niños y jóvenes a ser y dar lo mejor de sí mismos<sup>150</sup>.

Trabajo, educación, libertad, autonomía, alegría y valores: ésas fueron las bases de García Hoz en su pedagogía de la persona; lo esencial era formar personas capaces de alcanzar "El proyecto personal de vida"<sup>151</sup>.

El personalismo desarrollado por García Hoz fue utilizado fundamentalmente durante el gobierno en la cartera educativa de Ricardo Bruera, de quien ya se habló anteriormente.

En cuanto a Kandel, los únicos datos que se obtuvieron señalan que fue un pedagogo inglés nacido en Rumania, distinguido, entre otras cosas, por sus estudios acerca de la historia de la educación.

Con respecto al resto de los autores citados en la bibliografía de la resolución y retomados por Graziano, en su mayoría eran filósofos, varios de los cuales debieron emigrar a distintos puntos durante el nazismo. Podría decirse que esta situación hasta resulta paradójica porque, así como los primeros debieron irse de sus países de origen por pensar diferente al modelo hegemónico, del mismo modo muchos autores de la Argentina tuvieron que dejar el país por tener ideales contrarios a los del gobierno: aquel que, en esta oportunidad, recomendaba a los primeros en la bibliografía orientadora.

Las conclusiones que saca Graziano se encuentran vinculadas al hecho de que la resolución evitaba hacer cualquier manifestación sobre el deseo, la felicidad y la libertad, además de que redefinía la formación docente desde una perspectiva normalizadora.

Lo que se lograba con esto era que la sociedad aceptara las imposiciones sin oponer resistencia, como si ellas proviniesen de un orden legitimado naturalmente. Esto conllevaba al cuestionamiento de si dicha resolución era una verdadera propuesta de

---

<sup>148</sup> García Hoz, Víctor. *La Educación Personalizada*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. Curso: Educación y Filosofía. Fecha de publicación: 2006. (Acceso 26 de agosto de 2010)\_(<http://sepiensa.org.mx/>)

<sup>149</sup> Ídem

<sup>150</sup> Ídem

<sup>151</sup> Ídem

"formación ética", o más bien tenía como fin crear un ámbito de inculcación ideológica que difería de lo que era la ética en su esencia, es decir, un espacio de reflexión crítica acerca de la moral.

Con respecto a la prohibición de ciertos autores y/o textos, E. T. indicó que "todo lo que fuese filosofía marxista, estaba totalmente prohibida. Era objetiva, de Kant, de los autores clásicos. El existencialismo, algo se podía leer; algo de Sartre por ahí. Sino leíamos Platón, Aristóteles, la teoría de las cavernas. Todo lo que era perennialista, pero no marxista".

A su entender, las obras que se trataban pertenecían a una filosofía muy objetivista, "nada que trate al sujeto o que modifique algo, fuera de todo lo que pudiera ser personal, subjetivo o intimista. Lo más neutral posible todo". Ello, porque "la idea era no cambiar nada; las ganas de mantener el status quo de lo que existía y de lo que no era peligroso: la idea ahí era evitarlo, y eso era lo que podía haber afuera pero también adentro, lo que se podía llegar a formar".

L. V., por su parte, comentó que existieron publicaciones que, pese a no estar proscriptas expresamente, por su contenido debieron dejarse de lado en esa época, lo cual vendría añadirse a esos autores formalmente censurados: "había profesores que estaban utilizando habitualmente determinada bibliografía y aún no explícitamente puestos en la lista negra, sabían, porque hacía años que trabajaban con esos escritores, cuál era la posición ideológica", lo que ocasionó que "a lo mejor, en la clase expositiva, lo mismo decían, no lo nombraban al autor, pero expresaban sus conceptos".

## >¿PORQUE SOLO CUATRO MATERIAS DURARON LO MISMO QUE LA CARRERA?

Un detalle que llamó la atención luego de conocer el plan de estudios mencionado fue una particularidad entre algunas asignaturas.

Si bien, a grandes rasgos, todas las materias tenían una cierta relación entre ellas, hubo cuatro que parecieron marcar la diferencia para con las demás. Las que se señalarán fueron las únicas en desarrollarse durante los dos años de la carrera y concordaban con las otras tres (más allá de también estar vinculadas al resto). Estamos hablando de Pedagogía, Psicología educacional, Práctica educacional y los Seminarios.

Esto, se entiende, porque durante el período analizado se le dio relevancia a "la formación pedagógica general"<sup>152</sup>, "el conocimiento integral del educando"<sup>153</sup>, "los fundamentos psicopedagógicos de la función específica"<sup>154</sup> y "el dominio de los procedimientos y/o técnicas de la función"<sup>155</sup>, todos principios que condicionaban la formación docente y que, por otra parte, sólo hacían alusión únicamente a la formación pedagógica del docente como enseñante en el punto 1, mientras que todos los demás se centraban en el alumno, sus procesos de aprendizaje o las técnicas de enseñanza a utilizar.

Por lo que puede verse, la cuestión pedagógica fue de suma importancia si se tiene presente la concepción del régimen sobre la pedagogía como teoría general de la educación. Lo necesario era la formación del menor en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que, obviamente, se debería inculcar a lo largo de toda la carrera. Pero, para lograrlo, primero se debería instruir al futuro docente bajo una pedagogía fundada en la profesionalización y el perfeccionamiento docente constante, en donde el conocimiento y la aplicación de innovaciones resultaban esenciales. Quizá éste sea uno de los motivos por los cuales para esta materia se estableció una duración de dos años.

El aspecto psicológico también marcó su distinción, ya que permitiría conocer los aspectos de la personalidad del niño y aplicar los conocimientos de la psicología en la situación de aprendizaje. El hincapié sobre el alumno quedó demostrado, entre otros, en esta asignatura. Él era quien desempeñaba el rol principal, a él se lo debía orientar en todo su proceso de formación; seguramente, porque es en esa etapa cuando se empapan de conocimientos, cuando absorben de una mejor manera lo que se les enseña y cuando su subjetividad aún se encuentra en momento de formación, de modo que lo transmitido puede llegar a resultarles neutral y objetivo.

El docente, así, quedaba relegado a un segundo plano, al de guía y transmisor de saberes producidos por especialistas. A esto tendrían que prepararse los futuros docentes.

Las prácticas educativas se convirtieron en otra de las materias con mayor permanencia en el plan de estudios. Ellas posibilitaban el contacto entre el alumno y la escuela y, por lo tanto, con la realidad.

Teniendo en cuenta el diagnóstico de agotamiento del sistema educativo al cual ya se hizo mención, con esta asignatura los estudiantes se relacionarían con aquel entorno que, en poco tiempo, se convertiría en su lugar de trabajo cotidiano. El fin estaba dado por el intento de evitar pasajes bruscos entre una instancia (la puramente formativa y teórica) y otra (la concreta en la situación del aula).

---

<sup>152</sup> Magisterio Superior. Plan de estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires. La Plata, 1977. Pág. 17

<sup>153</sup> Ídem

<sup>154</sup> Ídem

<sup>155</sup> Ídem

Al mismo tiempo, la residencia se convertía en una buena instancia para corroborar si lo que se estaba enseñando a través de los documentos oficiales estaba dando o no los resultados esperados.

Para culminar, se encontraban los seminarios. Ellos trataban las dificultades del proceso de aprendizaje, así como también hacían énfasis en las problemáticas del contexto. Podría decirse que constituían algo así como una conclusión de las tres anteriores, dado que su campo abarcaba las distintas temáticas de las otras.

Si bien algunas de estas materias se dieron con anterioridad a este plan de estudios, en el período militar se les dio gran relevancia, teniendo presente los fines del gobierno: formar a los estudiantes desde la teoría, bajo ciertos ideales y conductas, para que luego lo aplicaran en la práctica concreta y, así, inculcaran eso que habían aprendido a aquellos niños que mas tarde pasarían a ser los nuevos ciudadanos. Internalizando las ideologías militares, se estaría logrando el traspaso de las mismas de generación en generación.

# CONCLUSIONES

Una temática como la de la dictadura y sus influencias en la sociedad no es nada nuevo, y ello se refleja en la gran cantidad de materiales que existen al respecto.

El gobierno militar buscó todo el tiempo el orden, para lo cual recurrió a un modelo basado en el autoritarismo y la violencia física y simbólica.

Es por esto que el control ejercido en las diversas esferas de la vida social se vio reflejado de dos maneras: mediante recursos físicos y evidentes a los que acudieron para callar determinadas voces (como los asesinatos, desapariciones, torturas y censura), pero también a través de lo no expresamente manifiesto, es decir, la subjetividad de las personas.

Si bien para lograr los fines establecidos lo necesario, a corto plazo, era acabar de raíz con los "males" presentes en el país, con los "enemigos de la Patria", también resultaba imprescindible actuar sobre lo que, a largo plazo, podría constituirse en un potencial peligro: la conciencia de cada uno. Es por ello que, mientras se llevaba a cabo un sistema represivo para exterminar con lo visible, por otro lado se desarrollaba otro sistema, más oculto, a fin de ir modificando las concepciones e ideologías de la sociedad.

Todo debía ser vigilado y estaba controlado bajo la atenta lupa del gobierno militar. La importancia de los valores personales de la década del '60 quedó relegada por un cientificismo instrumental durante los '70, propio de un contexto mercantilista y preocupado por el uso de técnicas que, según su concepción, llevarían a la Nación hacia el progreso y la modernización.

El período de Llerena Amadeo en la cartera educativa fue el que mejor articuló ideológicamente el terrorismo estatal con el proyecto económico neoliberal de Martínez de Hoz, dado que con él quedó expresada la finalidad de la dictadura por comenzar un proceso de reestructuración neoliberal de la Argentina a partir de las transformaciones del capitalismo mundial en los países desarrollados y, en especial, en los EEUU. En este panorama, la destrucción de la educación pública era fundamental, ya que conformaba un lugar donde la batalla ideológica y cultural era posible. Todo ello, conjuntamente con el vaciamiento del manejo de los recursos y de las políticas de estado nacionales.

El ámbito educativo, por lo tanto, resultó ser vital para la dictadura en este intento por manipular a todos aquellos que pensarán diferente o pudiesen llegar a convertirse en posibles "adversarios". La educación se convirtió en el espacio privilegiado para la transmisión e inculcación de la ideología militar, aquella que buscaba la instauración de un nuevo orden social. Como diría Delfina Doval, en ella se mezclaron elementos neconservadores con neoliberales: mientras por un lado se fomentaba el mantenimiento de la autoridad, las instituciones y los valores de la tradición cristiano-occidental, por el otro se motivaba la descentralización, la subsidiariedad, la desfinanciación, la competitividad y la confianza de cada uno en sí mismo.

El control sobre los docentes así como también sobre los materiales educativos demostraba la preocupación del gobierno militar por manipular lo que se enseñaba. La elaboración de resoluciones asociadas al ámbito y la del plan de estudios de formación docente, con la incorporación de materias, tecnologías y el estricto control sobre los alumnos, constituyeron algunas de las herramientas oficiales utilizadas para tal fin.

Si bien algunos rasgos de años anteriores al golpe se vieron también a partir de 1976, se cree que, en el plan de estudios de 1977, se buscó una deshistorización, una despreocupación (o intención) por fomentar el aprendizaje de la historia nacional y, fundamentalmente, reciente. ¿Cuál sería el motivo? Seguramente, la descontextualización de las problemáticas reales de la sociedad, la necesidad de ocultar los verdaderos objetivos del régimen, y la conveniencia de evitar la participación y reflexión acerca de

determinadas situaciones ocurridas en ese marco de ocultamiento, autoritarismo y represión.

Mediante el surgimiento del plan de estudios analizado, los militares podrían "moldear" a los futuros docentes a su manera y, al mismo tiempo, se aseguraban el traspaso de los conocimientos inculcados a lo largo de los años, ya que estos estudiantes se los enseñarían a sus alumnos una vez convertidos en maestros. ¿Por qué? Porque transmitirían a los menores el conocimiento de contenidos anteriormente seleccionados y difundidos por el régimen e internalizados por ellos mismos, excluyendo así la enseñanza de saberes que no habían sido considerados durante la dictadura. Con ello, el poder central pensaba lograr el control sobre las generaciones posteriores. Los adultos, por el contrario, ya poseen un bagaje de conocimientos previo, por lo que esa intención es más complicada. Es por esto que se dejaron de lado libros supuestamente "peligrosos" para la niñez, los cuales eran justamente, aquellos que incentivaban el pensamiento crítico y la imaginación.

En este sentido, la prohibición de textos para chicos cambió la forma en que maestros podían enseñar. El docente pasó a convertirse en un actor subordinado en el proceso de enseñanza y aprendizaje: su rol consistía solamente en transmitir los contenidos normatizados por el gobierno a aquellos niños que se llevaban el papel principal en la escena educativa. La utilización de técnicas para el desempeño dentro del aula constituyó la herramienta fundamental para lograr lo previamente definido.

La idea era prohibir al maestro toda intencionalidad de formar al menor de una manera independiente. Es decir, en lugar de una educación fundada en la reflexión, el debate, el intercambio ideológico y la participación, se recurrió a otra basada en el disciplinamiento, la represión, la censura y el control. La educación fue claramente bancaria: el docente debía cumplir el rol de facilitador o guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje y "depositar" conocimientos en un alumno carente de los mismos.

La comunicación, en lugar de vincularse a la producción de sentidos y significados, en vez de ser pensada como intercambio y puesta en común, fue concebida bajo un esquema lineal, asimétrico y autoritario, en el cual no quedaba espacio para la participación, la creatividad y la crítica; el maestro y los estudiantes sólo debían respetar y acatar, sin derecho a réplica, las decisiones militares.

El plan de estudios de 1977 presentó similitudes con los anteriores, pero también diferencias. Algunas materias se mantuvieron y otras desaparecieron. En cuanto a los contenidos, por temor, los mismos docentes y estudiantes se abstendían de abordar determinados autores en las aulas, convirtiéndose el *currículum* prescripto en el modelo a seguir por excelencia. Éste, que era resultado de una combinación entre la tradición normalizadora y la eficientista, privilegiaba el aprendizaje de técnicas por sobre la reflexión; el orden y el disciplinamiento por sobre la participación; la autoridad docente y la transmisión de conocimientos por sobre la puesta en común y la deliberación.

Podría decirse que esos fueron los principales cambios producidos durante el gobierno de facto en lo que a formación docente se refiere.

El debate, la intervención y la capacidad crítica quedaban excluidos del proyecto educativo militar, debido a que lo que se buscaba era el individualismo, el aislamiento y la desconfianza en el otro. ¿Podría encontrarse alguna justificación a todo esto? Sí, la de evitar la toma de conciencia y la consecuente transgresión al orden impuesto.

Los mecanismos utilizados, tanto dentro como fuera del sistema educativo, fueron tan agresivos y tan fuertemente aplicados que los daños ocasionados aún hoy hacen eco en la sociedad.

Al igual que el pueblo en su conjunto, los intelectuales sufrieron duras consecuencias y, con ellos, ideales y ansias por llevar al país hacia el progreso, la mirada crítica y el libre pensamiento quedaron truncos.

Con el advenimiento de la democracia, el país pudo recuperar algunos de los profesionales exiliados, volvieron autores prohibidos y se retomaron viejas obras. No obstante, quedaron huellas de una sociedad avasallada.

Al parecer, el gobierno militar logró en parte lo que se había propuesto. Ésta es una de las consecuencias que actualmente debemos pagar, uno de los efectos que todavía perdura como una huella al parecer imborrable pero que, como sociedad, tenemos la misión de revertir.

Si bien, como se dijo, en esta investigación sólo se hizo referencia al *currículum* formal, explicando por qué no se analizó el *currículum* en desarrollo, se cree que el conocimiento de las medidas oficiales también dejó entrever ciertas cuestiones vinculadas al carácter oculto de las mismas y su verdadera finalidad: controlar, vigilar a los futuros docentes, formarlos a gusto del régimen, con determinadas ideologías y valores que, posteriormente, serían enseñados a los niños y, así, asegurar el traspaso de saberes en el tiempo y la consolidación del proyecto militar.

Por todo ello, se cree que un posterior trabajo podría hacer hincapié en el aspecto no desarrollado en esta oportunidad, retomando lo que aquí se presenta para, a partir de ello, enseñar lo que verdaderamente ocurrió en la práctica, a fin de conocer si lo que se formuló desde el gobierno se cumplió o no en la realidad y, en caso de ser así, en qué medida y de qué manera. Sería interesante indagar aún más en la subjetividad de los maestros y estudiantes de magisterio de esa época, en el carácter no manifiesto del *currículum* de formación, para dar cuenta del contexto real en que se llevaban adelante las clases y cursadas, y para dejar en evidencia si lo que se propuso el gobierno fue obedecido a rajatabla en la práctica o si, por el contrario, fue en algún momento transgredido.

# **BIBLIOGRAFIA**

## Libros:

- \* Alliaud, Andrea. Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A., 2007
- \* Davini, María Cristina. El *currículum* de Formación del Magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila Editores, 1998
- \* Davini, María Cristina. La formación docente: política y pedagogía. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2005
- \* De Alba, Alicia. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores, 1995
- \* Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires. 2006
- \* Gaitán Moya, Juan y Piñuel Raigada, José. Técnicas de Investigación en Comunicación Social. Elaboración y registro de datos. Madrid: Editorial Síntesis, 1998
- \* Guitelman, Paula. La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006
- \* Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano. El ABC de la tarea docente: *currículum* y enseñanza. Buenos Aires: Editorial Aique, 1998
- \* Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith. Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar. Buenos Aires: Eudeba, 2002
- \* Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina. Dictadura y Educación. Tomo 2: Paternalismos pedagógicos. Cap. 1 y 5. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1999
- \* Magisterio Superior. Plan de estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires. La Plata, 1977
- \* Magisterio Superior. Objetivos y contenidos mínimos. Evaluación. Normas para su aplicación. Serie Currículo 3. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires. La Plata, 1977
- \* Marradi, Alberto; Archenti, Nelida y Piovani, Juan Ignacio. Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé Editores, 2007
- \* Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo. El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Buenos Aires, 1983
- \* Raggio Sandra y Salvatori Samanta. La última dictadura militar en Argentina. Primera parte. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009

## Revistas:

- \* Doval, Delfina. "La cruzada restauradora en la educación. Uniformar, descentralizar y moralizar". En Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. N° 7. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006
- \* Pastorino, Héctor. Las normas estatutarias y los docentes del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires. Revista del instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Año 8. N° 14. pág. 37. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1999
- \* Revista del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE). Año 7. N° 34. Números sueltos que podían adquirirse en librerías y la Administración del Instituto de Investigaciones Educativas. Buenos Aires, 1981
- \* Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año 8. N° 14. Miño y Dávila Editores. Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Buenos Aires, 1999
- \* Suárez, Daniel. *Curriculum*, formación docente y construcción social del Magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año IV, N° 7. 1995
- \* Vassiliades, Alejandro. "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 Historia de la Educación. Anuario. N° 7. 2006. Prometeo Libros. Sociedad Argentina de la Historia de la Educación. Buenos Aires, Argentina

## Páginas de Internet:

- \* Aguirre, Osvaldo. Los libros que la dictadura militar no pudo destruir, La Capital, año CXXXVII N° 48327, en [www.archivo.lacapital.com](http://www.archivo.lacapital.com). Acceso 15 de marzo de 2008
- \* Ramón Alcoberro. Emmanuel Mounier. Filosofía y pensament, en [www.alcoberro.info](http://www.alcoberro.info). Acceso 28 de diciembre de 2010
- \* Alvira Martín, Francisco. "Perspectiva cualitativa-Perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica" (1983). Revista española de investigaciones sociológicas (On Line) N° 22, en [www.dialnet.unirioja.es](http://www.dialnet.unirioja.es)
- \* Amsafe. La Capital. Apuntes para el aula. 24 de marzo. Memoria, Verdad y Justicia, en [www.amsafelacapital.org.ar](http://www.amsafelacapital.org.ar). Acceso 20 de septiembre de 2010
- \* Bravo Molina, Carlos Ramiro. El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad. Revista de Ciencias Humanas, N° 30. Fecha de publicación: 2002, en [www.utp.edu.co](http://www.utp.edu.co). Acceso 22 de junio de 2008
- \* Comisión Provincial por la Memoria, [www.comisionporlamemoria.org](http://www.comisionporlamemoria.org)

- \* Huergo, Jorge Comunicación, cultura y educación: una genealogía. Tesis de Maestría publicada por la Editorial de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina, 2005, en [www.jorgehuergo.blogspot.com](http://www.jorgehuergo.blogspot.com)
- \* CTERA. Confederación Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Historias de vida - Madres y abuelas de Plaza de Mayo. Secretaría Derechos Humanos. Fecha de publicación: 2005, en [www.ctera.org.ar](http://www.ctera.org.ar). Acceso 8 de noviembre de 2010
- \* Davini, María Cristina. El *currículum* de Formación del Magisterio en la Argentina. La formación docente en debate. Academia Nacional de Educación, en [www.educ.ar](http://www.educ.ar). Acceso 7 de julio de 2010
- \* Definición de entrevista y concepto. Fecha de publicación: 2010, en [www.definicionabc.com](http://www.definicionabc.com). Acceso 30 de diciembre de 2010
- \* Dirección General de Cultura y Educación. 24 de marzo, en [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar). Acceso 8 de noviembre de 2010
- \* Diseñando Lengua: Libros prohibidos durante la dictadura. Fecha de publicación: 2009, en [www.disenandolengua.blogspot.com](http://www.disenandolengua.blogspot.com). Acceso 26 de noviembre de 2010
- \* Diseño curricular para la formación docente de educación inicial. Gobierno de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Superior. Dirección de Educación de Gestión Privada. Diciembre de 2008, en [www.docentesenterrerianos.com](http://www.docentesenterrerianos.com)
- \* Dono Rubio, Sofía y Lázzari, Mariana. Autonomía universitaria: El devenir de una idea fundante. Un estudio comparado de la universidad (1973 – 1983). III Congreso Nacional. II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. "Reformas educativas contemporáneas: ¿continuidad o cambio?", en [www.saece.org.ar](http://www.saece.org.ar). Acceso 13 de septiembre de 2010
- \* El "mundo Billiken" y la dictadura, muy cerca en varias obsesiones, en [www.rionegro.com.ar](http://www.rionegro.com.ar) (entrevista publicada el domingo 14 de enero de 2007)
- \* Emmanuel Mounier. Filosofía y pensament, en [www.alcoberro.info](http://www.alcoberro.info). Acceso 28 de diciembre de 2010
- \* García Hoz, Víctor. La Educación Personalizada. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. Curso: Educación y Filosofía. Fecha de publicación: 2006, en [www.sepiensa.org.mx](http://www.sepiensa.org.mx). Acceso 26 de agosto de 2010
- \* Graziano, Nora Ana. "La formación ética de lo maestros durante la dictadura militar. Análisis de la resolución 1196/80". 2das Jornadas de Internacionales de Filosofía. Novedades educativas. 19, 20 y 21 de Agosto, Buenos Aires, 2006, en [www.cibadist.edu.ar](http://www.cibadist.edu.ar). Acceso 20 de marzo de 2010
- \* Huergo, Jorge Comunicación, cultura y educación: una genealogía. Tesis de Maestría publicada por la Editorial de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad

Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina, 2005, en [www.jorgehuergo.blogspot.com](http://www.jorgehuergo.blogspot.com). Acceso 21 de marzo de 2010

\* "La dictadura militar". 24 de marzo. Apuntes para la construcción de una memoria crítica, en [www.sdh.gba.gov.ar](http://www.sdh.gba.gov.ar). Acceso 18 de marzo de 2008

\* "Las escuelas, como si fueran cuarteles. A 30 años de la noche más larga-Educación: el autoritarismo en la enseñanza", 24 de marzo de 2006, en [www.clarin.com](http://www.clarin.com). Acceso 14 de abril de 2008

\* Laura Graciela Rodríguez y Germán Soprano. La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983). Fecha de publicación: 2009, en [www.nuevomundo.revues.org](http://www.nuevomundo.revues.org). Acceso 8 de noviembre de 2010

\* Loustau, Silvia. El proyecto autoritario en la educación argentina: 1976-1982. Primeras aproximaciones. Parte II. Fecha de publicación: 2008, en [www.todoelmundoatravesdelpensamiento.blogspot.com](http://www.todoelmundoatravesdelpensamiento.blogspot.com). Acceso 8 de noviembre de 2010

\* Massarino, Marcelo. La hoguera del miedo. Quema de libros durante la dictadura militar. NuestraAmérica.info, Arte & cultura. Fecha de publicación: 18 de marzo de 2006, en [www.nuestreamericainfo](http://www.nuestreamericainfo). Acceso 18 de marzo de 2008

\* Milman, Javier. "Curriculum, libros de texto y formación de ciudadanos". Diálogos en Educación, en [www.educared.org](http://www.educared.org). Acceso 16 de abril de 2009

\* Navarro, Rubén Edel. "El concepto de enseñanza aprendizaje". Red científica. Ciencia Tecnología y Pensamiento, 2004, en [www.redcientifica.com](http://www.redcientifica.com)

\* Nofal, Rossana. Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina: un aporte a la discusión. Universidad Nacional de Tucumán, en [www.ucm.es](http://www.ucm.es). Acceso 2 de diciembre de 2010

\* Pedone, Claudia. "El trabajo de campo y los métodos cualitativos. Necesidad de nuevas reflexiones desde las geografías latinoamericanas", 2000. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales (On Line) N° 57, en [www.ub.es](http://www.ub.es)

\* Puiggrós, Adriana. Qué pasó en la educación argentina. Breve historia de la conquista hasta el presente, en [www.books.google.com.ar](http://www.books.google.com.ar). Acceso 13 de septiembre de 2010

\* Qué es la Escuela Activa, en [www.eactiva.com](http://www.eactiva.com). Acceso 10 de septiembre de 2010

\* Represión cultural: La prohibición de libros durante la última dictadura militar en Argentina. Fecha de publicación: 2006, en [www.mt.middlebury.edu](http://www.mt.middlebury.edu). Acceso 9 de noviembre de 2009

\* Rivas Flores, J. Ignacio. Política educativa y prácticas pedagógicas. Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa. Universidad de Málaga. Fecha de publicación: 2004, en [www.barbecho.uma.es](http://www.barbecho.uma.es). Acceso 5 de junio de 2010

\* Rodríguez, Laura Graciela. El cierre de escuelas y el despido de maestros como política educativa, en [www.unam.edu.ar](http://www.unam.edu.ar). Acceso 11 de noviembre de 2010

\* Rodríguez, Laura Graciela. Las políticas educativas de las últimas dictaduras en el Cono Sur Latinoamericano ¿Qué podemos comparar? Apuntes para la construcción de una agenda de investigación. III Congreso Nacional. II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. Área temática N° 8: Estudios históricos comparados sobre reformas educativas, en [www.saece.org.ar](http://www.saece.org.ar). Acceso 10 de septiembre de 2010

\* Rodríguez, Lucía. La cuestión Nación-Provincia en el desarrollo de la política educativa argentina. Quinto congreso argentino de administración pública-administración pública y cuestión federal. La red nación, provincias y municipios, en [www.aaep.org.ar](http://www.aaep.org.ar). Acceso 20 de abril de 2010

\* Rozitchner, Alejandro "Definición del docente". Portal educ.ar. Fecha de publicación: 2006, en [www.portal.educ.ar](http://www.portal.educ.ar). Acceso 11 de junio de 2008

\* Silber, Julia. Prácticas formativas (o acerca de la recuperación de un espacio de producción oculto). Revista virtual Nodos N° 3. Fecha de publicación: junio de 2004, en [www.perio.unlp.edu.ar](http://www.perio.unlp.edu.ar). Acceso 13 de febrero de 2011

\* Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro. Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires. El magisterio normal superior en la provincia de Buenos Aires: disputas en torno de la "modernización" de la formación docente, en [www.conicet.gov.ar](http://www.conicet.gov.ar). Acceso 10 de junio de 2010

\* Teorías y Procesos Curriculares. Curriculum: Alicia De Alba. Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Fecha de publicación: 2009, en [teoriasyproc.blogspot.com](http://teoriasyproc.blogspot.com). Acceso 7 de noviembre de 2010

\* Vassiliades, Alejandro. Regulaciones de la profesión docente durante la última dictadura militar en la Argentina: el caso de la Provincia de Buenos Aires. VII Seminario Redestrado. Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 4, y 5 de julio de 2008, en [www.fae.ufmg.br](http://www.fae.ufmg.br). Acceso 15 de abril de 2010

#### **Resoluciones:**

\* Resolución N° 496, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 10 de marzo de 1972, en [www.bnm.me.gov.ar](http://www.bnm.me.gov.ar)

\* Resolución N° 1623, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 4 de julio de 1972, en [www.bnm.me.gov.ar](http://www.bnm.me.gov.ar)

\* Resolución 573 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 14 de marzo de 1977

\* Resolución N° 877, del 5 de abril de 1978. Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires

\* Resolución N° 2265 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 20 de septiembre de 1979

### Apuntes:

\* Armas Castañeda, Segundo. Imaginándonos el futuro. La comunicación como estrategia para el desarrollo. Apunte de cátedra del Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales, cátedra 1. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2006

\* Buenfil Burgos, Rosa Nidia. Análisis de discurso y educación. Publicado por el Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE 26, México, 1992. Cátedra de Comunicación y Educación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata

\* Coscarelli, María Raquel. La formación docente frente a viejos y nuevos desafíos. Currículo de formación docente inicial. Facultad de Periodismo y Comunicación Social y Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (sin fecha)

\* Coscarelli, María Raquel. Algunas consideraciones acerca del *currículum*. Ficha de cátedra de Diseño y Planeamiento del *Curriculum* de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2002

\* Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Información y Estadística. Establecimientos, alumnos y docentes de Educación Superior y Primaria para total Provincia y La Plata - Sector Estatal - 1976 - 1986, 2010

\* Guillermo, María Guadalupe y Vestfrid, Pamela. La formación en Comunicación Social en la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata durante la última dictadura militar (1976-1981). Tesis de investigación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2004

\* Huergo, Jorge. Apunte de cátedra de Comunicación y Educación. Encuadre de la práctica de campo 2003. "Lectura del mundo desde las comunidades de origen". Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2003

\* Huergo, Jorge. Apunte de cátedra de Comunicación y Educación. "Una primera aproximación al campo de la Comunicación/Educación". Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2008

\* Mata, María Cristina. Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva. Apunte de cátedra del Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales, cátedra 1. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2006

\* Pérez Cotten, Marcelo y Tello, Nerio. Qué es una entrevista periodística. La entrevista radial. Buenos Aires: La Crujía, 2004. Apunte de cátedra del Taller de Producción Radiofónica II. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2010

\* Saintout, Florencia. Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico. Apunte de cátedra del Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales, cátedra 1. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 2006

# **ANEXOS**

## Entrevistas:

E. T.:

**¿Qué edad tiene, en qué carrera empezó y en qué año egresó?**

Yo comencé a estudiar en el año 1968, en la Facultad de Humanidades y egresé en 1975. Tengo 63 años.

**¿Fue docente del profesorado de primaria en el ISFD N° 17 durante la dictadura?**

Sí, ingresé en septiembre de 1982 en el Instituto. Siempre, desde ese momento hasta ahora, fui maestra de Pedagogía y Práctica de la Enseñanza. También dicté Teoría Educativa, siempre en el área pedagógica, y en algún momento, también Didáctica general. Antes de ingresar al Instituto, estuve trabajando en Humanidades dictando Pedagogía.

**Con respecto al diseño curricular que hubo durante la dictadura, ¿qué diferencias tenía con el anterior plan de estudios?**

Al plan de estudios anterior del Proceso no lo conocí. Comencé -en mi experiencia en la facultad-, con un programa en el año '68 y, cuando estoy por egresar, empiezan los problemas con la gente, con los profesores que ya se tenían que ir, los que dejaban las cátedras. Yo preparé la materia con un profesor y me recibí con otra mesa que no tenía nada que ver, por ejemplo.

Fue el traspaso de profesores, fue bastante difícil. Mi experiencia del Proceso es la facultad, que fue bastante violenta en ese sentido. Me recibí en el '75, quería trabajar, pude ingresar como ayudante con una persona que era del partido peronista. Y en mayo del '76 a esta persona la investigan, a mí también me investigan. Yo no me puedo mover de la facultad, a ella la sacan, y a mí me adjudican otro profesor, y yo continúo con este profesor dos o tres años, y después ya cambio con otra gente que habían sido compañeros míos. En aquel momento, tuve que quedarme. No me podía movilizar a ningún lugar, hasta que terminaran de investigarme. La investigación duró desde marzo del '76 hasta septiembre u octubre del '76. En ese momento, en la facultad había veedores. Había que dar las clases con las puertas abiertas, no se podían cerrar las puertas. Y, probablemente, había micrófonos debajo de las mesas, que tampoco nunca lo pudimos saber fehacientemente si era sí o no. A los alumnos se les daba un texto y no podían agregar a los textos ni una letra. Nada. Nada que sea interpretación personal. Nada de nada de nada. Ésas eran las consignas de trabajo.

**¿Y eso pasaba en todos los niveles o en el nivel universitario únicamente?**

Todo estaba muy controlado. Permanentemente llegaban materiales donde hacían una bajada de línea. Esa bajada de línea iba desde el primario. Había mucho cuidado con los autores que se trataban, que no fueran nazistas. Cuidado con la presentación personal de los docentes, con el vocabulario, con el trato con el alumno (de no facilitar ningún tipo de confianza, de amistad ni nada que se pareciera. El alumno en su lugar de alumno y el docente en su lugar de profesor). Era muy tajante la relación entre docente y alumno.

**Con respecto a los autores ¿había algún documento que expresamente dijera que determinado autor no se podía tratar, o era más que nada por miedo del docente?**

Sí, sí. El texto que estaba explícitamente prohibido era Freire. Todo lo que fuese filosofía marxista, estaba totalmente prohibida. La filosofía era una filosofía objetiva, de Kant, de los autores clásicos. El existencialismo, algo se podía leer; algo de Sartre por ahí. Sino leíamos Platón, Aristóteles, la teoría de las cavernas, toda la filosofía griega, lo clásico. Todo lo que era una filosofía perennialista, pero no una filosofía marxista.

**¿Cómo piensa usted que veían a la comunicación desde el gobierno?**

Había muy poca comunicación, era estrictamente la necesaria, lo que fuese referido a la cátedra: sobre los materiales, dónde encontrarlos, un trabajo sobre un texto, pero siempre sobre algo muy planificado y nada cambiado. No se podían modificar contenidos. Todos hacíamos lo mismo, a la misma hora, en el mismo lugar, haciendo todos lo mismo.

**¿Y a la educación cómo piensa que la concebían?**

Y, la educación en ese momento estaba en manos de gente muy rígida también. Mi profesor entre los años '76 al '78 había sido director de la Vucetich, y era profesor de Filosofía y Educación. Él daba las consignas de trabajo, proponía un esquema de trabajo y había que seguirlo, tenía una suficiencia sobre los alumnos, no permitía el intercambio con los alumnos para nada. Lo que él decía era la verdad y punto. La verdad la tenía él y no se discutía. Y nosotros como grupo, realmente teníamos miedo, estábamos bastante asustados en esa época. Tomábamos exámenes de ingreso con todos los policías apuntándonos, no podíamos ir al baño; cada día que entrábamos nos revisaban en la puerta. Entonces, esta persona con nuestro grupo fue bastante accesible en ese sentido, no te digo que pudiéramos tener una buena comunicación pero sí que dentro de todo nos facilitó poder trabajar bastante tranquilos.

**¿Se podían hacer trabajos en grupo?**

Sí, aunque en grupos muy chicos. El contacto entre los alumnos era muy escaso. Grupos de más de tres no había, por ejemplo. En los exámenes nos habían enseñado una técnica militar, que consistía en ir caminando ida y vuelta constantemente para que los alumnos no se copiaran.

**¿Cómo era el modelo de docente que se fomentaba?**

Era todo muy independiente. Cada uno hacía su vida. Nadie se ataba con nadie. Ni compañerismo ni nada. Cada uno en su vida. Él daba las consignas, se daba el material, los textos, y nada más. Había que ajustarse al programa. Lo que por ejemplo yo recuerdo es que, en mi caso, no se daba el hecho de decir 'este alumno es sospechoso' o 'no me gusta cómo habla'; pero sí se daba en otras carreras. En mí caso, no.

**¿Pensa que el control que hubo sobre el plan de estudios era consecuente con lo que pasaba a nivel general, de tener todo vigilado?**

Sí, seguramente. Por eso se daba una filosofía bien objetivista, nada que trate al sujeto, nada que modifique nada. Una filosofía bien objetiva, fuera de todo lo que pudiera ser personal, subjetivo o intimista. Lo más objetivo posible todo.

**Más relacionado con el *currículum* de formación docente a nivel primario, ¿piensa que a través de los contenidos se iba a influir en los niños que estos estudiantes de magisterio formarían luego?**

Menos de lo que ellos querían. Ellos quizá pensaban a través de las circulares que enviaban seguir bajando esa línea. Lo que pasa es que en la escuela se cortaba mucho esa línea. Los directivos, si bien en algún momento alguno se iba renovando o cambiando, eran los mismos directivos de la escuela, no hubo un cambio de personal directivo que vos llegaras y te encontraras con alguno nuevo. En general se mantuvieron y ese ambiente pequeño, si bien tuvo que introducir cambios por el tema de la seguridad, de todo lo que tenía que bajar, lo que haría a la formación moral y trabajar con otros valores, se intentaba hacer; ahora no sé si daban tantos resultados, quizá sí en cuanto a lo disciplinario, el orden, pero yo creo que con la parte que fue más difícil fue con los chicos.

Los textos que trabajábamos eran Jacques Maretain, Mantovani (los fines de la educación como formar para la cultura universal, pero la cultura particular era inferior: ahí ya tenés un concepto ideológico metido), el personalismo, Martínez de Hoz, el tema de la comunicación que tratábamos, los canales, cómo era, era la del texto de David Berlo, de hace mucho tiempo, al igual que las etapas de la educación (de la década del '60; cuando ella estudiaba el secundario en la década del '60 y se recibió de maestra en el '67 ya lo veían, así que calculá para el '75 seguía vigente), etc. Piaget desapareció.

**¿Por qué piensa que esos contenidos que daban eran de autores de mucho tiempo atrás y no estaban relacionados con la época?**

La idea era no cambiar nada; las ganas de mantener el status quo de lo que existía y de lo que no era peligroso. La idea ahí era evitar lo peligroso, y lo peligroso era lo que podía haber afuera, supongo yo, y también lo que podía haber adentro, lo que se podía llegar a formar también.

**¿Algo que quiera agregar?**

Quizá con el paso del tiempo, cuando lo volvemos a analizar, no nos dimos cuenta de que fue tan duro; de todos mis compañeros de carrera, que éramos un grupo muy grande, me quedé en contacto con diez; entonces me di cuenta de que perdí a todos en ese período. Otros se fueron al interior, nunca más los volví al ver, otros estaban presos, así que tampoco los veía, y quedó como si hubiese pasado una guerra por ahí; se perdieron mis compañeros de psicología, de sociología, los profesores se fueron al exterior, y en ese momento seguías viviendo, pero la facultad cambió cuando terminó Malvinas, ahí yo pensé que empezábamos a cambiar, porque muchos de los chicos que cursaban las carreras fueron a la guerra de Malvinas y volvieron muy mal, entonces en ese momento es como que la facultad aflojó. En el Rectorado empezaron a mandar notas de que por favor fuéramos considerados, que armáramos un programa aparte, que le diéramos tiempo a los alumnos para volver a insertarse, que tratáramos de integrarlos, después de venir de todo eso que era tan pautado, tan cerrado, ahí se empezó a dar vuelta la facultad. Había chicos que venían re mal, algunos no podían hablar, otros no podían estudiar, no se podían concentrar; habían vivido cosas terribles y querían contar en clase lo que habían pasado. A partir de agosto del '82, yo digo, empezó la democracia. Porque ahí fue cuando todos empezamos a vernos con otras caras, a poder ayudar a los otros, y a partir de ahí sí que fue como un renacer.

Y en ese período largo del '76 al '82, después cuando uno lo empieza a analizar, fue tremendo, porque ahí te diste cuenta del caos que fue, de todo lo que se perdió, lo que desapareció, de lo que nunca más se supo.

L. V.:

**¿Qué edad tiene?**

Tengo 66 años.

**¿Qué carrera de formación estudió y en qué año egresó?**

Mi primer título fue Maestra Normal Nacional. Mi promoción fue 1962. En el '65 me recibí de fonoaudióloga; en el '76 me recibí de Licenciada en Ciencias de la Educación; en el '92 me recibí de Profesora Especializada en Estimulación Temprana, y en el 2005 hice en la Universidad de La Plata, en Medicina, la Licenciatura de Fonoaudiología.

**¿Fue docente del profesorado de primaria del Instituto Superior de Formación Docente N° 17 durante la dictadura?**

Sí, soy profesora del Instituto, que tradicionalmente formaba docentes en preescolar. A partir del año '77, yo estaba ya como profesora acá desde el '71, a cargo de la formación de maestras jardineras. En el '77, cambian los planes de estudios, y el Maestro Normal Nacional pasa a ser Maestro Normal Superior y pasa al ámbito de los Institutos Superiores. Por lo tanto, este Instituto, que es el primero en el país que tuvo en la formación docente el área fonoaudiológica, incorpora también en la formación de la maestra de primaria fonoaudiología.

En la época de la dictadura, dí esa materia en el plan de estudios de preescolar y primaria. Desde ese momento, sin suspensiones, hasta el momento actual.

**¿Cómo ingresó a la institución?**

Por concurso. Aunque parezca raro, era un concurso de antecedentes, no había antecedentes en la especialización. En ese momento, se usaban concursos de antecedentes, no concursos de oposición como son ahora. En el año '71 ingreso al Instituto a dictar esa materia.

**Con respecto al diseño curricular que había durante la dictadura, ¿cómo era el plan de estudios? ¿Había prácticas docentes?**

Específicamente, con mi materia no se metieron como sí pudieron meterse con otras. Es decir, no hubo cambio del plan de estudios, algunos cambios de nombres, lo que se llamaba Foniatría e Impostación de la voz, que era un nombre disparatado, porque nunca un contenido debe ponerse en el nombre de la materia, cambia y se llama Elocución e Impostación vocal, también error, porque impostación vocal en todo caso era un contenido, no era fonoaudiología. Pero bueno, todo el mundo sabía que era fonoaudiología. Yo particularmente, y mi materia, mi área, no sufrieron ningún tipo de modificación con respecto a la materia que venía dictando. Sí hubo, por ejemplo, con respecto al área de Lengua, donde comenzaron a aparecer libros prohibidos. Por ejemplo, en literatura infantil, yo trabajaba mucho con los libros de Bornemann, y ella estuvo prohibida, un libro que se llamaba "Un elefante ocupa mucho espacio" lo prohibían y no se puede imaginar cómo uno puede poner ideología en cuentos infantiles. Es decir, era tal la persecuta que tenía el gobierno militar que prohibía ese tipo de cosas. Para los docentes era medio inexplicable porque, reitero, cómo vos ponés ideología en un cuento infantil. Sí, también, yo encontré la explicación de por qué no se metieron con mi materia: porque las cuerdas vocales, en democracia o en dictadura, están en el mismo lugar, entonces nadie se iba a meter con la parte anatómica ni funcional de lo que podía ser fonoaudiología. Yo personalmente, reitero, no tuve ningún cambio más que el cambio contextual y el de

nombre de la materia, que no aceptaban en todo caso nada. Sí te doy el caso muy concreto de Lengua porque me acuerdo de eso. Tampoco pudieron meterse con Matemáticas, porque aquella materia donde no puede haber algo de ideología era como que no tenían por qué meterse.

En los setenta y pico, ocurrió lo mismo que yo recordaba de niña de antes: que los padres, en los hogares, trataban de que lo que se hablaba en el ámbito del hogar no trascendiera y llegara a la escuela. Sin embargo, se repetía lo de los años '50, que mis padres me decían "no cuentes lo que acá se habla en la escuela". Eso es lo que nosotros incluso lo observábamos con las practicantes: ellas iban a las escuelas y recogían eso: los chicos estaban, particularmente los de clase media y desde el punto de vista comunicacional, como adiestrados por su familia a no decir en la escuela lo que se estaba hablando en la familia. Con clase baja, tal vez no había esa precaución, pero eso sí fue muy marcado, lo contaban las chicas que practicaban. En ese momento, el plan de estudios nuestro implicaba una inmersión casi simultánea en empezar a cursar acá y empezar a ir a las escuelas, al menos a observar, cosa que luego se fue perdiendo.

**¿Había algún autor o listado de autores expresamente prohibidos, ya sea en su materia o en las demás del plan de estudios?**

Sí, los había. No lo recuerdo de memoria; te digo el libro de Elsa Bornemann porque era un libro que, yo como fonoaudióloga, usaba mucho porque es muy estimulante del lenguaje, del lenguaje oral de los niños. Y ese fue puntualmente prohibido. Pero sí, esos listados existieron y acá los profesores debieron sacarlos de su bibliografía de consulta.

**¿Existe alguna relación entre esos autores? ¿Por qué precisamente ellos fueron prohibidos?**

No, yo no la encontré. Te doy un ejemplo: "Se mató un tomate porque se cayó de la ensaladera", por ejemplo, es uno de los versos de Bornemann. ¿Qué carga de ideología vos podés poner ahí? Hay algunos que no tengo ni teníamos la menor idea de por qué habían estado en la lista negra. Otros sí, tal vez, algunas interpretaciones. Acá, en la Universidad de La Plata, que ha sido un semillero de pensadores, los que tenían cierta orientación de izquierda, seguramente uno decía "bueno, un libro fulano de tal está prohibido y es por su ideología", libros teóricos y demás. Pero en esa misma bolsa estaban estos libros que te digo yo. Con respecto a mi materia, yo no tuve libros prohibidos, porque eran libros de anatomía, muy técnicos; ahí no había nada que objetar.

**¿Cuál considera que fue la concepción de comunicación que se manejó desde el gobierno militar?**

Las que tienen los militares por su propia formación. Absolutamente verticalista, no había posibilidad de disenso. Nosotros tuvimos directivos que nos dejaban cierta "libertad" en cuanto a lo que podíamos hablar entre los profesores. Aquí nunca un director prohibió que los profesores habláramos entre nosotros, por ejemplo.

Pero sí sé que en otros institutos ha sucedido. De alguna manera, la concepción era que lo que se debía comunicar era lo prescripto. En este caso, porque había un General, que era el General Solari. La provincia de Buenos Aires, a diferencia de otras provincias, es el único caso, no tiene Ministerio de Educación, tiene Dirección General de Cultura y Educación. Esa distinción proviene de la época de Sarmiento porque es quien pensó que al Director General de Escuelas lo nombra el gobernador, como todos los ministros. Pero la figura del Director General de Escuelas, se llamaba así (ahora se llama

Director General de Cultura y Educación), la figura era una persona que proponía el gobernador de turno, pero que debía tener el apoyo del Senado de la Provincia. Eso le daba un tinte un poco más democrático al nombramiento de los ministros. Casualmente, lo que hace el gobierno militar es pasar la Dirección General de Escuelas al Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. Y encima ponen a cargo de la Dirección a un General, que imagínate que de educación no sabía mucho. Eso fue una cosa muy evidente, te lo cuenta la gente que egresó: el título no lo daba más la Dirección General de Cultura y Educación sino el Ministerio de Educación de la Provincia.

### **¿Qué concepción de educación tenía el gobierno militar?**

Positivista, vos me hablabas hoy de comunicación, el educando era casi un criterio, como dice Freire, bancario donde el maestro, poseedor de los saberes del mundo, depositaba en él eso. Y así era todo. Por eso te digo yo de una línea vertical y eso, aún en el lenguaje actual nuestro, persiste; fijate que fuerte que fue, porque uno dice "desde el Ministerio no bajó nada", eso en realidad es un concepto del autoritarismo que vivimos. Todo estaba prescripto, bajaban resoluciones. El tema de la jerarquía era muy fuerte. Y muchas de esas cosas han persistido en el momento actual. En los directores antiguos, en las primarias, persiste esa cosa de que "yo maestra no me animo a decirle a la directora determinada cosa". Se ha ido ampliando y flexibilizando mucho, pero persiste en mucha gente el resabio de ese verticalismo a ultranza que había. No había reuniones de perfeccionamiento, porque en todo caso bajaban circulares que había que limitarse a cumplirlas.

### **En cuanto al maestro, ¿había algún ideal? ¿Tenía que tener ciertas características?**

No, no había perfil del egresado, por ejemplo, nosotros, como instituto formador de maestro de primaria, no teníamos un ideario ni un perfil de decir "el maestro que queremos formar tiene que tener estas características". Un gran vacío desde el Instituto en las primeras épocas hasta que volvió la democracia y pudimos recuperar eso que ahora todo el mundo conoce como el PEI (Proyecto Educativo Institucional), donde intervienen los alumnos, los profesores, se hace interdisciplinariamente; nada de eso se hacía. Es decir, la gente venía, dictaba su cátedra. La relación que había era a lo mejor la relación de amistad que podían tener profesores de muchos años, que la manteníamos en el pasillo, pero como institución, sabíamos que no teníamos fuerza. Si nos reuníamos los profesores para acordar determinada cosa y proponerla, no había un ida y vuelta, bajaban las instrucciones y había que asumirlas y listo, no había crítica posible.

### **¿Y esas resoluciones tampoco decían qué características debía tener el maestro de la época?**

No, porque yo creo que no tenían ideal. En realidad, le daban a la educación una suerte de cumplir con el deber de un gobierno, de asegurar la educación, pero en esa época no se hablaba de carencias, de necesidades insatisfechas, eran así como estratos sin relación unos con otros, y el chico no tenía nada que aportar a la escuela, porque el concepto era que el maestro le tenía que dar los conocimientos que estaban prescriptos.

### **¿Los docentes tenían algún tipo de participación en los contenidos?**

No, era algo pergeñado detrás de un escritorio y, muy frecuentemente, por gente que no estaba preparada en educación.

¿Piensa que la lógica que primó en el ámbito educativo tenía concordancia con lo que pasaba a nivel social? ¿Por ejemplo, este tema de bajada de línea, de no participación?

Sí, yo creo que sí, totalmente. Y la gente no salía a protestar, llamaba la atención. En el último gobierno peronista, yo creo que mucha gente, expresa o implícitamente, deseaban que se fuera Isabel Perón; ellos ideológicamente han acompañado la llegada de los militares. Esa gente no protestaba, y la otra gente que estaba más lejos en la posición ideológica, tampoco protestaba, yo creo que por miedo, porque lo que realmente caracterizaba era el temor. Los que trabajábamos en la docencia podríamos figurar, seguramente, en la agenda de cualquiera. A mucha gente la paralizaba el terror, dejaba de salir y de hacer un montón de cosas por las dudas.

¿Pudieron haberse dejado de lado contenidos o autores que quizá no estaban expresamente prohibidos pero precisamente por el tipo de temática que manejaban podían ser vistas como subversivas o peligrosas?

Claro, el tema es que hay profesores que estaban utilizando habitualmente determinada bibliografía y aún no explícitamente puesto en la lista negra ese autor, sabían, porque hacía años que trabajaban con ellos, cuál era la posición ideológica. Entonces supongo que sí, que han sacado, por lo menos de los papeles. A lo mejor, en la clase expositiva, lo mismo decían, a lo mejor no lo nombraban al autor pero decían sus conceptos, pero debieron hacer eso. A mí no me tocó, porque mi materia era muy específica.

¿Considera que a través de este control que se hacía sobre el plan de estudios de formación docente eso iba a influir en la formación que luego le darían esos estudiantes a los chicos en las escuelas?

Claro, si bien no tenían explicitado un perfil docente, sí sabían que ellos querían tener en un puño al docente, porque era el que transmitía de alguna manera y formaba los futuros ciudadanos. Y entonces los que estudiaban acá eran, como son actualmente, jóvenes que salían del secundario y era necesario formar al maestro. No estaba explicitado el perfil docente, pero creo que ellos sabían qué tipo de maestro les convenía a su visión.

A su entender, ¿cuál sería implícitamente ese modelo de maestro?

El modelo era un maestro no comunicativo sino expositivo, poniendo en el chico como si fuera una bolsa vacía, llenándola de conocimientos académicos, sin pensar de dónde venía, con qué saberes venía previos, para aprovecharlos en el desarrollo, nada, solamente una cosa casi administrativa.

¿Cree que funcionó esta ideología militar en cuanto a lo que fue luego la educación de los chicos que formaron los estudiantes?

Creo que los institutos superiores se despegaron un poco; es decir, siempre hubo algún profesor que se la jugó y que alguna pequeña cuña metió en lo que no había que meter. Yo no creo que hayan salido maestros tan estructurados como en todo caso el gobierno militar pretendía, pero sí, te daba el ejemplo de algunos directivos acostumbrados a eso, posiblemente en algunos haya prendido esa cosa. A lo mejor algún directivo actual fue formado en esa época y quedó con esa idea de la cosa vertical y la bajada de línea.

¿Algo que quiera agregar?

Que soy una enamorada de la carrera docente, creo profundamente que la educación es el agente de cambio que estamos necesitando y que no hay que ponerle límites a la comunicación; en todo caso, hay cosas que se comunican que no son deseables, pero tenemos que formar un ciudadano suficientemente libre como para que pueda sacar la maleza y quedarse con el trigo. Si formamos seres libres, ellos van a saber hasta dónde está un límite personal que uno se impone en esto de la comunicación. Esto tiene que ver, por ejemplo, con los medios de comunicación: creo que no es buen camino estar limitando la libre prensa, que está muy relacionado con esto, y que es parte de la educación. En los hogares donde no se lee, evidentemente el desarrollo de esos chicos está limitado, entonces es ahí donde la escuela tiene que apoyar más. La educación es absolutamente el único medio que puede hacer de una persona, de un niño en este caso, un ser libre posteriormente.

**¿Cree que la situación actual puede ser una de las secuelas que haya quedado de esa época?**

Supongo que sí. También creo que ha habido una reacción propia: de estar tan sometidos, uno se desborda, a lo mejor en exceso. Está en los docentes, y particularmente en los docentes de primaria, yo apuesto muy fuertemente también a los docentes de inicial. En realidad, creo que el estímulo comienza en la casa, pero si la casa no lo puede dar, el docente de inicial es el primero que toma a ese chico y es el que tiene que darle lo mejor para que realmente se desarrolle. Reitero, en la responsabilidad y el compromiso del docente de primaria, de inicial, un poco menos del secundario y demás, pero en estas primeras etapas porque de ellos depende el desarrollo realmente de un hombre.

En el período del '63 al '65, la provincia de Buenos Aires tuvo el mayor presupuesto educativo, en el gobierno de Illia en la Nación. Pareciera que estos gobiernos no se dan cuenta, por ejemplo en términos presupuestarios, que ahí hay que poner todo el esfuerzo. En la dictadura también se restringió, pero se restringió absolutamente todo, y ellos decían que teníamos una economía saneada, porque la educación es un gasto para ellos y no una inversión.