

REGULACIÓN ESTATAL Y FORMACIÓN DOCENTE DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Myriam Southwell¹
Alejandro Vassiliades²

Resumen. La última dictadura militar argentina (1976-1983) ha dejado profundas marcas en diferentes esferas de lo social, y la educación no ha estado exenta de ello. En el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires se desarrollaron toda una serie de políticas que transformaron profundamente los sentidos de enseñar. Una de dichas políticas ha sido la reforma a la formación docente y el diseño del Plan de Estudios para el Magisterio Superior en 1977. A partir de los avances de una investigación en curso y del trabajo realizado con fuentes históricas – programas, planes, decretos, resoluciones, reglamentos - analizaremos esta política de formación de maestros como parte de la regulación del trabajo docente como proceso de producción de prácticas.

Palabras clave: formación docente – regulación – dictadura

State regulation and teaching staff formation during the last military dictatorship in Buenos Aires Province.

Abstract. The last Argentine military dictatorship (1976-1983) has left deep marks in different spheres of the social, and education has not been the exception. A group of educational policies were carried out in the province of Buenos Aires that strongly transformed the senses of teaching. One of those policies has been the teacher education reform and the new course of studies for the Higher Teaching in 1977. From the advances of an ongoing research and the work on historical sources –programs, plans, regulations, government decrees, acts- we will analyse this

¹ PhD del Departamento del Gobierno, Universidad de Essex (Inglaterra). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata / CONICET / FLACSO Argentina.

² Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Cursó estudios de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina). Becario del CONICET. Docente de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata.

teacher education policy as part of the teachers' work regulation and as a process of practice production.

Key-words: teachers' education – regulation - dictatorship

1 Introducción

La dictadura militar que en la Argentina ocupó ilegalmente el poder entre 1976 y 1983 representa sin dudas el período más oscuro, macabro y trágico en la historia de nuestro país. Secuestros, torturas, asesinatos y desapariciones forzadas de decenas de miles personas tuvieron lugar en aquellos años, configurando un contexto altamente represivo sin precedentes al que la educación no estuvo ajena. Persecuciones ideológicas a docentes y estudiantes, cesantías de profesores, prohibiciones de centenares de libros, estricto control del devenir cotidiano de las instituciones educativas y cancelación de todos los mecanismos de participación de los actores son sólo algunas de las notas salientes de este escenario, en el que la escolarización se disoció como nunca antes de la idea de igualdad. En este trabajo nos proponemos indagar acerca del quiebre de esta relación abordando un conjunto de discursos que se caracterizaron más por la producción de sentidos que por la represión explícita y que - quizás por ello - se han vuelto más perdurables y con mayor capacidad de impacto sobre el presente. Con ese objetivo, realizaremos un análisis de un corpus de fuentes primarias - planes de formación docente, programas curriculares, discursos, resoluciones - a fin de esbozar algunas líneas de análisis de la política de formación docente desarrollada por la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires, centrándonos en los sentidos que se construyeron en torno de la profesión de enseñar.

En este trabajo asumiremos junto con Popkewitz (2000) que el concepto de regulación social implica atender a los efectos del poder en la producción de las prácticas y disposiciones sociales: por medio del poder los individuos juzgan lo bueno y lo malo, lo razonable y lo irrazonable, lo normal y lo considerado anormal. Esto supone considerar las disposiciones que estructuran los procesos de escolarización, en tanto elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los individuos. De allí que nos resultará relevante analizar el modo en que las formas de conocimiento en la escolarización encuadran y clasifican el mundo y la naturaleza del ejercicio de la

profesión docente, lo cual implica que también tienen potencial para organizar y configurar la identidad individual. Estas pautas implican procedimientos, reglas y obligaciones múltiples y regionalmente organizadas que ordenan y regulan cómo se debe contemplar el mundo, actuar sobre él, sentirse y hablar de él. El poder, en este sentido positivo, descansa en los complejos conjuntos de relaciones y prácticas mediante los cuales los sujetos - en nuestro caso, los profesores de nivel medio de la provincia de Buenos Aires - construyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad en los asuntos sociales (POPKEWITZ, 2000).

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

En consecuencia, entendemos que la estructura discursiva resulta una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales diferenciales sin nunca llegar a lograr realizar una sutura última. Esta imposibilidad de fijación última de sentidos implica que siempre habrá fijaciones parciales y que lo social existe como esfuerzo por producir ese objeto total imposible. El discurso es entonces el intento por dominar el campo de la discursividad (LACLAU y MOUFFE, 2004) y remite a la totalidad significativa productora de sentido que estructura la vida social y de la que los sujetos no son plenamente conscientes.

En este trabajo asumiremos que las relaciones y las identidades pierden su carácter necesario, en tanto ellas son puramente relacionales y nunca logran constituirse plenamente. En tanto la lógica relacional es una lógica incompleta y atravesada por la contingencia, se pone bajo seria cuestión la concepción de sujeto como agente racional y transparente a sí mismo, la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones y la idea de sujeto como origen y fundamento de las relaciones sociales. Toda posición de sujeto es una posición discursiva en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias. En consecuencia, la categoría de sujeto no puede establecerse ni a través de la absolutización de una dispersión de “posiciones de sujeto”, ni a través de la unificación absolutista en torno a un “sujeto trascendental” (LACLAU y MOUFFE, 2004). La categoría de sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que toda identidad discursiva, por lo que la subjetividad del agente está penetrada por la misma precariedad y ausencia de sutura que aquélla posee. Esta falta de sutura y la imposibilidad de una total dispersión de posiciones de sujeto es la que hace posible la articulación hegemónica.

2 El magisterio normal superior en la provincia de Buenos Aires: disputas en torno de la “modernización” de la formación docente

La carrera del Magisterio Superior como formación de nivel terciario se había desarrollado por primera vez en la provincia de Buenos Aires al crearse las Escuelas Normales Superiores en 1967.³ El plan de estudios contemplaba un Ciclo Básico, a ser cursado en los primeros tres años de la escuela secundaria, y un Ciclo Superior, a ser cursados en los 4^a y 5^a años del nivel medio – otorgándose allí el título de bachiller – y en tres años más para obtener el título de Maestro. Este último ciclo estaba a cargo de la Dirección de Enseñanza Superior. Como hemos planteado en otro trabajo (SOUTHWELL, 1997), a partir de aquel año se dan tres procesos: el pasaje de la formación docente al nivel superior, la creación de este nuevo nivel y su transferencia a la jurisdicción provincial, dejando de ser competencia de la órbita nacional.

³ Resolución Ministerial N° 10208 – 17 de noviembre de 1967.

Esta carrera de Magisterio Superior sufrió algunos cambios y fue siendo reemplazada por otras modalidades,⁴ a la vez que en 1970 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación suprime la formación de maestros en el nivel medio. El plan de 1977, que aquí analizaremos, sostenía que uno de los problemas a resolver era la proliferación de planes de formación docente a partir de 1970 que tenían tempranas especializaciones –como la orientación a la enseñanza preescolar, la enseñanza diferenciada o a la enseñanza rural-, lo cual habría impedido que se alcanzara un plan unificado de formación de maestros. En este sentido, la Resolución Ministerial 573/77 aprueba el nuevo Plan de Estudios para el Magisterio Normal Superior basándose en la necesidad de resolver los inconvenientes que los distintos planes de formación habían causado en su multiplicidad.

Es por ello que en el nuevo Plan se destacaba en más de un pasaje que los estudios de formación docente debían tener carácter de “estudios básicos”, que sirvieran de base para todas las especializaciones futuras, las que recién podrían realizarse una vez aprobado el Magisterio Normal Superior. Se trataba de obtener primero un “maestro” y luego al “especialista”, lo cual también era justificado por las autoridades desde la necesidad de devolverle la unidad a la educación bonaerense. En este sentido, el nuevo plan otorgaría el título de Maestro Normal Superior, que habilitaba para el ejercicio de la docencia en el nivel primario y servía de base para las carreras de especialización docente y para los seminarios de “perfeccionamiento” que se ofrecían y que aquí analizaremos. Por otra parte, no se descuidaba la atención a las demandas del “mercado ocupacional”: establecía que en torno de él debían formularse las áreas de exploración vocacional por las que transitarían los alumnos-maestros, situando – inéditamente - a la formación docente en estrecha vinculación con dicho mercado.

Creemos – y éste será un supuesto que nos acompañará a lo largo de este trabajo - que tanto el plan del Magisterio Normal Superior de 1977 como los diversos seminarios de “perfeccionamiento” se inscriben dentro de un conjunto de políticas que se proponían introducir modificaciones al sistema educativo tendientes a su “modernización”. En este sentido, es importante recordar que la escolarización argentina ya experimentaba signos de agotamiento hacia fines de la década del '50 (TIRAMONTI, 2003; SOUTHWELL, 2006; PINEAU, 2006) y que, a partir de allí comienza un intenso debate en torno al significativo “modernización” que reconoce diferentes posturas en torno a cómo

⁴ Pueden aquí citarse los planes aprobados por las Resoluciones Ministeriales 523/71, 1423/71, 519/72 y 3952/73.

debía modernizarse este sistema educativo que se había revelado en crisis.⁵ Así como diferentes significaciones se asociaron a la modernización, la idea de desarrollismo también fue atravesada por múltiples inscripciones e interpeló de diversas maneras al modo en que debía llevarse a cabo esa modernización. Luego de su fuerte impacto inicial en el campo pedagógico, el desarrollismo viró hacia su dimensión más economicista hacia la década de los '70, dejando en un segundo plano su costado más ligado a la integración social, rumbo que en la Argentina se profundizó con el contexto autoritario y de inestabilidad institucional que vivió nuestro país.

Si el significante “modernización” ha sido el lugar de llegada de una multiplicidad de significados (SOUTHWELL, 1997), resulta importante señalar que los elementos que se articularon en torno de él no establecieron una relación de necesidad o definida a priori, sino que se ligaron de múltiples modos y dando lugar a la producción de diversas “modernizaciones”, entre las que se encontró aquella que la dictadura militar intentó llevar adelante. En este sentido, creemos que el discurso pedagógico dictatorial, aunque modernizador en cierto modo, es una estructuración de un cierto campo de sentido que preexiste y que, a la vez que recoge elementos de la renovación cultural y pedagógica de la época, produce e instala un conjunto de sentidos para la profesión de enseñar y para la escolarización que en cierto modo definen el debate acerca de cómo debía modernizarse la educación escolar en nuestro país (VASSILIADES, 2006). Nos detendremos a continuación en considerar los elementos que configuran nuevos sentidos acerca de la profesión de enseñar en la provincia de Buenos Aires, analizando el plan de estudios del Magisterio Normal Superior bonaerense y los seminarios de “perfeccionamiento” dictados en la mencionada jurisdicción.

⁵ PINEAU (2006) diferencia entre dos posturas que entendían que el sistema educativo atravesaba una crisis terminal y las denomina “modernización excluyente” y “modernización incluyente”.

Cuadro N°1: El Plan de Estudios del Magisterio Normal Superior

ÁREAS Y ASIGNATURAS	Primer Año				Segundo Año			
	1er Cuatr.		2do. Cuatr.		1er Cuatr.		2do. 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	--	--	--	--
Administ. y Organiz. Escolar	--	--	--	---	4	60	--	--
Curriculum Esc. 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 **	--	--	--	--	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	--

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

* Pedagogía constituye una materia pero también el nombre del área en la que se agrupan las materias debajo de ella. En cambio “didáctica” no es una materia en sí misma.

** Iniciaciones: Materia obligatoria para fundamentar especialidades posteriores

3 Sentidos para la profesión docente I: religión, nacionalismo y trascendencia en el marco de pedagogías de corte espiritualista

Las reformas introducidas a la formación docente procuraron asociar estrechamente el ejercicio de esta profesión a una labor trascendente, reforzando los rasgos nacionalistas y religiosos preexistentes en la educación escolar bonaerense (SERRA, 1997; SOUTHWELL, 1997). En este sentido, el área de formación cívica y moral del Plan de Estudios del Magisterio Superior de 1977 perseguía el objetivo de la formación “integral” del alumno y el fin de alcanzar “la correcta personalidad del educador y en su insoslayable tarea al servicio de la na-

ción”.⁶ Asimismo, la materia de Formación Cívica y Moral tenía por objetivos generales “enseñar los ideales y razones fundamentales que dan existencia a la Nación y los bienes que integran la Patria Argentina, su vigencia y su defensa”⁷, incluyendo entre sus contenidos la “jerarquía del hombre en relación con los demás seres y cosas”, “rasgos humanos esenciales” “vigencia de los valores de la moral cristiana”, “la doctrina social de la Iglesia”, entre otros.⁸ En palabras del ministro de educación Ovidio Solari, con esta materia se pretendía “volver a viejas prácticas de moral, buenas costumbres, conocimientos cívicos, respeto a la familia, temor a Dios, que constituyeron en su momento, la base de la dignificación y cultura del pueblo argentino.”⁹

Como han señalado algunas investigaciones (KAUFMANN y DOVAL, 1997; SOUTHWELL, 2004) la configuración de una pedagogía de los valores como la que estamos analizando estaba estrechamente vinculada al objetivo de “remoralizar” una sociedad que se juzgaba desbordada y desviada de su cauce. En este sentido, la educación se concebía no sólo como el medio para el logro de una vida espiritual y cristiana – mediante la cual se perfeccionara la esencia del hombre – sino también como la vía para alcanzar una “armonía social” que desterrara todo foco de conflicto. El componente religioso aparecía así como un factor de cohesión en el marco de la negación de las diferencias ideológicas.

En los seminarios de “perfeccionamiento” llevados a cabo por la administración dictatorial bonaerense persisten los componentes mencionados. Por un lado, cabe señalar que la educación como proceso perfectivo – en términos de desarrollo de capacidades esenciales de las personas, concebidas como portadoras de un destino perenne y eterno – no alcanzaba solamente a los alumnos sino también a los docentes, que debían ser “capacitados” para lograr esta realización como enseñantes. Esta “plenitud” se alcanzaría por vías nunca conflictivas y suponía ideales indiscutibles y trascendentes, asociados a lo religioso y lo nacional. En este sentido, el Seminario de Perfeccionamiento Docente sobre Literatura Infantil conjugaba en sus objetivos la necesidad de actualizar la formación docente en este tema con la de poner de manifiesto el lugar de la literatura en la formación integral del niño y en la “revitalización de los principios y valores que configu-

⁶ Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 22.

⁷ Resolución Ministerial 877/78 – Anexo I

⁸ Resolución Ministerial 877/78 – Anexo I

⁹ Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 2 N° 1. Ene-feb-mar 1977. Pág. 212.

ran la tradición y el acervo nacional de Nuestro País” (sic).¹⁰ Por su parte, el Seminario de Perfeccionamiento en “Estudios Sociales” planteaba a esta rama del saber como una contribución “a la formación de un hombre argentino conciente de los valores que sustenta nuestra sociedad”,¹¹ proponiendo contenidos vinculados a una “concepción cristiana y humanística de la sociedad”, que incluían “fundamentos conceptuales acerca del ser nacional argentino: el hombre argentino y los valores trascendentes dentro de la moral cristiana. El bien común: aproximación teórica y doctrinaria sustentada por la Iglesia Católica al respecto”.¹² En el caso del Seminario de Perfeccionamiento Docente en Educación de Jóvenes y Adultos, algunos de los contenidos incluían el estudio del hombre “como ser inacabado, perfectibilidad y educabilidad de los distintos estadios de la vida humana”¹³ y se anunciaba como uno de los objetivos centrales la formación del “ser nacional”.

Como hemos señalado en otro trabajo (VASSILIADES, 2006), puede verse que parte de la “modernización” que la administración dictatorial bonaerense instala en el sistema educativo provincial refuerza la relación entre la profesión docente, la trascendencia, la no neutralidad ético-religiosa (KAUFMANN y DOVAL, 1997), la vocación y la formación del “ser nacional”, todos elementos que de algún modo se encontraban presentes en la historia educativa de esta jurisdicción (SERRA, 1997). Analizaremos a continuación otros significados que se articularon en torno del significante “modernización” en la política de formación docente desplegada por la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires.

4 Sentidos para la profesión docente II: el impacto de la didáctica tecnocrática

Como parte de la mencionada “modernización”, cabe destacar que, en el discurso ministerial de apertura del ciclo escolar 1978, se resaltaba la necesidad de analizar las “técnicas y procedimientos educativos” como llave para el mejoramiento de la educación en un contex-

¹⁰ Seminario de Perfeccionamiento Docente de Literatura Infantil. Resolución Ministerial 3130/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

¹¹ Seminario de Perfeccionamiento Docente en Estudios Sociales. Resolución Ministerial 1087/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

¹² *ibídem*

¹³ Seminario de Perfeccionamiento Docente en Educación de Jóvenes y Adultos. Resolución Ministerial 280/79. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

to de “empalidecimiento”¹⁴ de los recursos escolares frente al avance de los “medios tecnificados”. Siguiendo este argumento, la escuela se estaba volviendo obsoleta, y la salida de ese estado vendría dada por el mejoramiento de la “calidad del rendimiento del aprendizaje”, que sería posible sólo cuando se hallaran metodologías apropiadas para cada asignatura. La tarea docente se reducía así a la utilización de una técnica –investida de neutralidad– que permitiría que el alumno aprendiera.

Por su parte, el Plan de Estudios del Magisterio Normal Superior se proponía como objetivos “el conocimiento integral del educando”, “los fundamentos psicopedagógicos de la función específica” y “el dominio de los procedimientos o/y (sic) técnicas de la función”,¹⁵ todos ellos estrechamente vinculados con la concepción tecnocrática de la profesión docente. En esta misma línea se encuentra la asignatura “Didáctica General”, cuyos contenidos eran

Aprendizaje, conducción del aprendizaje. Métodos, técnicas y recursos. Currículum, conducción de las actividades de los alumnos según los currícula. Análisis del currículum del nivel primario de la Provincia de Buenos Aires. Planificación Didáctica. Evaluación; Criterios y técnicas”.¹⁶

Nótese la fuerte raigambre tecnicista de la materia, claramente orientada al manejo de técnicas de enseñanza en virtud de lo que señalara el currículum y las diferentes teorías sobre el aprendizaje. Así, la didáctica se convertía en una técnica al servicio de propósitos esencializados, incuestionables y, como tales, perennes e inmutables (KAUFMANN Y DOVAL, 1997). La problematización acerca de los fines educativos quedaba fuera del alcance de la didáctica y la definición de los mismos estaría a cargo de quienes decidían las políticas educativas a ser implementadas. Lo señalado no implicaba que la corriente tecnocrática estuviera desgajada del espiritualismo, sino que por el contrario.

El proyecto pedagógico del régimen combinó la corriente denominada educación personalizada con el paradigma tecnicista; este

¹⁴ Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 3 - Nº 1. Enero – Febrero – Marzo. 1978.

¹⁵ Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 17

¹⁶ Magisterio Superior – Objetivos y contenidos mínimos. Evaluación. Normas para su aplicación. Serie Currículo 3. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 10.

último componente 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.

El espiritualismo y el funcionalismo tecnocrático coexistían (SOUTHWELL, 1997), en el imaginario pedagógico de la época en una profunda imbricación. Mayormente preocupados por el control del "desborde político", el "re-establecimiento de los valores esenciales de la nacionalidad", y la defensa contra los "enemigos internos y externos", las medidas de política educativa tendieron hacia valores espirituales tradicionales ligados al catolicismo, por un lado, y hacia una orientación tecnocrática, por otro (KAUFMANN y DOVAL, 1997). Ambas orientaciones convivían en una inestable oscilación de propuestas, la segunda empobrecida por el imperativo de la represión, ya que el desarrollismo había perdido ya su fuerza propositiva, aún en su dimensión más economicista.

El debate al que estamos haciendo referencia expresaba concepciones epistemológicas diferentes. El pensamiento tecnocrático-desarrollista sincretizó cuestiones psicológicas y tecnológicas de manera particular, proponiendo nuevas políticas culturales. La fundamentación psicopedagógica desplazó la antigua argumentación filosófica de la labor docente por un mayor énfasis en la justificación instrumental y de un inapelable carácter "científico". Ello generó el conocido proceso de difusión de "enlatados educativos" y dispositivos de aprendizaje "bajo condiciones controladas".

Junto con ello, el imaginario pedagógico hegemónico en la Provincia de Buenos Aires en la época dictatorial descreía y criticaba duramente la transmisión de contenidos como eje de la tarea de enseñar. El ministerio de educación provincial sugería enfáticamente "que los métodos de enseñanza (verbalistas, pasivos, expositivos), dejen de estar condicionados por los programas de estudio, remarcados de contenidos y sin ninguna intención formadora".¹⁷ Los seminarios de "perfeccionamiento" docente mencionados se hallaban en la misma línea. En el caso del de Educación Rural, éste se aprueba a partir de considerar que "el conocimiento y dominio de las modernas técnicas de planificación y conducción del aprendizaje permitirán resolver la situación de la atención simultánea de grados y actuar en forma efectiva en la

¹⁷ Revista de Educación. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 10

puesta en marcha paulatina de los sistemas de organización escolar”.¹⁸ Entre los objetivos generales de este seminario se encontraba la “habilidad para realizar la adecuación de los programas curriculares a las características y necesidades del ámbito rural”, entre un conjunto de otras “habilidades” que suponían dominio de ciertas técnicas o procedimientos: habilidad para realizar la adecuación de los programas curriculares al ámbito rural y a las “características del alumnado”¹⁹, habilidad para resolver la atención simultánea de grados, para utilizar los recursos que brinda el medio, etcétera.

De la misma manera, el Seminario de Perfeccionamiento Docente de Actividades Lingüísticas en el Nivel Primario se planteaba sobre la base de la necesidad de una “revitalización del conocimiento de contenidos lingüísticos de la metodología para su enseñanza y de los materiales didácticos para su ejecución”.²⁰ El seminario, de fuerte raigambre tecnicista, incluía un alto componente de recursos metodológicos y técnicas de planificación que también estaba presente en las actividades didácticas propuestas. En todas ellas, el aprendizaje de los estudiantes era concebido como un mero cambio de conducta, visión que impregnó este segundo aspecto de la “modernización” educativa llevada a cabo por la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires. Nos detendremos a continuación en una tercer y última nota de dicha “modernización”, vinculada con otros nuevos sentidos para la profesión docente.

5 Sentidos para la profesión docente III: la adaptación a las “necesidades” y “potencialidades” de los alumnos

La modernización a la que hemos aludido también implicó para el caso bonaerense plantear que la escolarización debía adaptarse a las demandas del entorno, lo cual suponía una fuerte ruptura respecto del imaginario que había estructurado a la educación moderna en la Argentina, asentado sobre la base de “ofrecer” educación, no sólo sin considerar necesariamente las demandas de la comunidad, sino muchas veces a pesar de ella y - para el caso de la mayoría “bárbara” que para Sarmiento habitaba nuestro país - para transformarla y civilizarla. La modernización propuesta por la administración dictatorial desarma

¹⁸ Resolución Ministerial Nº 1231/78

¹⁹ Seminario de Perfeccionamiento Docente de Educación Rural. Resolución Ministerial Nº 1231/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

²⁰ Seminario de Perfeccionamiento Docente de Actividades Lingüísticas en el Nivel Primario. Resolución Ministerial Nº 1078/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

esta característica propia de la escolarización moderna en nuestro país y consecuentemente produce una especie de “des-modernización”²¹ del sistema instalando una lógica basada en los intereses y demandas de los particulares, inédita en nuestro país.²²

La “adaptación al entorno” no terminaba allí, sino que también suponía adecuarse a los “intereses” y “necesidades” del alumno. Bajo un manto aparentemente democrático, y asentada sobre la crisis de la escolarización moderna en la Argentina –que en los ’70 era duramente criticada por su cariz homogeneizador y poco abierto a la diversidad- la propuesta consistía en que la escuela debía adaptarse a las “potencialidades” del alumno en tanto posibilidades individuales. De acuerdo con los discursos de los funcionarios provinciales de la dictadura, se trataba de alcanzar la consolidación de un sistema educativo “adecuado a las necesidades presentes y previsibles del individuo, la familia y la sociedad, que prepare para el ejercicio responsable de la libertad”.²³

En efecto, de una escuela (moderna) homogeneizadora pero que al mismo tiempo era constructora de ciudadanía y producía otros horizontes en quienes pasaban por ella tendríamos ahora una institución (des-) modernizada, adaptada a las “potencialidades” del alumno y no interventora en el caso de que se detectara que sus “capacidades” eran presuntamente insuficientes. Por ejemplo, para los funcionarios ministeriales la extensión de la primera etapa escolar estaba supeditada a la “maduración de cada alumno en particular y no deberá dudarse en pasar a la segunda apenas se compruebe que el educando – por sus experiencias preescolares o por la misma actividad escolar -, ha dominado las conductas fundamentales de la primera”.²⁴

El Plan de Estudios del Magisterio Normal Superior iba en la misma línea, aspirando a preparar al futuro maestro para emplear “renovadas metodologías de enseñanza”, aludiendo a la necesidad de

²¹ En VASSILIADES (2007) se ha profundizado en el modo en que la política educativa dictatorial desarma buena parte del proyecto pedagógico moderno en la Argentina –lo “des-moderniza”- articulando un conjunto de nuevas significaciones –paradójicamente- en torno del significante “modernización”.

²² En este sentido, el ministro de educación Solari señalaba que “la distribución de las oportunidades educativas que ofrecen los centros docentes, no responde a una planificación basada en el conocimiento de las características de las comunidades, que permita maximizar la utilización de los recursos existentes y atender mejor a la demanda de la población en edad escolar” ²² (Solari, O. “Realidad y proyección de la educación”, en Revista de Educación. La Plata. Buenos Aires. 1976. Pág. 8)

²³ Directiva N°20. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Año 1977.

²⁴ Revista de Educación. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 138

eliminar la idea de transmisión de conocimientos por parte del maestro y reemplazarla por la del dominio de los llamados “instrumentos de enseñanza-aprendizaje”, es decir, técnicas que faciliten y promuevan en los alumnos el desarrollo individual de los aprendizajes, en clave tecnocrática –como señalamos en el apartado anterior- y de adaptarse a los ritmos y evoluciones de los alumnos. Asimismo, predominaba también la premisa de que importa más el “avance” logrado en ciertas disposiciones que en la apropiación crítica del conocimiento y la cultura socialmente construida, verificándose un énfasis mayor en las actividades de aprendizaje de los alumnos que en la tarea docente por excelencia, que es la de la transmisión cultural. Una nota saliente del mencionado plan de estudios es que tres de los cuatro objetivos que se planteaban se centraban en el alumno más que en la tarea de enseñanza, que brillaba por su ausencia:

- a) “La formación pedagógica general, incluyendo la información básica de las distintas disciplinas auxiliares”
- b) “El conocimiento integral del educando”
- c) “Los fundamentos psicopedagógicos de la función específica”
- d) “El dominio de los procedimientos o/y (sic) técnicas de la función”²⁵

En los objetivos aludidos puede verse el engarce del componente tecnocrático –“dominio de procedimientos y técnicas”- con el conductista – “conocer los fundamentos psicopedagógicos” - y a su vez con el personalismo – “el conocimiento integral del educando”. De acuerdo con KAUFMANN y DOVAL (1997), el personalismo supone una teoría general de la educación que aspira al desarrollo del “espíritu” del educando por medio del contacto intuitivo entre docentes y alumnos, abordados estos últimos desde su individualidad. De este modo, la educación personalizada aspira a la “perfección educativa” de la persona, lo cual conlleva como supuesto la idea de que los sujetos son portadores de un destino eterno y trascendente, a la vez que receptores pasivos de verdades absolutas. Como puede verse, esta “perfectibilidad” siempre estaba ligada al desarrollo espiritual de los sujetos y

²⁵ Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 17

profundamente desgajada de la idea de transmisión cultural. Asimismo, si la centralidad en el educando suponía las ideas de libertad, creatividad y participación, cabe recordar que para los funcionarios dictatoriales estos valores sólo serían posibles luego de que el orden y la disciplina estuvieran impuestos.

Los seminarios de “perfeccionamiento” docente estaban atravesados por la lógica anteriormente señalada. En el caso del correspondiente a la Educación Rural, se señalaba la necesidad de considerar las necesidades del medio, la “respuesta que debe dar el sistema según la realidad existente”, como así también la actitud que debía asumir el maestro frente a dicha realidad. El seminario apuntaba a la “comprensión del proceso del desarrollo humano, con especial referencia a las etapas evolutivas del niño que crece en el medio rural bonaerense” – nótese aquí la centralidad en el alumno - a la vez que sus contenidos postulaban “el estudio de la situación de aprendizaje como punto referencial para su planificación por ciclo, etapa y/o grado”. Por su parte, el Seminario de Perfeccionamiento Docente en Literatura Infantil también estaba orientado hacia la consideración de las “necesidades” y “capacidades” del niño. Entre los contenidos se encuentran: “Valor de la literatura en la formación integral del niño. Intereses del niño según la edad”; “Etapas evolutivas del desarrollo infantil. Aspectos fundamentales de la personalidad en el proceso evolutivo sobre los que influye la literatura”; “Cualidades de la imaginación en cada etapa evolutiva: su correspondiente expresión en la literatura”; “La prosa narrativa y su adecuación a las etapas evolutivas del niño”; “La vinculación de sus relatos a los intereses y necesidades del niño actual”.

6 A modo de conclusión

A lo largo de este trabajo hemos analizado cómo las reformas a la formación docente que introduce la última dictadura militar en un contexto altamente represivo tienen también un cariz productivo en términos de configurar nuevos sentidos para la profesión de enseñar y para la educación escolar en general. En este sentido, la administración dictatorial es efectiva en instalar una idea de “modernización” que queda asociada a ciertos significados y deslegitima otros, en una década – como la del '70 en Argentina - en la que la escuela atravesaba una seria crisis de sentido. Podríamos decir que en esos años hubo muchas “modernizaciones”, intentos de introducir cambios en un sistema educativo fuertemente criticado desde los más diversos sectores, pero fue la dictadura militar la que de manera brutal triunfa en esta disputa

e introduce cambios que en algún punto serán continuados por la “reforma” educativa de los ’90 en la Argentina.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, la “modernización” impuesta por la dictadura claramente impregnó su política de formación docente, reforzando la relación entre el ejercicio de esta profesión y el cariz religioso, nacionalista y trascendental que nunca había dejado de tener en la jurisdicción mencionada. Por otra parte, los cambios también supusieron implicaron el reemplazo de la transmisión cultural como tarea central de la profesión docente – pilar de la escolarización moderna en nuestro país – por el énfasis en la “guía” y “coordinación” de los aprendizajes de los alumnos, entendidos en clave individual. Asentada sobre la crisis de la educación escolar en nuestro país, la propuesta criticaba duramente la tradicional tarea transmisora de los docentes por ser “verbalista”, y promover métodos “memoristas”, “pasivos” y “obsoletos”. La modernización debería venir de la mano de las nuevas teorías del aprendizaje,²⁶ que indicarían las técnicas correctas a desarrollar por quienes ahora en lugar de enseñantes serían sus facilitadores. Los maestros serían ahora “formadores” más que “informadores”, inculcadores del respeto a la Patria, a la familia y a Dios, “inductores” de las conductas “correctas” y “apropiadas” en sus alumnos,²⁷ lo cual suponía un cambio profundo en los significados que se habían articulado en torno de la docencia en nuestro país. Los sentidos de la “modernización” metodológica iban de la mano de la labor trascendente de inculcación de valores y actitudes, lo cual suponía también el desarrollo de las potencialidades individuales, en clara articulación con la idea de una escuela estructurada en función de las posibilidades y capacidades de los alumnos.

En el caso de la política de formación docente desplegada por la dictadura en territorio bonaerense, creemos que en torno al significativo “modernización”, se articulan un conjunto de elementos que, si bien eran preexistentes en el ámbito provincial y si bien las relaciones que establecen estarán siempre atravesadas por la inestabilidad y la contingencia, poseen algunos ejes en común. En este sentido, el espiritualismo y el tecnocratismo están cruzados por la necesidad de desarrollar valores trascendentes con el objetivo – claramente misional y de corte religioso – de “elevar al hombre a estados superiores”. Si aquí subyacía la idea desarrollista de “salir del atraso” o de un “estadio inferior” – unida a la premisa funcionalista

²⁶ En este sentido, la obra de Piaget –inicialmente adoptada y luego prohibida por la misma dictadura- fue incorporada a través de una particular lectura e interpretación (CARUSO y FAIRSTEIN, 1996)

²⁷ Revista de Educación. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 22.

del crecimiento sin límites a partir de la corrección de disfunciones -, será el tecnocratismo el que provea un enfoque racionalizador, previsor y ordenador de las prácticas que permita dotar de eficiencia a los procesos educacionales a fin de controlarlos y organizarlos. Tanto el tecnocratismo como el espiritualismo se caracterizaron por la negación de la naturaleza constitutiva del conflicto social y por promover una alienación en términos de pérdida de la condición de sujeto, en tanto para los docentes todo lo que debía hacerse en el aula venía pautado desde fuera. En este sentido, quienes enseñaban eran aplicadores de técnicas incuestionables rígidamente prescritas por otros para desarrollar - también de manera incuestionable- los valores religiosos, nacionalistas y trascendentes en los educandos.

Lo señalado anteriormente impactó en una despedagogización - y consecuentemente, en una despolitización- de la formación docente, que fue atravesada por el tecnocratismo de la época. Los maestros fueron formados en técnicas que debían aplicar al interior del aula para que los alumnos avanzaran en aprendizajes concebidos en términos individuales. la educación pasó a ser considerada un problema de orden individual y de naturaleza privada, perdiendo su carácter de razón de Estado, proyecto colectivo y responsabilidad social (SOUTHWELL, 2003). Toda consideración pedagógica, política, histórica y social de la profesión de enseñar brillaba por su ausencia y la única disciplina que nutría a la didáctica como teoría de la enseñanza era la psicología del aprendizaje. En las aulas se había conformado una especie de “neodarwinismo educativo”, propio de los inicios de las políticas neoliberales en nuestro país y según el cual cada alumno llegaría hasta donde sus “capacidades” -entendidas siempre en clave individual, no problematizadas y atribuidas a la responsabilidad del alumno y su entorno - le permitieran llegar. En algún punto, la dictadura canceló la posibilidad de una autoridad docente adulta, no en tanto posición autoritaria, sino en tanto autoridad cultural que habilitara a que otros destinos -impensables y por ello peligrosos (PINEAU, 2006) - fueran posibles en aquellos niños y jóvenes que cotidianamente pasaban por las aulas bonaerenses. En la posibilidad de reconocer este (otro) oscuro legado de la época dictatorial - y de analizar de qué modo aquellos sentidos asociados a la profesión de enseñar y a la educación escolar sobreviven en la actualidad - quizás exista una vía posible para pensar otras posiciones docentes, ya no ceñidas a una didáctica tecnocrática, sino entendidas en clave de una tarea política de transmisión cultural que habilite otras formas de autoridad y otros futuros más democráticos para las infancias y juventudes que transitan por las escuelas argentinas y latinoamericanas.

Referencias

CARUSO, Marcelo y FAIRSTEIN, Gabriela. Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981). In: PUIGGRÓS, A. (dir.) **Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina**. Buenos Aires: Galerna, 1996.

KAUFMANN, Carolina; DOVAL, Delfina. **Una pedagogía de la renuncia**. El perennialismo en la Argentina (1976.1982). Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, 1997.

_____. **Paternalismos pedagógicos**. Rosario: Laborde Editor, 1999.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Siglo XXI, 2004.

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

POPKEWITZ, Thomas. **Sociología política de las reformas educativas**. 3ª ed. Madrid: Morata, 2000.

SERRA, Juan Carlos. La 'Revolución Argentina' en la conducción educativa de la provincia de Buenos Aires. **Discurso pedagógico y formación docente**. Revista Propuesta Educativa, Nª 16. Buenos Aires: FLACSO - Novedades Educativas, 1997

SOUTHWELL, Myriam. Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. **El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)**. In: PUIGGRÓS, A. (dir.) op. cit., 1997.

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

_____. La escuela bajo la lupa: una mirada sobre política de “Subversión en el ámbito educativo”. **Revista Puentes**, La Plata: Comisión Provincial por la Memoria, 2004.

TIRAMONTI, Guillermina. Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante. In: TENTI, E. (comp.) **Educación media para todos**. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: Altamira, 2003.

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. **Anuario de Historia de la Educación**, N^o7. Buenos Aires: Prometeo, 2006.

_____. Revisitando el desafío moderno de la igualdad en la educación (des-) modernizada. Notas acerca del legado de las políticas educativas neoliberales. Ponencia presentada en el **III Congreso Interoceánico de Estudios Latino-americanos**. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2007.

Fuentes consultadas:

Directiva N^o20. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Año 1977.

Magisterio Superior - Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Magisterio Superior - Objetivos y contenidos mínimos. Evaluación. Normas para su aplicación. Serie Currículo 3. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Resoluciones Ministeriales 1078/76, 1087/76, 877/78, 1231/78, 3130/78 y 280/79. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Revista de Educación. La Plata. Buenos Aires. Año 1976.

Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 2 N^o 1. Ene-feb-mar 1977.

Myriam Southwel
E-mail: msouthwell@flacso.org.ar

Alejandro Vassiliades
E-mail: alevassiliades@gmail.com

Artigo recebido em agosto/2008.
Aprovado em fevereiro/2009.