

UNRC - FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS - DPTO. CS. DE LA EDUCACION

CÁTEDRA: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (6550) - Docentes: Domínguez/Pécora/Escudero.

PINEAU, Pablo: "Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la Dictadura (1976-1983)"

En: PINEAU, Pablo, y otros: El Principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Colihue, Buenos Aires, 2006.

IMPACTOS DE UN ASUETO EDUCACIONAL
LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA
DICTADURA (1976-1983)

PABLO PINEAU

*A Héctor Germán Oesterheld.
Ni olvido ni perdón
para quienes nos arrebataron
las historias que no llegó a contarnos.*

Quiero agradecer a Ayelén Attias por la lectura de los borradores de este trabajo, y a Rubén Cucuzza por haberme permitido reproducir su texto sobre el Coronel Valladares. En ambos casos, y por distintas circunstancias, hay también otros muchos motivos de agradecimiento que exceden esta cita.

I. Introducción

II) A la escuela...

III) La estrategia...

IV) Los retos...

V) Competencia...

I. Introducción

"Bajo las matas
 En los pajonales
 Sobre los puentes
 En los canales
 Hay Cadáveres
 En la trilla de un tren que nunca se detiene
 En la estela de un barco que naufraga
 En una olilla, que se desvanece
 En los muelles los apeaderos los trampolines los malecones
 Hay Cadáveres."

NÉSTOR PERLONGHER, *Cadáveres* (1981)

Impactos de un asueto educacional

El miércoles 24 de marzo de 1976 no hubo clases en todo el sistema educativo argentino. En las primeras horas de ese día las fuerzas armadas le arrebataron el poder a un gobierno electo tan legítimo como débil, y uno de sus primeros comunicados decretó un completo "asueto educacional" que se extendió los días siguientes en forma diferencial de acuerdo a cada nivel educativo.

No es casual que la suspensión de los derechos políticos de la población estuviera acompañada de la suspensión del derecho a la educación. Como ya lo han demostrado varios trabajos, en nuestro país la relación entre cultura política y sistema educativo es muy profunda. Desde sus orígenes a mediados del siglo XIX, la escuela buscó integrar disciplinadamente a la mayoría de la población dentro de la república en expansión, a la vez que funcionó como instancia de legitimación y formación de los grupos gobernantes. La matriz moderna que vincula ciudadanía y cultura letrada, alfabeti-

zación y soberanía popular, tejió profundamente la historia de la nación y dio lugar a fuertes conflictos y debates. Las modificaciones en alguno de esos términos resonaron en los otros. Un buen ejemplo de esto fue la dictadura iniciada en 1976, y nos proponemos abordarlo aquí en profundidad.

En un trabajo de balance de la década de los 90 titulado “Ya nada será igual”, Beatriz Sarlo¹ sostiene que durante las primeras siete décadas del siglo XX, “ser argentino” designaba tres cualidades relacionadas en forma inarmónica: “ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado”. “Ser argentino” era una coalición ríspida entre una condición cultural, una condición política y una condición económica que se traducían en el ejercicio de derechos de distintos órdenes, en un especial uso de los recursos –tiempos, espacios, bienes–, y en compartir colectivamente una misma cosmovisión y un mismo horizonte de futuro. La ciudadanía como forma soberana se había ampliado a lo largo del tiempo –la ley Sáenz Peña y la obtención del voto femenino son ejemplos elocuentes–. La escuela pública gozaba de prestigio y reconocimiento, y Argentina mostraba con orgullo el crecimiento casi exponencial de sus tasas de escolaridad. El mercado laboral también fue expandiéndose, y se convirtió en una *vía regia* para la obtención y disfrute de las conquistas sociales.

El primer peronismo fue el artífice más completo de ese modelo mediante el máximo despliegue del Estado-Nación alcanzado en Argentina², y sus efectos de exclusión marcan sus límites de expansión. Pero hoy, en el siglo XXI, la situación ha cambiado radicalmente. Como dice Sarlo, “para (los) hombres y mujeres (que hoy son) menores de cuarenta años, ser argentino no presupone esos derechos políticos y sociales inscriptos en el triángulo identitario”. La

¹ Sarlo, Beatriz, “Ya nada será igual”, *Punto de Vista* N° 70, Buenos Aires, Agosto de 2001.

² Por nuestra parte, creemos que esta afirmación debe ser relativizada en función de que da más cuenta más de un imaginario de inclusión que de una realidad efectiva. Como tal, junto al potencial democratizador de esa construcción identitaria de sesgo ilustrado, se presertran fuertes dispositivos de exclusión de los sujetos y poblaciones que no lo comparten.

³ Bernetti, Jorge y Puiggrós, Adriana *Historia de la Educación Argentina*, Tomo V: Peronismo: cultura política y educación (1945-1955), Buenos Aires, Galerna, 1993.

autora sostiene que, si bien esta mutación terminó de consolidarse en la década del 90, se inició con la última dictadura.

En consonancia con esos planteos, y refiriéndose específicamente al sistema educativo, Myriam Southwell⁴ sostiene que la dictadura produjo un desmantelamiento del proyecto pedagógico hegemónico “civilizatorio-estatal” vigente desde fines del siglo XIX. Este se basaba en una cadena de significación altamente potente que articulaba términos como Estado docente, civilización, nación moderna, progreso, normalismo, ascenso social, ciudadanía ilustrada, educación para todos, homogeneización, etc. El gobierno militar dislocó estos sentidos mediante tres operaciones: el desarme del andamiaje del Estado docente, el quiebre del discurso educacional que había sostenido el pacto democrático de expansión educacional y movilidad social de las clases desfavorecidas a través de la escolarización, y la represión en la educación básica desde una lógica de terrorismo estatal. El signifiante “orden” ocupó en ellas un rol articulador, y su resultado fue el fortalecimiento y la inauguración de ciertas articulaciones que terminaron por ser hegemónicas décadas más tarde.

Los dos textos citados comparten otra característica: el momento de su escritura y publicación. Fueron redactados en uno de las épocas en que la sociedad argentina atravesaba un periodo en el cual los resultados de esas mutaciones se veía en las calles como heridas sin posibilidad de sutura: crisis política, crisis económica, crisis educativa; pérdida de horizontes colectivos, imágenes sociales asociadas a derrumbes, naufragios o catástrofes. Flotaba en el ambiente una sensación de vuelta al “grado cero de la sociedad” por disolución que convocaba a levantar la mirada de la urgencia cotidiana y tratar de inscribirla en procesos más largos, y así poder imaginar otros futuros.

Nuestro trabajo se escribe en un contexto un poco distinto. Hoy, a comienzos del 2006, hemos visto decantar aquellas mareas –tal vez en forma un tanto inesperada–, y una calma relativa permite pensar otras inscripciones de las temáticas. Si en el 2001 Sarlo sostenía como diagnóstico social que sin duda “ya nada será igual”,

⁴ Southwell, Myriam, *Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post dictatorial: el fin de algunos imaginarios*, Cuadernos de Pedagogía Crítica N° 10, Rosario, Editorial Laborde, 2002.

nosotros queremos hoy analizar con más profundidad cuando empezó a dejar de serlo, cuando los cambios que llevaron a esa situación comenzaron a tener efectos profundos y potentes, cuando –y sobre todo cómo– fue “el principio del fin”.

Un balance del estado del arte

Las obras generales sobre la dictadura la importancia que la educación tuvo en su proyecto político⁵. Pero, contrariamente, esta marcación aparece desarrollada escasamente: no hay apartados o capítulos específicos a la temática educativa, y las compilaciones no le dedican artículos autónomos en su complejidad. Las mínimas referencias se limitan a un par de obras consagradas o a citas conocidas sin nueva investigación de archivo. Sin duda, esto se relaciona con el lugar que la pedagogía y los pedagogos ocupan en la actual configuración del campo de las ciencias sociales en la Argentina.

Junto a esta carencia, los últimos veinte y cinco años –y sobre todo la última década– han sido pródigos en la producción de material específico sobre el tema. Ellos han ayudado a identificar algunos de los elementos constituyentes de las políticas educativas de la dictadura, tales como su carácter reactivo y autoritario⁶, la burocratización y verticalización de su estructura administrativa en aras de un mayor disciplinamiento social y de la pérdida de la especificidad pedagógica del sistema⁷, y la implantación de cosmovisiones tradicionalistas y oscurantistas⁸. En un mayor intento de categorización, Braslavsky y Krawczyk⁹ califican a la polí-

⁵ Navaro, Marcos y Palermo, Vicente, *La dictadura militar, 1976-1983: del golpe de estado a la restauración democrática*, Buenos Aires, Paidós, 2003 / ⁶ Suriano, Juan, *Dictadura y democracia (1976-2001)* Tomo X de la Nueva Historia Argentina, Buenos Aires, Sudamericana, 2005 / Quiroga, Hugo y Tcach, César (comp.) *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*, Rosario, Homo Sapiens, 1996.

⁶ Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario (197-1982)*, Buenos Aires, Ed. GEL, 1985.

⁷ Tiramonti, Guillermina, *¿Hacia dónde van las burocracias educativas?*, Buenos Aires, Cuadernos FLACSO - Miño y Dávila, 1985.

⁸ Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina, *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1982)* Paraná, Serie Investigaciones, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, 1997.

⁹ Braslavsky, Cecilia y Krawczyk, Nora, *La escuela pública*, Buenos Aires, Cuadernos FLACSO - Miño y Dávila, 1988.

tica educativa de la dictadura con cinco características: elitismo, autoritarismo; subsidiarismo, –lo que en términos de la época las autoras denominan “neoliberalismo”–, oscurantismo y eficientismo.

Este cúmulo de trabajos nos permite llevar a cabo aquí un estado de la cuestión y agrupar algunos de los trabajos en líneas de investigación. Por supuesto, esta categorización es aleatoria, y se ha realizado sólo a los fines de ordenamiento de la información para el desarrollo de nuestras hipótesis.

Identificamos una primera línea de investigación integrada por los trabajos llevados a cabo en la década del 1980 por el Área de Educación y Sociedad de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) sede Buenos Aires, bajo la participación en un primer momento, y luego la dirección, de Cecilia Braslavsky¹⁰.

Esos trabajos fueron comenzados ya durante la dictadura –la primera edición del trabajo de Tedesco, Braslavsky y Carciofi es de noviembre de 1983– y se continuaron a lo largo de la década. La cercanía con el objeto de estudio es una de sus marcas distintivas, ya que se proponían como insumos para el diseño de políticas públicas del sector en la democracia recientemente recuperada. A su vez, se privilegió el análisis de la escuela media por su grado de exposición y por la falta de atención que hasta entonces le había dedicado la investigación educativa.

Los temas abordados por esta línea son diversos, e incluyen la expansión y movimientos matriculares, las políticas curriculares, la burocracia educativa y las lógicas institucionales. Sus análisis se realizaron desde un sólido marco teórico¹¹ –que se presenta en la introducción de la mayoría de los trabajos–, y sumaron al debate pedagógico categorías de gran potencia como “unidad y diferenciación de los sistemas educativos”, “segmentación horizontal y vertical”, “circuitos educativos”, “saberes socialmente válidos”, “vacía-

¹⁰ Entre otros, Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo (1983), Op. Cit. –sin duda el principal– Tiramonti, Guillermina (1985), Op. Cit., Braslavsky y Krawczyk (1988) Op. Cit. y Braslavsky, Cecilia, *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1985.

¹¹ En destacable en él la impronta del marxismo alemán –sobre todo en los primeros trabajos–, debido en gran parte a la formación de Cecilia Braslavsky en la República Democrática Alemana. Autores como Robert Altv y su teoría del Monopolio de la Educación están presentes en forma constante en estas obras, y parecen ser su sustrato más profundo.

miento de contenidos”, etc. Para su construcción no sólo se utilizaron fuentes “clásicas” —documentos oficiales, series estadísticas, notas de prensa—, sino que se llevaron a cabo rigurosas investigaciones empíricas de corte sociológico *ad hoc* con las dificultades del caso¹². Sus aportes nos han sido centrales para desarrollar lo que más adelante llamaremos la “estrategia discriminadora”.

Como su objetivo principal era identificar los efectos a futuro de las políticas educativas de la dictadura, esta línea de investigación puso el hincapié no tanto en las acciones represivas “clásicas” (prohibiciones, cesantías, censuras, etc.), sino en la relación entre esas operaciones y el quiebre de la función de social del sistema educativo en la distribución equitativa de saberes socialmente válidos. Por eso, identifica como su consecuencia más traumática la profundización de la diferenciación interna mediante circuitos segmentados de distribución del “bien educación” de acuerdo a los grupos sociales atendidos, y su conversión en mercancía a ser adquirida en el mercado. El Estado autoritario impulsó la concreción de un sistema educativo que, bajo la retórica de la igualdad, quitó a la escuela su función de garantizar el acceso por parte de los sectores más desfavorecidos a los saberes socialmente válidos, los que fueron cada vez más monopolizados por los sectores altos.

Una segunda línea de investigación fue iniciada años más tarde en otro marco institucional, y aún se encuentra en producción. Nos estamos refiriendo a los trabajos elaborados o relacionados con el Proyecto TIPHREA (“tendencias ideológico/pedagógicas en la historia reciente de la educación argentina”) que se desarrolla desde 1994 en distintas etapas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Entre Ríos bajo la dirección de Carolina Kaufmann, y que ya ha dado lugar a la publicación de una serie de obras¹³. Esta

¹² Por ejemplo, la nota n° 10 del trabajo de Braslavsky (1985) relata los problemas y trabas que tuvieron con las autoridades de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires para poder aplicar los instrumentos en las escuelas seleccionadas de esa jurisdicción, y cómo debieron optar finalmente por hacer el trabajo de campo en escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

¹³ Entre otros, Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (1997), Op. Cit. / Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina, *Paternalismos pedagógicos*, Rosario, Laborde editor, 1999 / Kaufmann, Carolina (dir.) *Dictadura y Educación. Tomo I. Universidad y grupos académicos (1976-1983)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001 y Kaufmann, Carolina (dir.), *Dictadura y Educación. Tomo II. Depuraciones y vigilancias e las universidades nacionales argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003

línea ha anudado diversos trabajos cercanos realizados en otros espacios geográficos del país, y ha convocado a investigadores de otras universidades nacionales a sumar sus aportes.

Los temas que aborda también son diversos, e incluyen la formación docente, el espacio universitario, la recepción de determinadas posiciones pedagógicas —como el perennialismo, la educación personalizada, y la obra del pedagogo español Víctor García Hoz—, y la represión y control de libros, textos y contenidos. En su conjunto, presenta un fuerte tono de denuncia de las diferentes formas de violación de derechos humanos en el sistema educativo en esos años y de los distintos grados de colaboración institucional. Sus objetivos centrales se vinculan con la identificación de los núcleos duros de la “pedagogía autoritaria procesista”¹⁴, y su persistencia en los períodos posteriores, así como la creación de grupos académicos afines. Algunos de sus trabajos presentan reconstrucciones minuciosas y pormenorizadas de casos concretos. Sus aportes nos han sido centrales para desarrollar lo que más adelante llamaremos la “estrategia represiva”.

Finalmente, el resto de las obras analizadas no nos permite agruparlas en líneas de investigación por su nivel de dispersión, pero en su conjunto nos han aportado enfoques, miradas e hipótesis que han alimentado nuestro abordaje. Algunos de ellos son resultados de tesis o becas de investigación realizadas en el país o en el extranjero¹⁵; otras focalizan en las prácticas represivas en un tono más periodístico¹⁶, y otros persiguen un fin didáctico al ocuparse más

¹⁴ Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina, 1999, Op. Cit.

¹⁵ Filippa, Nelly *Educación personalizada y dictadura militar en Argentina (1976-1983)*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Juan, 1997 / Vergara, María *Silence, order and discipline. The educational discourse of the argentinian military regime, (1976- 1983)*, Universidad de Lund, Lund, Suecia, 1997 / Palamidessi, Mariano “La política educacional de la dictadura militar argentina 1976-1983: una caracterización estructural”, en *Versiones*, UBA, Buenos Aires, 1998 / Southwell, Myriam, 2002, Op. Cit. / Rodríguez Zoya, Gustavo y Salinas, Yamil, *Universidad y Dictadura. La educación universitaria en el período 1976-1983* en www.revistahumanimal.com.ar/docs

¹⁶ Seoane, María y Ruiz Nuñez, Héctor, *La noche de los lápices*, Buenos Aires, Contrapunto, 1986 / Gociol, Judith, *Un golpe a los libros* Secretaría de Cultura, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2000 / Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*, Eudeba, Buenos Aires, 2002 / Invernizzi, Hernán, *Los libros son tuyos. Políticos, académicos y militares: la dictadura en Eudeba*, Buenos Aires, Eudeba, 2005.

específicamente del problema de la enseñanza actual de la temática¹⁷. Un último grupo está compuesto por obras que tocan el tema con cierta profundidad por ocuparse de períodos más amplios o por hacer hincapié en otro punto específico relacionado con el terreno educativo¹⁸.

Primeras hipótesis

El golpe del 24 de marzo de 1976 era esperado por buena parte de la sociedad. Nadie se asombró demasiado cuando se produjo, y sus pocos oponentes fueron más que tibios. La participación y colaboración de distintos grupos civiles en el nuevo gobierno –periodistas, empresarios, religiosos, políticos, profesionales– en innegable, y ha sido demostrada en diversos trabajos¹⁹. Para el caso educativo, cabe recordar que, junto con el Ministerio de Economía, esa cartera –salvo el corto interinato de Albano Harguindeguy en 1978– estuvo ocupada siempre por ministros civiles²⁰. Y en el buceo en archivos hemos encontrado en los documentos nombres de cole-

¹⁷ Dussel, Inés, Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*, Buenos Aires, Eudeba, 1997 – la tesis es de Gojman.

¹⁸ Garano, Santiago y Petrot, Werner *La otra Juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)* Buenos Aires, Editorial Biblos, 2002 / Puiggrós, Adriana *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna, 2002 / Artieda, Teresa *Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y democracia (1976-1983; 1983-2000)* Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Quito, (mimeo), 2005 / Gagliano, Rafael y Cao, Claudia “Educación y política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990)” en Puiggrós, Adriana y Lozano, Claudio (comp.) *Historia de la Educación Iberoamericana*, Tomo I, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995 / Pujol, Sergio *Rock y Dictadura Crónica de una generación (1976-1983)* Buenos Aires, Emecé, 2005 / Mignone, Emilio, 1999, Op. Cit.

¹⁹ Pucciarelli, Alfredo (coord.) *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004 / Mignone, Emilio *Iglesia y Dictadura*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmas/ Página 12, 1999 / Blaustein, Eduardo y Zubieta, Martín *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el proceso*, Buenos Aires, Colihue, 1998

²⁰ Ellos fueron Ricardo Bruera (1976-1977), Juan José Catalán (1977-1978); Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981), Carlos Burundarena (1981) y Cayetano Licciardo (1981-1983).

gas que nos han asombrado tristemente. Nuestra función no es aquí la de presentar listas de colaboradores, pero esa evidencia nos conduce a poner a la pregunta de “porqué pasó lo que pasó” junto a la que dice “porque fue posible que eso pasara”.

Esto nos alerta sobre la necesidad de inscribir a la dictadura en procesos mayores de la historia de la educación de nuestro país. Muchas veces sus atrocidades parecen referirse a otro mundo, transportarnos a un planeta distinto, a un reino del mal en las antípodas de nuestras posiciones. Esto predispone a comprender a la dictadura como un “carneval negro”, a recortarla como un fenómeno extraño y aberrante, como un momento de locura puramente disruptivo con el resto del devenir histórico. Si bien esta afirmación tiene algo de cierto –nuestro lenguaje no tiene palabras para dar cuenta de ese horror, cualquier adjetivo queda chico ante semejante demasía de inhumanidad–, no puede olvidarse que la política educativa de la dictadura hunde sus raíces en procesos largos y profundos de nuestro pasado pedagógico y cultural, y lanza hilos de unión con los tiempos futuros. Sus particularidades deben ser inscriptas en relatos mayores y no verlas sólo como piezas únicas de un museo del terror sino como ejemplos extremos pero esperables de movimientos mayores.

Los sectores que tomaron el poder en 1976 sostenían que el país se encontraba en crisis a causa de que la sociedad estaba desbordada y había perdido su rumbo. Por eso se propusieron reordenarla, y no dudaron en ponerse el pomposo nombre de “Proceso de Reorganización Nacional”. Los instrumentos utilizados formaron parte de un proyecto político basado en el estado de sitio, el terrorismo de Estado, la prohibición del accionar de los partidos y sindicatos, la represión de la sociedad, el abuso de poder, la sumisión de la justicia, el apoyo de ciertas corporaciones y el pretorianismo²¹.

Ese reordenamiento político acompañó un reordenamiento económico. Se adscribió a las teorías monetaristas de la escuela de Chicago que privilegiaban al sector financiero. La apertura de los

²¹ Quiroga, Hugo “El tiempo del Proceso” en Suriano, Juan, 2005, Op. Cit. / Novaro, Marcos y Palermo, Vicente, 2003, Op. Cit.

mercados, el fomento de las importaciones, el abandono del mercado interno como factor de crecimiento, la progresiva eliminación de los mecanismos clásicos de protección de la producción local y una pauta cambiaria desfavorable se combinaron para dar como resultado un proceso de desindustrialización y concentración económica. Para las nuevas pautas, "industria nacional" era sinónimo de falta de eficacia, carencia de competitividad, inflación, bajo rendimiento y conflictos sociales. La liberalización del mercado financiero y su absorción de todo capital disponible lograron pulverizar los intentos de las pequeñas y medianas industrias por sobrevivir. Conglomerados y pooles nacionales e internacionales lograron oligopolizar la economía mediante una política de diversificación de actividades industriales, comerciales, financieras y de servicio²².

El registro cultural no estuvo exento de esta situación. La dictadura llevó a cabo políticas específicas en el sector que se propusieron modificar algunas lógicas previas y volverlas solidarias al resto de los cambios sociales. El trabajo de Invernizzi y Gociol²³ sostiene que hubo un proyecto social que actuaba en tres dimensiones: la política, la económica, y la cultural, y demuestran la existencia de una actitud deliberada de represión cultural en la que el Ministerio de Educación ocupó un lugar destacado²⁴.

Este trabajo se propone analizar las políticas educativas desarrolladas por el gobierno militar, y más específicamente las escolares, como parte integrante del proyecto social general. Para esto, buscaremos demostrar que la dictadura instrumentó una política educa-

tiva basada en dos estrategias. En primer lugar identificamos la **estrategia represiva**, coto de los grupos más tradicionalistas, que se proponía reestablecer una serie de "valores perdidos" en el sistema educativo y hacer desaparecer –con el peso que este término tuvo en esos años– a los elementos de democratización y renovación cultural, sobre todo aquellos que habían irrumpido en las décadas de los 60 y 70. En segundo lugar se encuentra la **estrategia discriminadora**, coto de los grupos modernizadores tecnocráticos, cuyo efecto fue la desarticulación de los dispositivos homogeneizadores favorables a la democratización social presentes en la escuela argentina, y el fortalecimiento de un sistema educativo fuertemente fragmentado en circuitos diferenciados de acuerdo a los distintos sectores sociales que lo subordine a las demandas del mercado y al modelo de distribución regresiva de la renta.

La combinación de ambas estrategias fue "el principio del fin" de la escuela pública heredada de las décadas previas, y sentó las bases para la consolidación de los proyectos educativos neoliberales en las décadas siguientes. En el "asunto educacional" decretado el 24 de marzo de 1976 se cifraba la muerte del sistema educativo moderno en Argentina.

Para demostrar estas hipótesis hemos ordenado el trabajo de la siguiente forma. En primer lugar, presentaremos el escenario educativo que recibe la dictadura mediante la identificación de las posiciones en debate. Un segundo apartado aborda lo que hemos denominado la estrategia represiva, y un tercero la estrategia discriminadora. El último apartado trata de presentar algunas de las resistencias al modelo. Finalmente, cerramos con algunas conclusiones, sin duda tan provisoria como estas hipótesis, que nos permitan seguir analizando un período tan importante como oscuro de nuestra historia educativa.

²² Aspiazu, Daniel; Basualdo, Eduardo, y Khavisse, Miguel *El nuevo poder económico en la Argentina en los años 80*, Buenos Aires, Editorial Legasa, 1986 / Damill, Mario "La economía y la política económica: del viejo al nuevo endeudamiento" en Suriano, Juan, 2005, Op. Cit.

²³ Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith, 2002, Op. Cit.

²⁴ Aunque buscaremos dar la visión más amplia posible, hay dos temáticas de gran importancia no vinculadas entre sí que serán tratadas sólo tangencialmente en nuestro análisis: las acciones educativas desarrolladas por las distintas comunidades religiosas, y el nivel superior terciario y universitario. Esto se debe a su baja relación con el proyecto de investigación que lo originó. Por supuesto, ambas merecen una atención pormenorizada que ya ha sido iniciada por algunos trabajos (por ejemplo, véase Mignone, Emilio, 1999, Op. Cit., para la Iglesia católica y Kaufmann, Carolina (dir.) 2001 y 2003, Op. Cit., para Universidad).

II. El escenario previo

Una de las tantas fantasías trasnochadas que presentaron algunos intelectuales cercanos a la dictadura era la "refundación" de la nación un siglo después de su entrada en el concierto moderno. Sostenían que en el siglo XIX el proyecto oligárquico encarnado la "Generación del 80" en el poder había establecido un modelo de país sobre bases sólidas. Pero éste se había ido degradado con la pérdida de sus rumbos señeros, y el Proceso tenía la obligación histórica de repetir ese gesto.

La educación ocupaba un lugar central en ese proyecto. El discurso del funcionario está plagado de referencias a la necesidad de dictar nuevas leyes sobre el tema que ocuparan el sitio de la 1420, y a la importancia de la universidad en los "nuevos proyectos de país". Mientras se reconocía la importancia histórica de ambas, se hablaba de su deterioro por su "mal uso" y apropiación demagógica de quienes no correspondía que lo hicieran. Con esta lectura, la dictadura se ubicaba dentro de una tradición de interpretación de la historia del sistema educativo argentino que buscaba recuperar y fortalecer sus tendencias elitistas que —si bien era de larga data— se había visto fortalecida después de 1955.

El modelo educativo surgido a fines del siglo XIX ha sido denominado por Adriana Puiggrós como Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE)²⁵. Este se refiere al sistema educativo con el Estado nacional como agente educador casi monopólico en todos sus sentidos (determinación de contenidos, fundación y mantenimiento de los establecimientos, dispositivos de control, punición y dirección institucional, acreditación y validación de títulos, etc.), con pretensión universalista y dirigido a la formación de ciudadanos civilizados —esto es, a sujetos destinados a actuar en cierto marco político y jurídico, a cumplir obligaciones y gozar de derechos—, a partir de una selección curricular de conocimientos que respondía a determinada jerarquía cultural. Cucuzza suma a esta caracterización la presencia de posiciones de matriz sarmientina

favorables a una "escuela única", opuestas a las posturas que presentaban la idea de que las instituciones y los currículos escolares debían diferenciarse de acuerdo a los públicos a atender que tomarían nuevos aires en el período estudiado²⁶.

Como ya sostuvimos en la introducción, Myriam Southwell ha caracterizado a este proyecto pedagógico como "civilizatorio-estatal", basado en la articulación de términos como Estado docente, civilización, progreso, normalismo, ascenso social, ilustración, república, educación para todos, etc. que prometía un horizonte común y colectivo de progreso e inclusión por homogeneización²⁷. Hemos planteado también que este modelo logró su máxima expresión durante los primeros gobiernos peronistas, mediante un Estado educador que ampliaba su acción en forma cuantitativa y cualitativa. Bernetti y Puiggrós sostienen que en una resolución paradójica, el sistema educativo moderno en nuestro país fue iniciado por Sarmiento y culminado por Perón, y que su derrocamiento en 1955 fue el inicio de su agotamiento y pérdida de eficacia. Desde ese entonces, y con marchas y contramarchas, su deterioro fue en aumento, lo que ha sido denominado comúnmente como la "crisis de la Escuela Pública"²⁸.

A su vez, es necesario recordar que esta situación se dio en momentos de alta producción de posiciones que cuestionaban a la escuela como forma educativa hegemónica. Los disímiles abordajes entre sí de la pedagogía institucional y el Mayo Francés, los escritos de Louis Althusser y el reproductivismo que de ellos se derivó, la obra de Iván Illich, los trabajos de Carl Rogers, el informe Faure de la UNESCO y el auge de la "educación permanente" sólo tienen como denominador común sus críticas radicales al modelo escolar en sus fines y funciones en su relación con la sociedad o en aspectos más parciales como los académicos, los didácticos, los institucionales, los organizacionales o los disciplinarios.

²⁵ Cucuzza, Rubén "El sistema Educativo Argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma" en Cucuzza, Rubén: *El sistema educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires. Editorial Cartago, 1985.

²⁷ Southwell, Myriam, 2002, *Op. Cit.*

²⁸ Bernetti, Jorge y Puiggrós, Adriana, 1993, *Op. Cit.*

²⁵ Puiggrós, Adriana: *Historia de la Educación Argentina Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1990.

Ante esta situación, sostendremos que se presentaron en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX tres posiciones político-pedagógicas, que a su vez reeditaban y actualizaban debates de períodos previos: a) la defensa del canon fundacional, b) la modernización excluyente y c) la modernización incluyente. Las presentaremos en detalle a continuación a fin de poder comprender el escenario pedagógico que recibe la dictadura. Por supuesto, esto no es una matriz de clasificación de experiencias, sujetos o propuestas, sino una bitácora para entender las tensiones presentes en el campo educativo desde mediados de la década de los 50 a la de los 70. Para reconstruir el clima de época es necesario establecer entonces, además de sus diferencias, las relaciones transversales entre ellas²⁹.

a. La defensa del canon fundacional

Identificamos una primer posición que consideraba que la crisis que atravesaba el SIPCE era de corte coyuntural y no estructural, por lo que la solución de problema era el retorno al modelo fundacional perdido mediante la estricta puesta en funcionamiento de sus principios fundacionales. Llamaremos *Defensa del canon fundacional* a esta postura político-pedagógica, ya que otorgaba a éste una condición de producción de verdad canónica³⁰.

Para esta posición, el Canon de la educación democrática argentina estaba compuesto por el siguiente conjunto de verdades: el sistema debía estructurarse en los tres niveles históricos ordenados

²⁹ La bibliografía sobre este período es escasa. Véase Braslavsky, Cecilia: *La educación argentina (1955-1980)* Buenos Aires, CEAL, 1980, Puiggrós, Adriana: *Historia de la Educación Argentina Tomo VIII Dictaduras y utopía en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna, 1997 y Suasnábar, Claudio: *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, FLACSO - Manantial, 2004 específicamente para el tema universitario.

³⁰ El canon es un término de origen religioso que se refiere a una estructura significativa que niega la distinción entre saber y opinión y le otorga un carácter dogmático a sus enunciados. Sus operaciones de producción de “verdades y bondades” son la repetición, la profundización y la reelaboración. Toda violación de los límites –por oposición, negación o superación– da lugar a herejías. Por supuesto, este “efecto de verdad” es producto de duras luchas entre grupos sociales, instituciones educativas y tradiciones críticas.

jerárquicamente. El primario debía retomar al mandato de la ley 1420 –lo que englobaba la formación docente bajo la égida normalista–; el nivel medio debía regirse por un currículum humanista lo más moderno posible; y finalmente el nivel universitario debía basarse en el reformismo nacido en 1918. A este esquema era posible sumarle otros elementos –por ejemplo, la expansión del nivel inicial, la obligatoriedad del medio, o la importancia de la enseñanza artística y de la educación de adultos–, siempre y cuando no se cuestionara la primacía de sus enunciados centrales. Toda impugnación a estas “verdades y bondades”, viniera de donde viniera –grupos políticos, académicos, etarios, ideológicos, etc.– debía ser combatida en nombre de la escuela democrática. La única operación posible era una modernización que no afectara sus bases estructurales, como la actualización del currículum humanista mediante la inclusión de nuevos temas en los programas, la eliminación de ciertas asignaturas –como “dibujo ornamental”–, o aires escolanovistas y relajamiento de la ritualización en la escuela primaria.

La lectura que se hacía de la historia previa era que los distintos derroteros habían hecho perder el rumbo de estas “verdades y bondades” fundacionales. Esta situación había llegado a su punto máximo durante el peronismo, cuando su propuesta pedagógica combinó una serie de herejías como la enseñanza religiosa obligatoria, la escuela media orientada al trabajo, la Universidad Obrera Nacional y la preeminencia de otros niveles y prácticas educativas distintas del tríptico fundacional, y su derrota era la prueba de la oportunidad y necesidad de recuperación.

Como señala Cucuzza –que denomina a esta postura de “valorativa liberal”³¹ –muchas veces presentó un discurso panegirista y acrítico que enfatizó el tema del laicismo y “supone que los males de la escuela se resolverían con la simple restauración de la ley 1420”. Esta posición fue sostenida en gran parte por los propios docentes y por pedagogos cercanos a la Unión Cívica Radical, al Partido Comunista y al Partido Socialista, cuyas agrupaciones y asociaciones levantaban continuamente como bandera la “defensa de la ley 1420”.

En el caso universitario, el modelo reformista había vivido su

³¹ Cucuzza, Rubén, 1985, Op. Cit.

“edad de oro” entre 1955 y 1966, cuando Onganía y sus Bastones Largos destruyeron ese sueño³². Esto siguió jugando en el imaginario como el modelo ideal más allá de las fuertes críticas que se le presentaron, sobre todo a lo que correspondía a la llamada “universidad isla” en un contexto político y social que casi no la afectaba³³. El reformismo terminó por convertirse en un discurso fuertemente autorreferencial que excluyó otras voces, mantuvo la vieja jerarquía cultural y limitó su propuesta democratizadora dentro del ámbito universitario que no lograba dar cuenta del notable incremento matricular –sobre todo femenino– que se venía produciendo en las casas de altos estudios como efecto de la democratización social llevada a cabo por el peronismo.

Así, esta posición entrelazó canónicamente normalismo, humanismo y reformismo para defender lo previo pero supuestamente aún válido, y soñó nostálgicamente un futuro lo más parecido posible al pasado³⁴, enunciando un discurso de búsqueda y repetición de un origen perdido ajeno a toda determinación histórica, un discurso “ya dicho” que es en realidad un “no dicho” idealizado. Se consolidó así una lectura historiográfica –enunciada aún por parte de los sectores progresistas y de izquierda que la sostienen–, que relativizó y hasta olvidó el origen oligárquico y bancario del sistema escolar, enfatizó sus elementos democratizadores, lo consideró el mejor –si no el único– de los posibles, y en un tono más defensivo que propositivo, terminó reforzando el alejamiento de las propuestas de reformas educativas estructurales de ese campo discursivo.

b. La modernización excluyente

Identificamos una segunda posición política pedagógica presente en el periodo 1955-1976 –aunque con raíces más hondas–, a la que hemos denominado *modernización excluyente*. A diferencia de la defensa del canon fundacional, ésta presentaba una evaluación

³² Rotunno, Catalina y Díaz de Guijarro, Eduardo: *La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2003.

³³ Suasnábar, Claudio, 2004, Op. Cit.

³⁴ Fitoussi, Jean, Paul y Rosanvallon, Pierre: *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial, 1998.

histórica de agotamiento del modelo fundacional. Para ella, el SIPCE debía ser reformado de cuajo ya que la crisis que atravesaba era estructural y no coyuntural.

A su vez, la calificamos de *excluyente* porque proponía reformas profundas que implicaran una modernización que limitara los elementos democratizadores del sistema educativo, y favoreciera –por refuerzo o creación– a los discriminadores. Según el caso y el momento, esta propuesta tomó aristas tecnocráticas, confesionales, mercantilistas, autoritarias, represivas, privatizadoras, desarrollistas, imperialistas, discriminadoras y, más tardíamente, neoliberales. En cierta forma, fueron también el “cobro de viejas deudas” por parte de los sectores pedagógicos de derecha –como el retiro de los sectores católicos del Congreso Pedagógico de 1882–, y recuperaban propuestas presentes en iniciativas previas como la Reforma Saavedra Lamas de 1916 o la Reforma Fresco-Noble de 1937 en la Provincia de Buenos Aires³⁵.

Uno de sus elementos más destacados es la crisis del gran agente educador del SIPCE: el Estado nacional. De a poco este fue redefiniendo su espacio en el terreno educativo, dejando algunas de sus antiguas funciones en manos de otros agentes. En primer lugar, y en el contexto de la guerra fría, los Organismos Internacionales

³⁵ El desarrollo de estos temas excede los límites de este trabajo, sobre todo por los debates historiográficos a los que dieron lugar. Véase para el primer caso, Tedesco, Juan Carlos: *Educación y Sociedad en Argentina (1880- 1945)*, Buenos Aires, Ed. Hachette, 1986 / Puiggrós, Adriana “La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión” en Puiggrós, Adriana (dir.): *Historia de la Educación Argentina Tomo III Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos, Aires, Galerna, 1992 y Dussel, Inés *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)* Buenos Aires, FLACSO/ CBC, 1997; para el segundo, Ossanna, Edgardo “Componentes ideológico-políticos y Reforma Educativa: el caso Fresco-Noble en la Provincia de Buenos Aires” en *Revista Argentina de Educación*, N° 14, Buenos Aires, AGCE, 1990 / Bejar, María Dolores “Altars y banderas en una educación popular: la propuesta del gobierno del Manuel Fresco en la Provincia de Buenos Aires (1936-1940) en *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo argentino*. Estudios / Investigaciones n° 12, Universidad Nacional de La Plata, 1992 y Pineau, Pablo “Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires. Década del 30), en Ascolani, Adrián (ed.): *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario, Ediciones del Arca, 1999.

fueron ocupándose cada vez más del diseño y armado de las políticas educativas y culturales. Recomendaciones, misiones, informes, acciones, financiamientos y propuestas de la UNESCO, la UNICEF, la CEPAL, la ALPRO o la OEA se volvieron elementos comunes del debate pedagógico argentino, y fueron orientadores principales de las políticas concretas.

A su vez, el Estado nacional fue desatendiéndose paulatinamente de brindar el servicio educativo y administrar las escuelas, y fueron tomando cada vez más peso otros dos agentes: los estados provinciales, por un lado, y el sector privado, por el otro. Respecto al primero, a partir de 1960 se iniciaron una serie de intentos de transferencia de las escuelas nacionales a las provincias en que se encontraban. El primero de ellos tuvo lugar bajo la presidencia de José María Guido en 1962, y fue dejado sin efecto por el gobierno de Arturo Illia.

La dictadura de Onganía volvió a intentarlo. En 1970, el Decreto Ley nº 18586 derogó la ley Lainez, y prohibió el establecimiento de nuevas escuelas primarias nacionales en territorios provinciales. En 1971, en la Cuarta Reunión de Ministros de Educación, se creó el Consejo Federal de Educación (CFE) (Decreto Ley 19682) constituido por los Ministros de Educación de las distintas provincias, una de cuyas funciones principales era la operacionalización de las transferencias. Este segundo intento tampoco se concretó porque no se terminaron de acordar las condiciones para que se llevaran a cabo, aunque algunos institutos fueron transferidos y un año más tarde, el Decreto Ley 19988 estableció la equivalencia de todos los títulos primarios expedidos por cualquiera de las jurisdicciones.

La enseñanza privada fue el otro agente en crecimiento. De a poco, este sector fue ganando espacio dentro del sistema educativo tanto en sus modalidades confesional, empresarial o mixta. Luego del derrocamiento del peronismo, dentro de la Iglesia Católica tomó cada vez más fuerza un grupo de católicos "liberales", hasta entonces minoritario, que establecieron acuerdos con sectores empresariales. Conjuntamente impulsaron la ampliación de un sistema de educación con fuerte autonomía respecto del Estado, aunque se le exigía a éste su total o parcial sostenimiento económico.

Esta línea —llamada "subsidiarismo" por los defensores de la escuela estatal, y que se autodenominaba "de libertad de enseñanza"— se basaba en una especial interpretación de las bases constitucionales de la educación argentina elaborada por dos de sus mayores exponentes, Alberto Mayocchi y Alfredo van Gelderen. Según ellos, el incuestionable principal agente educador es la familia, quien puede delegar esta función en otras instituciones (Iglesia, Estado, comunidad, etc.). Por eso, si bien el Estado sólo debe educar cuando ella no lo hace, debe constituirse en el garante de este derecho mediante el mantenimiento económico y el reconocimiento de distintos tipos de escuela a fin de efectivizar la posibilidad de elección por parte de los padres. En términos concretos, se buscaba que los establecimientos educativos privados adquiriesen la máxima autonomía curricular, institucional e ideológica respecto al Estado con financiamiento público.

En el nivel superior, en diciembre de 1955, el Ministro de Educación del gobierno militar Atilio dell' Oro Maini firmó un decreto que establecía esa "libertad de enseñanza", a la que tres años más tarde se le dio status legal. En 1958, el problema tomó una dimensión mayor en el llamado debate "Laica o Libre", que dio por triunfadores a los segundos, quienes lograron bajo presión la sanción de la Ley 14473/58 —llamada "Ley Domingorena" por haber sido diputado su iniciador—, que permitió a las instituciones privadas universitarias la posibilidad de otorgar títulos habilitantes.

En 1960 se creó una dependencia dentro del Ministerio de Educación de la Nación para ocuparse de la creciente educación privada —que terminó siendo la Superintendencia de Enseñanza Privada (SNEP)—, y en 1964 se dictó una normativa para regular las subvenciones económicas a las escuelas de su dependencia. Desde entonces, el crecimiento de las escuelas y universidades privadas avanzó en forma considerable.

Junto a esto, bajo el impulso de los poderosos Organismos Internacionales, el desarrollismo y el funcionalismo construyeron una nueva forma de comprender a las sociedades contemporáneas en términos de desarrollo y subdesarrollo, de sociedades modernas y tradicionales, y analizaron el cambio social como "vías de desarrollo" y el establecimiento de "sociedades en transición". Desarrollar-

se fue entonces seguir los pautas previamente establecidas por las "sociedades desarrolladas", y ser igual a ellas su punto de llegada, en forma etapista y evolutiva, inscripto en cuestiones económicas y de comportamiento social. Se habló de un desarrollo único y total que beneficiaría a todos los grupos por igual, los que debían limitar su acción a la inserción o cooptación al modelo previamente acordado –sin instancias reales de participación–, de forma tal que toda oposición era considerada contraria al desarrollo.

Los análisis funcionalistas estipulaban que este proyecto encontraba en Argentina un problema mayor. La evolución histórica del país, por diversas causas, había dado lugar a un fenómeno aberrante: el peronismo. Entonces, no sería necesario solamente pensar el futuro sino también eliminar el pasado, una vez más comprendido como una rémora del progreso. Reeditando lógicas decimonónicas, el nuevo modelo tenía una vez más como condición necesaria acabar con los sujetos sociales previos. Se lanzó una impresionante campaña de desperonización de la sociedad argentina que abarcó prohibiciones y cesantías, quema de libros y fusilamientos.

La pedagogía también tuvo que reactualizarse de acuerdo a estos parámetros, y los nuevos aires vinieron del economicismo, la tecnocracia y el neoconductismo americano. La economía de la educación se constituyó como campo disciplinar autónomo con los aportes de Mark Blaug, Theodor Schultz y la Teoría del Capital Humano. Para ésta, las variaciones de ingreso de las personas y otras fluctuaciones del mercado de trabajo se explican en función de variables educativas como el nivel alcanzado por los sujetos o la orientación elegida. Esta relación fue comprendida en forma causal: a mayor nivel educativo se manifestaba mayor calificación para el trabajo y un consecuentemente aumento de los ingresos y de la renta social.

El discurso pedagógico fue copado con términos provenientes de la economía como "tasa de retorno", "capital humano", "eficacia" y "eficiencia", y una nueva generación de tecnócratas becados por la OEA para realizar estudios de posgrado en universidades norteamericanas sobre planificación educativa fueron tomando un lugar importante en el debate y la toma de decisiones educativas. Toda esta renovación implicó la aparición de un sujeto pedagógico asocial, individualista, racional y planificador.

La educación dejó de ser considerada un gasto social necesario destinado a la formación de ciudadanos o sujetos civilizados, para ser entendida como una inversión a largo plazo a fin de lograr el desarrollo de las sociedades. Se planteó entonces una vinculación estrecha con la planificación, ya que, al ser los recursos escasos, su uso debía ser racionalizado para optimizar su rendimiento. La problemática educativa ocupó un lugar muy importante en los "Programas de Desarrollo" de mayor alcance de aquellos años como los que impulsaban el Consejo Federal de Inversiones (CFI) y el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE).

Este cambio paradigmático también impactó en las prácticas escolares cotidianas mediante la irrupción de una didáctica de corte neoconductista. Las propuestas de los pedagogos espiritualistas y escolanovistas de décadas previas fueron dejando paso a las visiones de los planificadores americanos que modificaron el día a día escolar con taxonomías de dominios de aprendizaje, planificaciones en parrilla, Phillips 66 y objetivos conductuales.

Probablemente este modelo alcanzó su punto máximo durante la dictadura de Juan Carlos Onganía, que le sumó a los elementos ya presentados altas cuotas de autoritarismo y represión. La "Noche de los bastones largos" con la que se inició ese gobierno, o los continuos hechos de censura de publicaciones y otras expresiones culturales, son buenos ejemplos de esas tendencias. Su política consideraba que no era posible el desarrollo nacional con participación social, por lo que era necesario el control y la exclusión de ciertos sectores: se necesitaba una "mano dura" acompañada de buenos tecnócratas para hacer avanzar a la nación.

Una de las modificaciones educativas más importantes que llevó a cabo fue la terciarización de la formación docente para el nivel primario. Más basado en motivos económicos que pedagógicos –el "exceso" de maestros preocupaba más que su formación actualizada– en 1970 se creó el Profesorado de Enseñanza Primaria. Este nuevo "nivel educativo" fue el lugar principal donde anidó la nueva pedagogía que combinaba tecnocratismo con espiritualismo³⁶.

³⁶ Southwell, Myriam "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)" en Puiggrós, Adriana, 1997, Op. Cit.

Pero el objetivo principal que se impulsó en esos años fue la renovación profunda del sistema, primero mediante una Ley Orgánica de Educación y luego mediante un programa de reforma educativa, en el cual tuvieron una participación destacada un conjunto de pedagogos tecnocráticos asociados al centro derecha, al sector privado o a la Iglesia Católica como Alfredo van Gelderen, Gustavo Cirigliano, Antonio Salonia, Alberto Taquini y Luis Zanotti. Los distintos ministros del gobierno *de facto* (Carlos M. Nelly y Obes, José María Astigueta, Dardo Pérez Guilhou, Gustavo Malek, etc.) propugnaron un proyecto que, luego de muchos conflictos y modificaciones, finalmente no logró su aprobación. Su característica más destacada era la modificación de la estructura del sistema, volviendo a proponer una "escuela intermedia" entre el nivel primario y el medio, acompañado por el resto de las modernizaciones ya presentadas como el tecnocratismo de corte americano, la importancia de la educación privada y la racionalización de los recursos públicos³⁷.

En síntesis, una combinación inestable de privatismo, desarrollismo, neoconductismo, espiritualismo y autoritarismo se presentaba en el escenario educativo como una fuerza capaz de proponer reformas estructurales al SIPCE con énfasis en la generación de dispositivos de exclusión que, si bien no logró su máximo objetivo, dejó un campo favorable para la implementación de las políticas educativas de la dictadura iniciada en 1976.

c. *La modernización incluyente*

Finalmente, identificamos una tercera posición político-pedagógica a la que hemos denominado *modernización incluyente*. En consonancia con la modernización excluyente, esta posición consideraba que el SIPCE estaba atravesando una crisis estructural, por lo que debía ser reformado de cuajo. Pero a diferencia de la posición excluyente, la modernización incluyente proponía eliminar los elementos discriminadores y fortalecer –por refuerzo o creación– los elementos democratizadores que estaban presentes en el

modelo fundacional. Según el caso y el momento, esta propuesta tomó aristas dialógicas, populares, críticas, expresivas, participativas, autogestivas, gremiales, cooperativistas y revolucionarias³⁸. En cierta forma, son herederas de las propuestas democratizadoras que se presentaron en la década del 30 –como ciertas posturas de la Escuela Nueva–, de prácticas de educación popular desarrolladas durante el peronismo, y de otros fenómenos aun previos como las vertientes más críticas del reformismo universitario o la tendencia democrático-radicalizada de comienzo de siglo.

Esta posición se relaciona además con la renovación cultural de los años 60 –que puso en cuestión los modelos educativos provenientes del siglo XIX–, y con la radicalización política en la que en muchos casos esa modernización derivó en la década siguiente. Muchos de los docentes y pedagogos que pueden ser ubicados en esta línea privilegiaron espacios educativos subordinados para el canon fundacional, como el nivel inicial, la educación de adultos o la educación por el arte.

Uno de los elementos que pueden ubicarse en esta posición es el reconocimiento por parte de los docentes de su condición de trabajadores, lo que dio lugar a la sindicalización y la lucha por conquistas sociales. Si bien las asociaciones del magisterio eran de larga data en el país, hasta entonces se referenciaban más en las agrupaciones profesionales que en los gremios obreros. Puede considerarse como fecha de inicio de este cambio a 1957, cuando se efectivizó un largo proceso de lucha con paros y movilizaciones por reivindicaciones económicas, laborales y profesionales que concluyeron con la sanción legal del Estatuto del Docente Nacional al año siguiente, y llegó a su cenit con la fundación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en 1973 en el Congreso de Huerta Grande en Córdoba³⁹. Por otra parte, el

³⁸ Si bien aquí excede a este trabajo, proponemos como hipótesis a indagar que en cierta forma todas estas experiencias comparten una revisión profunda del sujeto pedagógico fundacional de matriz sarmientina, en tanto población asocial. Véase al respecto Puiggrós, Adriana: *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*, México, GV editores, 1988 para comprender por qué las posiciones políticas de la izquierda tradicional no se ubicaron en esa tradición.

³⁹ Vásquez, Silvia y Balduzzi, Juan: *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)*, Buenos Aires, CTERA, 2000.

³⁷ Braslavsky, Cecilia, 1980, Op. Cit / Puiggrós, Adriana, 1997, Op. Cit.

movimiento sindical tuvo una importante participación en la fuerte oposición a la reforma educativa impulsada por la dictadura iniciada en el 1966 que comentamos en el apartado anterior, que redundó en su consolidación por la experiencia acumulada y el triunfo obtenido.

Otro elemento importante de esta posición político-pedagógica se vincula a renovaciones didácticas que buscaban coordinar las prácticas educativas en formas distintas de la escuela tradicional y de la escuela nueva de décadas anteriores. Dentro de ellas se destaca la irrupción de la psicología social y la dinámica grupal como estrategias pedagógicas de acuerdo a los planteos de Enrique Pichón Riviere; términos como "pretarea", "grupo operativo", "instituido/instituyente", "emergente" y "líder negativo" comenzaron a circular por aulas y pasillos escolares. Junto a esto, la pedagogía de la recreación, surgida en la comunidad judía en la colonia Zummerland de Mercedes (provincia de Buenos Aires) sus Kinderclubs asociados, y desde allí extendida al sistema educativo, planteaba prácticas alternativas como una educación física más relacionada con la expresión y no con la competencia y la militarización, juegos y canciones grupales, dramatizaciones, expresión corporal y un nuevo vínculo con la naturaleza mediante campamentos y salidas.

Estas modificaciones pedagógicas fueron en gran parte una respuesta a los cambios en el mapa étareo del período. La pediatría se había acercado al psicoanálisis, y nuevas camadas de profesionales asociados al cuidado de la infancia (v.g. Florencio Escardó y Eva Giverti) aportaron a la comprensión de los niños y las niñas como sujetos con derechos, sexo, celos y necesidad de explicaciones⁴⁰. La renovación cultural de la época dio lugar a la generación de un "arte para niños" que mediante canciones, libros y obras de teatro, abandonó el tono moralista previo en el que el mundo infantil era conceptualizado como el limbo o la "edad de oro", y le sumó frescura, humor y temáticas más cercanas a las infancias contemporáneas. Las obras de María Elena Walsh son probablemente su mejor ejemplo, a la que deben sumarse entre otros a Pipo Pescador, María Hortensia Lacau, Walter Yonsky y Graciela Cabal.

⁴⁰ Carli, Sandra: "Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas de debate en educación (1955-1973)" en Puiggrós, Adriana, 1997, Op. Cit.

Junto a esto, el llamado "rock nacional" estaba produciendo un fenómeno similar en adolescentes y jóvenes con una mayor carga de cuestionamiento social, cultural y sobre todo generacional⁴¹. Los maestros de Charly García que "sólo conocían su ciencia y el deber y nunca se animaron a decir una verdad" fueron un símbolo de la impugnación educativa de entonces.

Un buen ejemplo de estos cambios es Mafalda, la historieta escrita y dibujada por Quino entre 1964 y 1973. Nacida a pedido de una compañía de publicidad para promocionar la nueva línea de electrodomésticos de la empresa Siam Di Tella, la tira fue creciendo a lo largo de casi diez años hasta convertirse en un reflejo de las clases medias urbanas en expansión. A los elementos típicos de la época que se encuentran en este relato sobre su origen —publicidad, americanización de la cultura, industria nacional, consumo masivo—, su desarrollo sumó las familias nucleares con roles fijos e ingresos estables gracias a empleos monótonos del sector terciario, personajes modernizadores como los ejecutivos, los hippies y los Beatles, la omnipresencia de los medios de comunicación, la lucha generacional, la Guerra Fría y un Estado benefactor fuerte y cuestionado.

Sus personajes desgranaban diferentes formas de vivir la infancia de las clases medias urbanas de la época en las que ya se inscriben sus devenires posteriores. Sus infancias se tejieron en la trama moderna que unía al Estado, a la familia y al futuro con la escuela como punto de engarce. La vida de todos ellos, habitantes de un barrio típico de Buenos Aires —San Telmo—, circulaba entre espacios públicos como la escuela, la plaza y la vereda, y privados como su hogar y la de los amigos, en su casi totalidad departamentos "funcionales" en los que empezaba a reinar la televisión. La experiencia escolar —indudablemente estatal— era un importante motor articulador de su cotidianeidad, a la que dedicaban mucho tiempo, pasiones y energía. La mayoría de ellos fueron al jardín de infantes que se expandía en aquellos años, y si bien la historieta concluye antes de que terminen la escuela primaria, es posible suponer que también fueron a la secundaria y que algunos intentaron los estudios superiores que ya proyectaban en un camino prefijado de ascenso social.

⁴¹ Pujol, Sergio: *Rock y Dictadura. Crónica de una generación (1976- 1983)*, Buenos Aires, Emecé, 2005.

Finalmente, una importante renovación teórica fue producida por la llamada "Pedagogía de la Liberación" inspirada en la obra de Paulo Freire y con fuertes relaciones con otras posiciones políticas y culturales como la Teoría de la Dependencia, la Teología de la Revolución y la Resistencia peronista⁴². Según éstas, el subdesarrollo no era la etapa previa al desarrollo –como planteaban los organismos internacionales– sino su cara dialécticamente contraria y necesaria. Se comenzó entonces a hablar dualísticamente de Liberación o Dependencia, palabras que inundaron el discurso progresista de la época. La situación de pobreza en que se encontraba el Tercer Mundo no se debía, como sostenía el desarrollismo, a problemas intrínsecos de estas sociedades o al estado de desarrollo que habían alcanzado, sino a su relación de dependencia con los países centrales, lo que se manifestaba en todos los campos de lo social y explicaba la situación. Para enfrentar este gran mal, era necesario construir estrategias de liberación que permitieran romper esa situación y producir un cambio social positivo, generalmente por vía revolucionaria.

Se identificó como el arma de dominación educativa por excelencia a la escuela y al sistema escolar, a quienes las posiciones más extremas negaban sus posibilidades de generar cambios en la sociedad al asignarle un rol principal en la reproducción del "statu quo", y por ende, de generación y justificación de las desigualdades sociales. Por tal, surgió la necesidad de crear estrategias educativas alternativas fuera y opuestas a la forma escolar.

Para el caso educativo, las primeras obras de Freire aportaban conceptos como concientización, pedagogía del oprimido, y la oposición entre educación dialógica y educación bancaria. Bajo la máxima "el pueblo se educa a sí mismo", esos años fueron pródigos en la generación de prácticas educativas en diversos espacios e instituciones sociales de los sectores populares (villas de emergencia, sindicatos, clubes de barrio, etc.). Esta nueva concepción se acercó a los sectores populares como sujetos "reales", de "carne y hueso", no interpelados desde la carencia –sobre todo, necesitados y analfa-

⁴² Rodríguez, Lidia "Pedagogía de la liberación y educación de adultos" en Puiggrós, Adriana, 1997, Op. Cit.

betos–, sino como constructores y portadores de una vida rica y compleja en términos personales, familiares, culturales, políticos, laborales, sindicales, etc.⁴³.

En muchos casos –probablemente los más fructíferos– la idea de "pueblo educador" se puso en acción mediante el rescate de las capacidades educativas de las llamadas "asociaciones populares" –desde la Iglesia Tercermundista a los sociedades de fomento pasando por las salitas de atención primaria de la salud–, en las cuales el discurso freiriano prendió con más fuerza que en la escuela. En otros casos se constituyó una visión basista que idealizó al "pueblo". El pueblo se presentó como un sujeto homogéneo e incontaminado, y sólo en él y a partir de él era posible construir armas de cambio. El "saber popular" construido a partir de la "vivencia", puro e impoluto, le permitía al pueblo tener siempre una visión correcta de sus verdaderos intereses y de las acciones a llevar a cabo.

Presentamos como hipótesis que la modernización incluyente tuvo su época de auge a partir del Cordobazo de 1969, y que durante los primeros tiempos del tercer gobierno peronista (lo que se denomina "el 73") logró acceder a los órganos de conducción del sistema. Desde allí impulsó cambios "cosméticos" en algunos niveles educativos (v.g. la inclusión de la asignatura ERSA –Estudio de la Realidad Social Argentina– en el nivel medio, o de un Seminario sobre la Realidad Socio-económica Regional –SERSER– en la formación docente) pero impactó muy fuertemente en otros como en la educación de adultos, donde desde la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos) se lanzó la Campaña de Alfabetización CREAR (Campaña de Reactivación Educativa), de fuerte inspiración freiriana, y en la Universidad "nacional y popular", altamente politizada –lo que en el campo semántico de la época implicaba también decir altamente violenta–, donde se desarrollaron importantes proyectos de extensión e investigación y se experimentaron nuevas prácticas de enseñanza⁴⁴. La dictadura identificó a muchas de estos nuevos elementos como su enemigo principal en el campo de batalla educativo.

⁴³ Rodríguez, Lidia, 1997, Op. Cit.

⁴⁴ Puiggrós, Adriana *El lugar del saber*. Buenos Aires, Galerna, 2002.

d. A modo de balance

Al comenzar la dictadura en 1976, estas tres posiciones se disputaban la hegemonía del sistema, aún en manos de la *Defensa del Canon Fundacional*. De todas maneras, el SIPCE ya estaba pronto a cumplir un siglo de existencia, y el agotamiento de muchos de sus basamentos era evidente para muchos sectores. La novela de Luis Chitarroni, *El Carapálida*, ambientada en una escuela pública porteña de comienzos de los 70, marca estas oposiciones entre un director simpatizante del Mayo Francés y un cuerpo docente mayoritariamente femenino que siempre firmaba con su apellido de casada. La dictadura supo perfectamente de qué lado situarse, para lo que llevó a cabo las políticas que desarrollaremos en los capítulos siguientes.

III. La estrategia represiva

Los grupos que apoyaron a la dictadura compartían un balance fuertemente negativo del período político anterior –calificado de “violento”, “subversivo”, “desbordado”; “demagógico”, “populista” etc.– y coincidían en la necesidad de implementar un gran plan represivo para reordenar el país. Esta función debía ser llevada a cabo por las fuerzas de seguridad –consideradas “baluartes morales de la Nación”, “guardianes de la soberanía”, “garantes de las tradiciones nacionales”, etc.– quienes debían aniquilar cualquier foco subversivo de oposición y devolver al país la paz y la tranquilidad perdidas. Esta tarea era prioritaria, y no había que poner ningún tipo de reservas a las acciones que condujeran a ese fin.

Como sostiene Masiello⁴⁵ la dictadura impuso una política y social de vaciamiento de la polifonía de voces que constituye a las sociedades democráticas porque “la norma autoritaria expulsa a los

⁴⁵ Masiello, Francine “La Argentina durante el Proceso; las múltiples resistencias de la cultura” en AA.VV. *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*, Buenos Aires, Alianza, 1987.

individuos de una esfera pública y se niega a permitirles el diálogo con el poder o cualquier crítica del Estado”. Con la excepción de unos pocos, la sociedad fue unificándose y ajustándose a ese reclamo de “pacificación por represión” que implicaba uniformización y disciplinamiento por todas las vías posibles. El imaginario social estaba listo para la implementación del horror, y los niveles de aberración a los que llegaron las violaciones a los derechos humanos en el período escapan a cualquier intento de semantización, y nos vinculan con los límites de lo humano.

El sistema educativo fue un lugar privilegiado para su puesta en acción. Si bien el autoritarismo es una de las marcas de origen de la escuela argentina, y su historia previa también daba cuentas de actos represivos (v.g. cesantías varias en distintos períodos, o la Noche de los Bastones Largos), el despliegue alcanzado en la última dictadura superó todo diagnóstico. La desaparición forzada de personas castigó muy duramente a docentes, investigadores, estudiantes –a éstos se le sumaba además su condición de jóvenes– y al resto de su personal. A eso deben sumarse el exilio, la encarcelación por motivos ideológicos, los despidos y “puestas a disponibilidad”, el cierre de instituciones y carreras, las prohibiciones y otras formas de censura, la quema de libros y las diversas formas de uniformización y disciplinamiento de las prácticas cotidianas.

El esquema represivo

El dispositivo de contralor social y accionar político del esquema represivo se basa en la siguiente serie de inferencias:

- 1) Todo hecho social es un hecho político.
- 2) Todo hecho político es un hecho subversivo.
- 3) Todo hecho subversivo debe ser reprimido.

En los períodos en que está en vigencia, los sujetos deben evitar la activación de esta cadena, lo cual era en muchos casos imposible. Durante la dictadura, prácticas “sociales” como la lectura de ciertas publicaciones (v.g. Hum®), la concurrencia a eventos culturales (v.g. recitales de rock), o el encuentro con ciertas personas, eran susceptibles de ser reprimidos por la fuerza pública si ésta así lo consideraba conveniente. A la inversa de los estados de derecho,

toda persona se veía en la obligación de demostrar su inocencia ante el poder porque la culpabilidad era su condición natural.

Invernizzi y Gociol señalan que, si bien la categoría “subversivo” nunca termina de ser definida —de hecho, para el esquema represivo todo podía serlo—, se utilizaba para hacer referencia a ciertos tópicos opuestos al “ser nacional” y a nuestro modo de ser “occidental y cristiano”⁴⁶. Dentro de esto, un lugar especial lo ocupa el “marxismo”, al que los censores parecen otorgarle una mayor consistencia teórica y argumentativa. Esta caracterización difusa dio lugar a la aparición de ciertas fórmulas que se repiten casi sin variación en todos los documentos referidos al tema y en los dictámenes emitidos para identificar al “enemigo” u “oponente”⁴⁷, y que configuran los peligros introducidos en la escuela por docentes subversivos.

Según el esquema presentado más arriba, todo hecho educativo, en tanto hecho social, podía dar lugar a un acto de represión al desplegarse la cadena presentada. El discurso oficial le asignaba a la escuela, y más aún a la universidad, el haber ocupado un rol muy importante en la generación del “caos social” de los primeros años de los 70. Por eso la estrategia represiva tuvo como objetivo principal disciplinar al sistema educativo, y erradicar de él los elementos de modernización de las décadas anteriores —que hemos denominado en el capítulo anterior como la “modernización incluyente”—, englobada dentro de la gran bolsa de “lo subversivo”. La cadena metonímica iniciadas por “subversión” parece no tener fin, y engarza significantes como drogadicción, juventud, literatura comprometida, rock, desaliño, crisis de la familia, pérdida de valores, comunismo, relativismo, pornografía, inmoralidad, hedonismo, frivolidad, libertad, trabajos grupales, campamentos e ingreso irrestricto. Su consecuencia fue que el impacto del terrorismo de Estado dentro del sistema educativo fue tan grande como difícil de abarcar.

⁴⁶ Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith, 2002, Op. Cit.

⁴⁷ Entre otros, podemos ubicar, además de los documentos ya citados, a “Directivas sobre la infiltración subversiva en la enseñanza” (1977) editado por el Ministerio de Educación, y “Marxismo y subversión: ámbito educativo” (s/f) editado por el Comando Mayor general del Ejército.

Los funcionarios de la dictadura mostraban un conocimiento profundo de los planteos renovadores de las décadas previas y su “peligrosidad”. Por ejemplo, el ministro Juan Llerena Amadeo sostiene en su “Memoria sintética de la labor realizada durante el período 1976-1981”:

“Así como el Proceso ha puesto singular empeño en asegurar la igualdad de oportunidades, la destrucción que se adueñó en ese entonces de nuestras instituciones educativas puso su acento en obtener la igualdad de resultados. Son dos acciones que se contraponen, la primera significa esfuerzo, competencia, constancia, capacidad; la segunda tan sólo requiere extender la mano para recibir la dádiva que no se merece.

En la igualdad de resultados cualquiera fuera la preparación y la capacidad, se fundamentó un ingreso irrestricto que fue prolegómeno de un fracaso irrestricto y a partir de allí se siguió inclusive en que los alumnos decidan la nota que obtenían en el curso en una parodia de examen o evaluación”⁴⁸.

Y el Documento “El terrorismo en la Argentina”, editado en español e inglés por el Poder Ejecutivo Nacional en 1980 para su distribución gratuita como respuesta a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA, sostiene en su apartado sobre educación que:

“(En el nivel medio y terciario no universitario) el agrupamiento y la movilización de los alumnos, en especial de los años superiores, en pos de los objetivos y realizaciones aparentemente recreativos, culturales y sociales, pero en los hechos una ocasión para introducirlos en la inmoralidad y en la drogadicción, en el activismo político, y en las técnicas de las de las armas y de la guerra terrorista”.

⁴⁸ En este trabajo los documentos serán citados respetando sus errores sintácticos y ortográficos. Sólo se corrigieron errores tipográficos.

Estas prácticas tenían como su instancia propositiva principal reinstaurar un discurso tradicionalista de la más pura cepa católica integrista, fundamentalista y oscurantista⁴⁹. Las gestiones ministeriales de Juan José Catalán y de Cayetano Licciardo, y sobre todo la de Juan Llerena Amadeo, son paradigmáticas al respecto.

Así, represión y tradición se enlazaron profundamente para ahogar todo intento de democratización educativa. Por ejemplo, en los Objetivos Pedagógicos del Nivel Primario acordados con el Consejo Federal de Educación el 12 de diciembre de 1980 se sostiene:

“Fin de la Educación.

Siendo el fin de la educación la formación integral, armónica y permanente de cada hombre, en función de sus fines esenciales, la propia vocación y el bien común, el sistema educativo deberá asegurar a todos los habitantes de la Nación una educación acorde a tal fin, a través del cultivo de virtudes, integrándola con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”.

Objetivos generales

-Preparar al hombre para asumir los valores ético-religiosos de su destino trascendente. [...]

-Promover la consolidación de la unidad y estabilidad de la familia. [...]

-Promover una actitud de defensa de la soberanía política de la República Argentina dentro de la comunidad internacional y fomentar las armoniosas relaciones con los demás países, y muy especialmente con las naciones hispanoamericanas”.

En consonancia, el Documento “Terrorismo en Argentina” presenta una “Breve reseña de las medidas para reconstruir la educación argentina”. Ellas eran:

1. Separación de totalitarios y corruptos.
2. Restitución del orden en las Universidades.

⁴⁹ En el capítulo siguiente analizaremos a la estrategia discriminadora como la otra articulación presente.

3. Fortalecimiento de los valores morales y cívicos (donde se incluye la sustitución de la asignatura ERSA por “Formación Moral y Cívica” en la escuela media)

4. Integración de la familia y la comunidad en el proceso educativo (donde se incluye su importancia en la “transmisión sistemática de los valores de la moral cristiana y de la tradición nacional”).

5. Refuerzo de la acción del Instituto Nacional de Crédito Educativo para la Igualdad de Oportunidades.

Este discurso no estaba dirigido solamente a los funcionarios educativos. Notas en la prensa, circulares, disposiciones y reuniones convocaban a los docentes y directivos a salir de la “desidia e indiferencia” y a velar por la Patria denunciando a sus compañeros y cuidándose de utilizar bibliografía sin haber corroborado su ideología. A su vez, hacían continuas apelaciones a los padres para que controlaran las actividades escolares de sus hijos. Las revistas que por entonces publicaba Editorial Atlántida —como *Gente y Para Ti*, dirigidas respectivamente por Chiche Gelblung y Luisa Dellino— mostraban un apoyo constante a la dictadura y se sumaban a sus campañas de identificación de “subversivos”. Por ejemplo, se les aconsejaba a los padres que prestaran atención a los términos que usaban sus hijos y a las conversaciones que tenían, que revisaran tareas, carpetas, apuntes y cuadernos, y que supieran qué leían dentro y fuera de la escuela. Se les alertaba que se cuidaran de los docentes y preceptores que daban a leer “literatura comprometida” y “novelistas latinoamericanos”, que usaban las horas libres para difundir ideología, que pedían a los alumnos que comentaran en clase recortes periodísticos “que nada tienen que ver con la escuela”, o que estimulan el trabajo en grupo en detrimento del esfuerzo y la responsabilidad personal. Los padres debían “vigilar, participar y presentar las quejas que estimen convenientes”⁵⁰.

En una “carta Abierta a los padres” publicada por *Gente* en diciembre de 1976, y firmada por “un amigo”, se sostenía que la subversión había horadado el sistema educativo introduciendo prácticas como las siguientes:

“Se llegó a proponer un sistema curioso: que los alumnos se calificaran mutuamente, o bien que se les

⁵⁰ Véase, por ejemplo, *Para Ti*, enero de 1977, Editorial Atlántida, de donde se han tomado los entrecomillados.

promediaran las notas. Ejemplo: su hijo, con esfuerzo y tal vez sacrificio, estudiaba y sacaba un 10. Un compañero de su hijo, que no estudiaba y se pasaba el día pintando carteles guerrilleros, sacaba un 1. Pero como estaba prohibido 'estimular la competencia capitalista', el 10 de su hijo se dividía por 2, y así le tocaban 5 puntos al vago guerrillero, que además gozaba de todas las ventajas de una universidad gratuita, la que usted, con sus impuestos, les regalaba. Le puedo contar cien o mil casos similares. Pero creo que es suficiente".

La represión se constituyó en las antípodas de la educación al negar la posibilidad de "redención" del otro. La metáfora médica utilizada para hablar de la situación del país como un cuerpo al que había que curar de la infección que lo atacaba, producida por "el virus de la subversión", reforzaba esta situación. Los focos de contagio y los ya contagiados debían ser eliminados y aniquilados para proteger a los todavía sanos; y a estos últimos debía enseñarles a prevenirse de la enfermedad y a fortalecer sus defensas

Los documentos del archivo BANADE

En el año 2000, por casualidad, un empleado del Ministerio del Interior encontró en las bóvedas del ex Banco Nacional de Desarrollo (BANADE, de allí su nombre)⁵¹ el (mal) llamado "Archivo BANADE". El mismo es un conjunto desarticulado e incompleto de diversos documentos que dan cuenta de persecución ideológica llevada a cabo en esos años. Ese maremagnum de copias en papel carbónico, remitos, elevaciones, borradores, denuncias, fotocopias, gruesas carpetas y expedientes incompletos, exuda el horror de un "plan sistemático de escala nacional de represión de la cultura"⁵² que iba desde los programas televisivos, las funciones de circo y la

⁵¹ En la actualidad, el archivo se encuentra dentro del archivo general de la CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas), donde lo consultamos nosotros. Al respecto, queremos agradecer, a sus empleados, que nos atendieron con un cuidado destacable, y a Judith Gociol y Hernán Invernizzi, que nos orientaron en su búsqueda.

⁵² Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith, 2002, Op. Cit.

ubicación de los Hoteles Alojamientos en las distintas provincias, pasando por la prensa escrita y los libros, y pone en manifiesto una "banalidad del mal"⁵³ burocrática que además de justificarse a sí misma, decidía sobre la producción —y en muchos casos la vida— de personas vinculadas a la cultura y la educación.

Los sectores más duros del gobierno dictatorial tildaban a las políticas represivas desarrolladas por el Ministerio de Educación como "blandas" a partir de la caracterización como espacio de subversión real y potencial que le asignaban al sistema escolar. Por ejemplo, el Informe Especial n° 10 fechado en octubre de 1977 sobre "La subversión en los medios culturales" que se encuentra en ese Archivo sostiene, respecto al Ministerio de Cultura y Educación", que

"En el Consejo de Educación se desempeña una comisión de fiscalización del libro de lectura escolar. Hay algunas leyes de vieja data, que hacen al tema, pero que no se cumplimentan. En este momento y con las nuevas autoridades se está encarando seriamente el problema, en procura de hallarle solución".

Por eso los organismos de seguridad buscaban controlarlo como a otros espacios públicos y privados, a la vez que hacerse cargo de las funciones que consideraban que el Ministerio de Educación realizaba en forma incompleta. De esta tarea da cuenta el archivo en análisis, que presenta informes de casos concretos que parecen no dejar nada suelto —ya que incluye libros de texto, mapas, notas de la prensa, tapas de carpetas y figuritas de colección—, propuestas de accionar y legislación, informes de situación y clasificaciones de los hechos "subversivos" que debían ser censurados.

Una primera lectura de ese material podría llevar a figurarnos un delirio represivo sin fin ni normas que atacaba todo aquello que sonara a cultura sin mayores miramientos ni consideraciones⁵⁴. Por ser todo potencialmente subversivo, se decidía qué lo era de hecho y se actuaba en consecuencia. La frase "Cuando escucho la palabra

⁵³ Arendt, Hannah: *Eichmann en Jerusalem. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen, 1963.

⁵⁴ Por ejemplo, hay una carpeta dedicada al análisis ideológico y la potencialidad subversiva de *Chico Carlo* de Juana de Ibarborou.

cultura saco mi revólver” –atribuida a Joseph Goebbels, jefe del Propaganda del nazismo– pareciera también poder aplicarse aquí. Pero como en ese caso, aquí también es posible identificar regularidades en su accionar. De ellas nos ocuparemos a continuación a partir del análisis de parte de ese material ya de por sí disperso.

Las acciones por las cuales se podía iniciar la investigación de alguna obra son múltiples, y abarcaban a todo el país. En algún momento eran derivadas al Departamento de Publicaciones del Ministerio de Interior a cargo del abogado y Teniente Coronel retirado Jorge Eduardo Méndez, que daba lugar a la apertura de un expediente, generalmente tildados como “secretos” o “confidenciales”.

En la mayoría de los casos eran los propios funcionarios del gobierno quienes pedían la investigación. Por ejemplo, en una carta enviada por el Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de la Provincia de Salta el 8 de enero de 1979 al Coronel Vicente Manuel San Román, Director General de Seguridad Interior, y con el sello de “Secreto”, se sostiene:

“Tengo el agrado de dirigirme a Ud. para poner en su conocimiento que en la localidad de Apolinario Saravia se ha detectado que la Señorita Rosa Coronel, que se desempeña como maestra en la Escuela de Agua Sucia y como docente del colegio secundario de esa localidad, entregaba a los alumnos para su lectura, instándolos a mantener reserva ante sus padres, ejemplares de ‘Nuevo Siglo-Mundo. La historia temática del Siglo XX’- ‘Los medios de Comunicación de más’.”

O este otro: El 28 de junio de 1977 el Capitán de Navío I M Jorge Mantovani, Director A. IV, de la SIDE (Secretaría de Inteligencia del Estado), elevó a Jorge Méndez el Parte de Información n° 15/77 (A. IV.1) Asunto: Tapas de carpetas escolares con propaganda”, en la que sostiene:

“Se ha detectado en los comercios de venta de útiles escolares cercanos a escuelas primarias y secundarias de la Capital Federal, la oferta de venta de tapas para carpetas que en su cara externa principal representan el frente de un atado de cigarrillos de marcas norteamericanas (L&M, MORE, etc.)”

En otros casos, la investigación era iniciada por las propias oficinas de control. Un Informe del 25 de octubre de 1977, sobre el libro “Educación Sexual Infantil”, calificado como “Reservado” y firmado por el Doctor Tulio R. Suaiter –Asesor– comienza de la siguiente forma:

“Este libro lo mandó a comprar el General (Ruiz Palacios) al verlo en una librería de la calle Callao y en razón de haber visto otros de Librerías Fausto que estamos analizando”.

Otras opciones son denuncias realizadas por “ciudadanos comunes”⁵⁵. Por ejemplo, el 8 de enero de 1980, Jorge Federico Taussig, envía una nota al ministro del Interior Albano Hardindeguy en la que sostiene:

“El viernes ppdo. y en ánimo de hacer un obsequio aun adolescente de mi familia, fui a buscar algunos libros. Entre otros –y confiando tanto en la librería (la buena y acreditada LIBRERÍA GENERAL DE TOMAS PARDO) como en el sello editorial (EDITORIAL SUDAMERICANA) separé el libro ‘EN LA PATAGONIA’ de Bruce Chatwin, impreso en 1979 por EDITORIAL SUDAMERICANA de Humberto I 545, Buenos Aires. Finalmente, antes de hacer el paquete para regalar decidí dar un vistazo a los libros previamente seleccionados, y digo felizmente porque de lo contrario hubiera obsequiado a alguien a quien quiero como a un hijo un libro que contiene capítulos como los que, xerocopia, adjunto”⁵⁶

⁵⁵ Otro ejemplo interesante es el libro El Frasquito de Luis Guzmán. En su reedición de 1984, su autor recuerda la escena en la que en 1977 apareció en su librería como de la nada una censora miembro de un Comité de Moralidad de la Municipalidad y le exigió la entrega de un ejemplar de su libro. Pocos días después, un decreto municipal lo calificaba como “inmoral”.

⁵⁶ Aclaremos que en ellas se hace referencia a los hechos de la Patagonia Trágica de la década del 20. A mano –no se distingue la firma–, se agrega “agradecer y destacar cooperación. Ojalá todos los argentinos procedieran como usted. El libro pasa a ser estudiado y analizado por el Departamento Publicaciones de este MI que debe velar sobre el contenido ideológico de las publicaciones como esta”. Más abajo, se agrega “contestado”. No tenemos más información sobre el tema.

Un último caso se inicia en notas de prensa. El parte de inteligencia n° 63 del Ministerio de Cultura y Educación del 13 de septiembre de 1978, calificado de "estrictamente secreto y confidencial", firmado por el Coronel Agustín Valladares, sobre el asunto: "utilización del libro *Dios es fiel* en el Instituto Paula Montal (Cap. Fed)", sostiene que:

"El 09 y 11 Set 78 el vespertino LA RAZÓN de la Capital Federal, publicó dos comentarios de fuerte tono crítico sobre la utilización de este libro en establecimientos educativos católicos (se agregan ambos artículos como ANEXOS 1 y 2)."

Hay también algunos temas que parecen obsesionar a los censores, comprendidos como atentados a valores "sagrados e intocables" —la patria, la soberanía o el "ser nacional"—, contra lo que la subversión desataba todo su arsenal degradatorio. La mayoría se refiere al respeto a "nuestra idiosincrasia, a la moral pública y al decoro" y al peligro de difusión de ideologías contrarias a la nuestra. Para la mirada del censor, estos dos fenómenos eran conjuntos y se retroalimentaban: degradación moral y subversión eran las dos caras de una misma moneda.

En distintos documentos se presentan formas de categorización del material a analizar. Una nota enviada al Capitán de Navío "Carlos P. Carpintero" —no puede identificarse quién la envió—, del 2 de mayo de 1979, presenta las siguientes fórmulas para la clasificación ideológica de las publicaciones:

"Fórmula 1. Carece de referencias ideológicas contrarias a los principios sustentados por nuestra Constitución Nacional.

Fórmula 2. Contiene referencias ideológicas que atentan contra los principios sustentados por nuestra Constitución Nacional.

Fórmula 3. Propicia la difusión de ideologías, doctrinas o sistemas políticos, económicos y sociales tendientes a derogar los principios sustentados por nuestra Constitución Nacional".

En términos morales, una hoja suelta presenta la siguiente categorización que articula sexualidad y subversión:

"Obsceno (pornográfico) Es todo aquello que tiene por finalidad ensalzar lo erótico y lo lúbrico (sic) y que tiende a excitar los instintos groseros y los bajos apetitos sexuales, ultrajando el pudor público y las buenas costumbres. No es requisito de lo obsceno el estímulo artificial y fuera de lo que manda la sana satisfacción sexual, pues también lo es lo que produce desagrado, repulsión y rechazo.

Inmoral. Es el pariente menor de lo obsceno en el entendimiento de que todo lo obsceno es inmoral, pero no todo lo inmoral es obsceno.

Caracteres de lo inmoral: cuando la impronta característica es el hedonismo, o sea la inmoralidad por la inmoralidad misma, el placer por el placer mismo, cuando no hay otro fin que el de ser licencioso, etc. O sea cuando nos encontramos ante un caso donde la inmoralidad es un fin en sí misma, donde lo que se exagera es el placer, el goce sensorial.

Inmoralidad subversiva. Cuando por vía de lo inmoral se trata de provocar desprecio por la vida, la sociedad, la condición humana, la familia, los valores éticos y la tradición nacional".

Uno de los temas sobre los que más informes hemos encontrado es el control cartográfico del material reproducido, mucho más aún si el mismo era de publicación extranjera. El memorando 01 sin fecha —suponemos de 1977— calificado como "secreto" sobre la Revista en Fascículos "500 Pueblos" editada en Barcelona, sostiene:

"(...) En su página 123 incluye un mapa de la República Argentina sin haber cumplimentado las normas del Decreto n° 8944, art. 3ro., es decir sin la intervención del Instituto Geográfico Militar, configurando en consecuencia las infracciones previstas en dicha norma legal".

En una nota enviada por el Cnel. (R.E.) José Ruiz Palacios, subsecretario del Interior al Sr. Administrador Nacional de Aduanas

sin fecha –aunque posterior a 1980– se le eleva una lista de seis publicaciones –la mayoría extranjeras– a fin de que tome las medidas necesarias para impedir su ingreso al país por no cumplir con lo establecido en el Decreto nº 8944/46, que establecía la obligación de que todos los mapas impresos fueran aprobados por el Instituto Geográfico Militar

Imbuido de xenofobia y chauvinismo, Ruiz Palacios advierte sobre:

“La introducción en el país de obras procedentes del extranjero –preferentemente diccionarios enciclopédicos o similares– que contiene errores cartográficos y/o escritos que por ser falsos afectan nuestra soberanía territorial, (y) y alteran con menoscabo este patrimonio”.

Diversos elementos de la ideología cultural de la Dictadura se anudan en estos ejemplos: la asimilación de la nacionalidad al territorio, su “ataque” como una lesión a la soberanía –más aún cuando es realizada por extranjeros–, y el incuestionable discurso de la “defensa” sobre las zonas atacadas por las insaciables potencias extranjeras, como las fronteras y las llamadas “partes insular y oceánica” de la Argentina⁵⁷. La imagen de un enemigo externo y poderoso, un “otro portador de todo mal”⁵⁸, se materializaba en las publicaciones que daban imágenes distorsionadas y no aprobadas por la autoridad pertinente de la Argentina.

Represión 24 horas por día

A continuación, presentaremos con cierto detalle cuatro medidas concretas que englobamos dentro de la estrategia represiva como una forma de desplegar el abanico del horror de aquellos años. Ellos son: a. la Operación Claridad, b. la censuras de libros, c. El docu-

⁵⁷ Cabe recordar que la geografía escolar, en especial mediante los programas y los libros de texto, ya desde tiempo atrás enseñaba como incuestionable la soberanía argentina sobre esos territorios sin que haya decisiones internacionales firmes al respecto.

⁵⁸ Duschatzky, Silvia y Skliar, Carlos *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*, Rosario, Cuadernos de Pedagogía Crítica, Marzo-Abril, 2000.

mento “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”, y d. el disciplinamiento cotidiano.

a. La Operación Claridad

En 1976 se creó en el Ministerio de Educación de la Nación al Área de Recursos Humanos y, luego la Asesoría de Comunicación Social, nombres de cobertura dados a los organismos respectivos de control, censura y represión del personal y del material utilizado en las escuelas. En 1978, al mando del coronel Agustín C. Valladares y bajo la responsabilidad directa de Roberto Viola, se llevó a cabo la denominada “Operación Claridad”, eufemismo para denominar a un conjunto de acciones de espionaje e investigación de funcionarios y personalidades vinculadas con la cultura y la educación. Por otra parte, el trabajo conjunto con organismos no educativos –como el Ministerio de Interior, la Secretaría de Inteligencia del Estado (SIDE) o Encotel (servicios de correo)– señala la presencia de una estructura compleja de control, represión y censura.

Sus acciones iban desde la investigación personal de estudiantes, docentes y directivos (lo que dio lugar a buena cantidad de inhabilitaciones y cesantías, y probablemente también a encarcelamientos y desapariciones) hasta el control del material escrito que se usaba en las escuelas. Su accionar era semisecreto, y se basaba principalmente en delaciones e investigaciones por personal específico. Por ejemplo, una ficha firmada por el propio Viola daba las siguientes indicaciones para “detectar y secuestrar bibliografía marxista e identificar a los docentes que aconsejaban libros subversivos”:

- 1) Título del texto y la editorial.
- 2) Materia y curso en el cual se utiliza.
- 3) Establecimiento educativo en el que se detectó.
- 4) Docente que lo impuso o aconsejó.
- 5) De ser posible se agregará un ejemplar del texto. Caso contrario, fotocopias de algunas páginas, en las que se evidencia su carácter subversivo.
- 6) Cantidad aproximada de alumnos que la emplean.
- 7) Todo otro aspecto que considere de interés⁵⁹.

⁵⁹ Gociol, Judith, 2000, Op. Cit.

Además de esto, Valladares llevaba a cabo reuniones con directivos de los establecimientos educativos a fin de lograr que se cumplieran sus órdenes. Así las recuerda Rubén Cucuzza:

“Valladares

Fue en 1978 en el salón de actos del Colegio San José de la Capital Federal debajo de una bóveda cubierta de pinturas renacentistas.

Había concurrido como Rector apenas electo de un Instituto de la Provincia de Buenos Aires luego del fallecimiento del Prof. Juan Domingo Miselli el anterior rector.

A pesar de que el salón estaba a oscuras, por las hendidajas de luz del retroproyector se podía ver que el coronel estaba con uniforme de fajina y con anteojos oscuros. En el salón, los rectores y rectoras de la enseñanza privada, en su gran mayoría monjas y sacerdotes, escucharon en silencio al coronel cuando agitando una revista Redacción lanzó improperios contra su director Hugo Gambini acusándolo de marxista, subversivo y otras del mismo tenor.

El coronel estaba exasperado.

En una rápida revisión retrospectiva de la historia de las ideas en occidente fustigó a Mao, a Marx y a Freud, al racionalismo iluminista dieciochesco, a Descartes por haber inventado la duda, a Santo Tomás por atreverse a intentar fundar la fe en la razón y se quedó en San Agustín, en el concepto de guerra santa y en el de la guerra justa que enarbolaron los conquistadores españoles para imponer la encomienda y la evangelización. El coronel estaba furioso porque desde la primera reunión en 1977, no había recibido ninguna denuncia a pesar de que había dado no sólo los teléfonos del Ministerio sino los de su domicilio particular.

—¿Quiere decir que ni siquiera sospechan? —espectaba enojado y agregaba:

—Mientras Uds. están en la tranquilidad de sus despachos nosotros hemos matado, estamos matando y se-

guiremos matando. Estamos de barro y sangre hasta aquí —dijo señalando sus piernas más arriba de su rodilla.

Señaló con el dedo al auditorio silencioso y gritó:

—¡Basta de ombligos flojos!

Pasaron después una serie de acetatos con gráficos pertenecientes al folleto ‘Conozcamos a nuestro enemigo. Subversión en el ámbito educativo’. Folleto que fue entregado a los presentes.

Y en el cierre hubo un documental filmado sobre las acciones del ejército contra la guerrilla en Tucumán.

Finalmente, toda esa masa comenzó a abandonar el salón en silencio, caminando sin mirarse, hacia la puerta lentamente, concientes del terror en la piel porque en un año no habían denunciado a ningún docente de sus escuelas”⁶⁰

El enojo de la bestia no quedó ahí. Invernizzi y Gociol⁶¹ referencian la Directiva del comandante en Jefe del Ejército n° 507/78, en el que se sostiene como problema “no haberse logrado la total comprensión del problema (la denuncia de docentes y personal laicos y confesionales presuntamente subversivos) por parte de los rectores, decanos, supervisores y docentes de todos los ciclos de enseñanza quienes se han mostrado poco dispuestos a asumir tareas y responsabilidades acordes con las exigencias que impone el Proceso de Reorganización Nacional”⁶².

b. La censura de libros

Como el resto de los sistemas autoritarios, la dictadura argentina también mostró una especial desconfianza por los libros. El esquema represivo que presentamos más arriba implicaba que todo material escrito que ingresara a la escuela debía demostrar su inocencia, cuya aduana se volvió mucho más dura que en otras épocas.

⁶⁰ Distribuido por la lista Pedagogía Crítica (www.pedcritica-yahoogroups.com.ar) el 13 de marzo de 2005. Queremos agradecer a su autor el permiso a reproducirlo.

⁶¹ Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith, 2002, Op. Cit. Pág. 108.

⁶² Hubo también rectores que respondían a sus pedidos. Garano y Pertot dan cuenta de la fluida comunicación que tenía Valladares con las autoridades del Colegio Nacional de Buenos Aires. Garano, Santiago y Pertot, Werner, 2002. Op. Cit.

Todo texto fue considerado peligroso por definición, y diversos y poderosos mecanismos de control se pusieron en acción para evitar sus efectos de “penetración ideológica”.

El folleto “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo” –al que nos referiremos con más detalle más adelante en el punto siguiente– presenta la siguiente caracterización de la renovación de la literatura infantil:

“(Se advierte) una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil. En ella se propone emitir un tipo de mensaje que parta del niño y que le permita ‘autoeducarse’ sobre la base de la libertad y alternativa. Teniendo en cuenta estas bases esenciales, las editoriales marxistas pretenden ofrecer. ‘Libros útiles’ para el desarrollo, libros que acompañen al niño en su lucha por penetrar en el mundo de las cosas y de los adultos, que los ayuden a no tener miedo a la libertad, que los ayuden a querer, a pelear, a afirmar su ser. A defender su yo contra el yo que muchas veces le quieren imponer padres o instituciones, conciente o inconscientemente, víctimas a su vez de un sistema que los plasmó o trató de hacer a su imagen y semejanza” (p. 49).

Esto condujo a la prohibición de una buena cantidad de libros destinados al público infantil como *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemann, *Niños de hoy*, *Nuestros muchachos* y *El amor sigue siendo niño* de Álvaro Yunque, *La torre de cubos* de Laura Devetach, *Mi amigo el Pespír y Cinco patas*, de José Murillo, *Cuentos para chicos*, de Jacques Prevert, *El nacimiento, los niños y el amor* de Agnes Rosenthal, *Cinco dedos* del Colectivo libros para niños de Berlín, y hasta *El Principito* de Antoine de Saint Exupéry. Podemos presentar al respecto la siguiente lógica de categorización de estas prácticas de censura:

-Uso de conceptos “impropios”, “peligrosos” y “amorales” (“libertad sexual”, “sindicalización”; “liberación”, “lucha de clases”, “burguesía”, “proletariado”, “América Latina”, “explotación”, “injusticias sociales”, “feminismo”, “métodos anticonceptivos”, “Tercer Mundo”, “vientre”, etc.). (v.g. “El nacimiento, los niños y el amor”, de Agnes Rosenthal)

-Lecturas que propugnan un cuestionamiento a “nuestra escala de valores tradicionales” (familia, religión, nacionalidad, tradición, autoridad paterna, propiedad privada, “buen gusto”, “lenguaje correcto”, etc.) (v.g. *Cinco dedos* del Colectivo libros para niños de Berlín).

-Bibliografía producida por grupos católicos vinculados a la Teología de la Liberación⁶³. (v.g., *Dios es fiel* de Beatriz Casiello).

-Textos que demuestran “ilimitada fantasía”, que tratan temas alejados de “nuestra realidad” y de “nuestra idiosincrasia”, o que muestren aspectos “sórdidos” de la vida (pobreza, migración, analfabetismo, pesimismo) o “inconvenientes para la infancia” (v.g. “La torre de cubos”, de Laura Devetach).

Como señala Spregelburd históricamente el Estado había esgrimido motivos principalmente “pedagógicos” y no “políticos” o “ideológicos” para la desaprobación de un libro por parte de Comisiones dependientes del Consejo Nacional de Educación –órgano oficial encargado de esa función–, lo que buscaba dotar a la acción de cierto matiz científico y objetivo⁶⁴. Si bien esto había sido interrumpido en diversas épocas –valga como ejemplo tanto la promoción como posterior prohibición de los llamados “libros peronistas” en la década del 50⁶⁵–, en la Dictadura el control ideológico fue puesto en primer plano, por lo que no fueron sólo los expertos quienes podían llegar a prohibir un texto⁶⁶.

En lugar de las comisiones del suspendido CNE, en 1979 se creó a nivel nacional la Comisión Orientadora de los Medios Educativos dependiente de la Secretaría de Educación que tenía ingerencia principalmente a nivel medio y superior, cuyas funciones eran determinar la aprobación o la observación de textos, bibliografía y otros medios didácticos, y elaborar listas del material recomendado.

⁶³ Como ya sostuvimos en la Introducción, la importancia de este tema amerita estudios específicos. Para una primera aproximación, remitimos a Invernizzi y Gociol (2002) y al capítulo 8 (“La Iglesia perseguida”) de MIGNONE (1999).

⁶⁴ Spregelburd, Paula “¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)” en Cucuzza, Rubén y Pineau, Pablo (comp.): *Para una historia de la enseñanza en la lectura y la escritura en la Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.

⁶⁵ Véase al respecto Colotta, Pablo, Cucuzza, Rubén y Somoza Rodríguez, Miguel: “Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo. Evita también fue palabra generadora” en Cucuzza, Rubén y Pineau, Pablo, 2002, Op. Cit.

⁶⁶ Véase más adelante los ejemplos presentados en el punto c. Archivo Banade.

Godoy y Broda⁶⁷ sostienen que el control de la lectura en las bibliotecas del ámbito universitario circuló por un circuito de censura (mediante la prohibición de ciertos textos, la negación u omisión de acceso a ciertos materiales conservados y el disciplinamiento del acceso a la consulta) en articulación con un circuito de violencia (mediante la desaparición de libros incluidos en los catálogos previos por “baja” o “transferencia”, quema de textos y otras formas de destrucción de ejemplares).

En el nivel medio hubo también una buena cantidad de libros prohibidos y escondidos. Entre ellos se encuentran todos los textos de la derogada materia Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA), el manual *Las edades moderna y contemporánea* de Juan Bustinza y Gabriel Rivas de editorial Kapelusz, y *Le français et la vie* de Gaston Mauger y Maurice Brezeure, éste último editado en el extranjero⁶⁸.

También fue prohibido el libro *Esquemas de Literatura Española* de Martha Fernández de Yacubsohn y Lucila Pagliai editado por Kapelusz. En 1977 apareció *Literatura Española*, sólo firmado por Fernández de Yacubsohn. Milena Badia, profesora de literatura de esos años, reconstruye la siguiente historia:

“(con otra colega comparamos ambas ediciones) y encontramos lo siguiente:

-En la página 23 de la edición prohibida aparece el ‘Romance del prisionero’ (siglo XV) y un fragmento de Miguel Hernández que habla sobre la libertad. En la página 23 de la edición nueva, esos textos fueron reemplazados por el ‘Romance del enamorado y la muerte’, y una poesía de Bécquer, evidentemente menos peligrosas para las mentes juveniles”.

-En la edición prohibida aparece el poema ‘La poesía es un arma cargada de futuro’ de Gabriel Celaya, de hon-

⁶⁷ Godoy, Cristina y Broda, Vanina (2003) “El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la dictadura”, en Kauffmann, Carolina (dir.) *Dictadura y Educación*. Tomo 2. *Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

⁶⁸ Véase al respecto los detallados análisis de cada caso en Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith, 2002, Op. Cit.

do contenido ideológico. En la edición posterior, este poema se reemplaza por ‘Elegía’ de Miguel Hernández”⁶⁹.

En el caso de la formación docente, el expediente n° 52887/78 del 17 de octubre de 1978, firmado por Albano Harguindéguy como Ministro interino de Cultura y Educación, prohíbe el uso de la obra de Paulo Freire en los institutos de formación docente de nivel nacional.

No hemos encontrado casos de prohibición de libros de lectura para la escuela primaria, tal vez porque los cambios producidos en ellos en los últimos tiempos no eran considerados “peligrosos” por la dictadura. De todas maneras, a las escuelas primarias llegaban listas de libros “aprobados” o “recomendados”, de donde se deducía que los que allí no se encontraban estaban censurados de alguna manera⁷⁰.

La dictadura revitalizó el mecanismo de aprobación de los textos por parte del Estado para poder ser usados en las escuelas⁷¹. La transferencia de las escuelas a las jurisdicciones en las que se hallaban habilitó un nuevo mosaico de aprobaciones para ese nivel por parte de los distintos poderes locales que limitó el imperio de las previas otorgadas a nivel nacional. Por eso, algunos libros tuvieron que esperar su aprobación por largo tiempo⁷², otros vieron limita-

⁶⁹ En Programa Jóvenes y Memoria (s/f) *Tomen distancia. Educación y autoritarismo. Las escuelas de Pergamino bajo la dictadura militar argentina*. Pergamino.

⁷⁰ Por ejemplo, la Circular General n° 24 de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires de 1980, presenta una lista de aproximadamente cincuenta libros de lectura aprobados para su uso por la Comisión Técnica *ad hoc* de acuerdo a los siguientes aspectos: “contenidos, metodología, presentación gráfica, aspectos formativos, morales, cívicos, sociales y estéticos, preservando con esta acción los principios fundamentales que informan (sic) la educación primaria bonaerense, sus fines y objetivos”.

⁷¹ Sobre el origen de este dispositivo, véase el trabajo de Sprengelburd, Paula, 2002, Op. Cit. Hasta la década de 1960, era común que los libros de texto aclararan en su portada en forma destacada que habían sido aprobados por el Estado. Luego esto comenzó a ser puesto en un lugar menos importante y hasta quitado de los créditos, lo que señala el debilitamiento del dispositivo.

⁷² *Páginas para mí*, de Beatriz Tornadú, Zulema Cukier y Rosa María Rey, representante de la línea renovadora y editado por Aique en 1976 antes del inicio de la dictadura, fue aprobado por Entre Ríos en 1979, y por Córdoba recién en 1983.

da de hecho su circulación dentro de las escuelas porno estar dentro de la lista de "recomendados", y otros debieron ser modificados para poder continuar siendo editados como el libro de Literatura Española para la escuela media presentado más arriba.

Su caso paradigmático fue *Dulce de leche*, libro de lectura para cuarto grado escrito por Beatriz Tornadú y Carlos Joaquín Durán para Editorial Estrada, aprobado por el Consejo Nacional de Educación en 1973 y publicado por primera vez el año siguiente. Esta obra condensa muchas de las nuevas formas del texto que se venían gestando desde fines de la década del 50 como los cambios materiales —nueva diagramación y uso de la imagen— la desaparición de la importancia puesta en la elocución, en la retórica y en el disciplinamiento vocal y corporal del "buen lector", el tratamiento de nuevos temas en las lecturas, la sustitución de los problemas morales por problemas sociales como nudo de sus argumentos, la inclusión de textos sin moraleja y con final abierto, y la pérdida del tono moralizador explícito⁷³. Tal vez estos cambios fueron los motivos que lo volvió un éxito inmediato⁷⁴.

⁷³ Linares, María Cristina *El libro de lectura moderno, continuidades y rupturas en estudios comparados*, ponencia presentada en ISCHE 25, San Pablo, Brasil (mimeo), 2003.

⁷⁴ "*Dulce de leche* es un libro destinado a 4º grado y es un libro que tiene todavía las características y formatos externos de estructura y la organización del contenido tradicional del libro misceláneo. Es un libro que contiene discursos diversos, temáticas diversas, de orden diverso. Pero que, para mi gusto, hace una propuesta rebelde dentro de la canónico del libro de texto en ese momento, que tiene que ver con romper con la distancia, incorporar la coloquialidad en el discurso y tomar muy en consideración al receptor y ponerse más cerca del chico de diez años en aquel momento. Nosotros, los coautores de ese libro, Carlos Durán y yo, lo que hicimos un poco fue ser un poco irreverentes, desde el punto de vista discursivo, es decir, darle espacio a las preguntas del chico, acercarnos al lector, al receptor, ponernos al alcance de sus inquietudes, de sus intereses, tomar este tipo de temática. Y creo que, dentro de todo, nosotros decíamos en aquella época: "Vamos a desalmidonar los libros de lectura", porque eran formales y eran distantes. Pero, como en aquel momento todavía la formalización estaba por encima en los libros de la época, la cosa más cliché, los lugares comunes de la literatura escolar se habían agotado. Nosotros ahí intentamos explorar un discurso más coloquial, más cercano al chico y a sus intereses. Esto fue lo que hicimos en *Dulce de leche*" (Entrevista realizada a Beatriz Tornadú por Cristina Linares y Pablo Pineau, diciembre de 2004-Archivo HISTELEA).

Pero en 1976, ya empezada la Dictadura, la editorial solicitó a los autores que modificaran parte de los textos para una cuarta edición por una objeción de las autoridades educativas sanjuaninas⁷⁵. Esta nueva versión fue aprobada por los Consejos de Educación de varias provincias, a diferencia de la edición de 1974 aprobada sólo por la instancia nacional. De esta forma, durante esos años circularon por las escuelas dos versiones distintas del texto con autorizaciones distintas. Véase el siguiente ejemplo de los cambios sobre un tema clásico como la relación entre la ciudad y el campo:

"Juan de la ciudad, Pedro del bosque (1974)

Vivía Juan en un departamento del piso número 15, en el centro de la ciudad de Buenos Aires. Por la mañana abría la ventana, y veía techos, chimeneas, cables, antenas de televisión, ropa tendida... todo gris...
¿Canto de los pájaros? Nada de eso: run run del ascensor.
Luego bajaba para ir a la escuela. Por la calle pasaban

⁷⁵ "En los primeros años de la dictadura nos llamaron de la editorial y nos informaron que había una objeción severa y que o era controlado desde ese punto de vista o era retirado de circulación. Y era la época en que cuando retiraban el libro lo retiraban con autor y todo. Nos miramos con Durán, nos tragamos un sapo, nos costó tres días tomar la decisión y dijimos: "Bueno, ¿qué hay que arreglar?" Porque creo que tuvimos miedo. Las objeciones fueron hechas llegar a la editorial desde un funcionario muy alto que, si no era el gobernador, era el funcionario en educación o algo así de San Juan y tenía grado militar, y fue comunicada a nosotros por la secretaria de editorial. Esto fue todo hablado, a mí nadie me lo escribió. Si se lo escribieron a ellos yo nunca voy a saber. [...] Esto reflejaba un poco el lado represor, fascista o el lado timorato de toda nuestra comunidad, porque nos criticaron página por página y yo creo que ellos rizaron el rizo. Es decir, que de San Juan le llegó un 'chicos corrijan esto' y ellos hicieron más. Y un 'Chicos, corrijan esto' es porque era Estrada. Si hubiera sido otra editorial, no sé qué venía... Empezaron a hacer una lectura crítica del libro. (Se molestraron) en encontrar principios de subversión en cosas como las siguientes: había una lectura donde nosotros expresábamos la historia de una familia migrante por las cosechas, porque eran cosecheros y entonces, terminaba diciendo que el niño no había tenido la oportunidad de aprender a leer y escribir. [...] Pero el planteo tenía que ver con valorar la situación de alfabetización, darle valor a la alfabetización y darle valor a la posibilidad de alfabetizarse. Todo lo demás que los niños aprendemos con conflicto. Y los conflictos eran los que no aguantaban. Cómo no había final, no aguantaban que no hubiera un final feliz. Porque decían que si no a los chicos se los cargaba de angustia, y que la angustia era subversiva" (Entrevista a Beatriz Tornadú, Op. Cit.).

los autos con motores rugientes, echando humo. Cruzar era cuestión de mucho cuidado.

Por la tarde, de vuelta en su casa, veía televisión. ¿Ir a la plaza? Quedaba muy lejos, y para hamacarse había diez chicos esperando. El pobre Juan pensaba qué bien lo pasarían los chicos que viven en el bosque.

Vivía Pedro en el bosque. En verano debía cuidarse de la gran cantidad de mosquitos. En invierno hacía frío: mucho frío...

Apenas clareaba el día, el gallo cantaba a todo pulmón y lo despertaba. Antes de salir para la escuela en su bicicleta, tenía que ordeñar la vaca, bombear agua, entrar leña para el fuego.

¡Qué bien debían estar los chicos de la ciudad! Pensaba Pedro. Y los imaginaba yendo al cine, viendo televisión y mirando vidrieras.

Mientras pescaba a la orilla del río, suspiraba."

Juan de la ciudad, Pedro del bosque (1976)

Juan vive con sus padres en un departamento del piso 15 en el centro de la ciudad.

Por la mañana abre la ventana y ve salir el Sol entre techos y chimeneas.

Los ruidos de la ciudad suben desde la calle. Rodar de colectivos, bocinas de automóviles

La escuela queda a sólo tres cuadras, dos semáforos...

Las hace casi corriendo junto con muchos chicos.

Por la tarde ve televisión en casa o va a la plaza a jugar con sus amigos.

Los sábados, si llueve, van todos al cine.

A Juan le encantan su casa, sus compañeros, su ciudad: sin embargo piensa a menudo en Pedro y su casa del bosque...

Pedro vive en el bosque, en una huerta. Apenas sale el Sol, el gallo lo despierta cantando.

Medio dormido prepara el sulky y parte en él para la escuela, que está lejos, a casi tres leguas...

En el camino recoge varios compañeros. La charla y las risas les hacen olvidar el frío y las distancias.

En su casa, Pedro ayuda a sus padres; ordeña, cuida la huerta, da de comer a la aves. Le gusta hacerlo.

Muchas veces corretea con su perro favorito o pesca en la laguna. Entonces se acuerda de su amigo Juan, al que espera apenas terminen las clases.

En cada lugar hay cosas lindas. Sólo es cuestión de saber descubrirlas y disfrutarlas."

Nótese como en la nueva versión han desaparecido los términos e ideas que podrían resultar "incorrectos" para la infancia —"todo gris", "frío", "mosquitos", asociados a sensaciones desagradables—, se fortalece el modelo familiar "clásico" —se aclara que ambos protagonistas viven "con sus padres"— acorde con una visión de sociedad armónica y no conflictiva, una problemática "social" es "remoralizada" de acuerdo a los viejos cánones de los libros de lectura, y se modifica la estrategia de argumentación, que pasa de una situación dilemática abierta con preguntas incluidas a un texto compuesto por sentencias que se cierra en una máxima moralizadora.

Mientras que la propuesta de 1974 parece encuadrarse en la caracterización de la "ofensiva marxista" presentada por "Subversión en el sistema educativo", la de 1976 ya ha sido neutralizada. La nueva versión retoma elementos del modelo clásico del libro escolar, con su peso puesto en la moralización y el disciplinamiento de la lengua.

c. El documento "Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo"

En 1977, el Ministerio de Educación publicó un panfleto de aproximadamente 80 páginas denominado "Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo". De acuerdo a la resolución nº 538 del 27 de octubre de 1977, firmada por el titular de la cartera Juan José Catalán e incluida en sus primeras páginas, debía ser distribuido en todos los establecimientos educativos del país y dado a difusión a su personal docente y administrativo, y a los alumnos en caso de considerárselo adecuado. Los directivos y la supervisión eran responsables del cumplimiento de estas medidas. En 1978 hubo una nueva edición con diferencias gráficas menores.

Su función era "lograr que los docentes conozcan mejor a los enemigos de la Nación y (...) que las generaciones venideras pueda

decir de los educadores de hoy que cumplieron con su deber”, “erradicar la subversión del ámbito educativo y promover la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad de ser argentino”, y “conformar un sistema educativo acorde con dichos objetivos”. Su exordio final concluye convocando a los docentes a constituirse en “custodios de nuestra soberanía ideológica”. Consta de cuatro partes (Conceptos Generales, Organizaciones subversivas que operan en el ámbito educativo, Estrategia particular de la subversión en el ámbito educativo, y Construir el futuro), a lo que se suman tres anexos: el primero trata de la “Estrategia global del oponente”, y suma un apéndice de “Metodología general”; el segundo se llama “sinopsis histórica del movimiento estudiantil en las universidades”, y el tercero se denomina “Accionar del oponente en los niveles preescolares, primario, medio y superior”.

El trabajo no presenta ninguna firma –aunque se aclara que “la autoría y origen del trabajo garantizan la información que contiene [...] por provenir de fuente insospechable”⁷⁶, pero una lectura atenta puede suponer que tuvo varios redactores, ya que junto a párrafos de tono marcial y telegráfico típico de fuentes militares se encuentran otros de tono más académico, probablemente redactados por profesionales de la educación con un profundo conocimiento del campo. A su vez, la presentación y el cierre tienen una serie de apelaciones al lector en tono de folletín melodramático cargado de adjetivos grandilocuentes e imágenes trilladas como “bastaría la sola debilidad de una generación de argentinos para que el destino común que los enlaza, legado de sus mayores, se convierta en un desdichado fracaso”, o “la incesante búsqueda del ser nacional y la lucha sin tregua por consolidar su conciencia, no reconoce final”.

El panfleto hace una detallada exposición sobre la forma en que la subversión actúa dentro de todo el sistema educativo, deteniéndose en cada nivel y privilegiando el universitario. Por ejemplo, los “activistas” esgrimen los siguientes argumentos:

“Por el retiro de la policía de la universidad”
 “Por la libertad de los obreros y estudiantes presos”
 [...]

⁷⁶ Los suponemos los organismos de inteligencia y espionaje vinculados al General Ramón Díaz Bessone, por ese entonces Ministro de Planeamiento de la Nación.

“-Que tal profesor no aprobó a tantos alumnos

“-Que no se realizan cursos nocturnos para los que trabajan

“-Repudio a la dictadura

“-exigir nuevo examen”

En su conjunto, el documento enuncia un discurso paranoico por el cual la totalidad de lo educativo es subversivo sin mayores diferencias o matices. La cita recién presenta demuestra que enunciados “políticos” como la libertad de los presos son puestos en la misma bolsa que el reclamo “pedagógico” por un nuevo examen. El enemigo lo ocupaba todo. Por eso, salvo frases vacías y altisonantes referidas a la “incesante búsqueda del ser nacional”, no tiene casi enunciados propositivos. Como sostiene Marcelo Mariño en el análisis presentado en su trabajo incluido en este libro, “(el) documento es una pedagogía de la sospecha”. Tal vez por eso la revista *Cabildo*, órgano de los sectores políticos ultramontanos, saludó su aparición, y no dudó en calificarlo de “el mejor documento oficial jamás redactado por el Estado Argentino”⁷⁷.

La cita de Cucuzza presentada más arriba demuestra que el material fue distribuido dentro del sistema. También lo hemos encontrado en varios archivos escolares. Pero el brulote tuvo también un derrotero extraño. En el Archivo Banade se encuentra la nota “estrictamente confidencial y secreta” n° 48/14 del 20 de mayo de 1978, elevada a Albano Harguindeguy, Ministro de Interior, por parte del General de Brigada Lino Domingo Montiel Forzano de la Gobernación de Tucumán. En ella le expresaba algunas observaciones críticas al documento “Subversión en el ámbito educativo” tendientes a evitar su difusión dentro del sistema, a la vez que le adjuntaba una fotocopia.

Algunas de ellas se refieren a precisiones en la definición de ciertos términos como “comunismo”, aunque se aclara que la necesidad de sintetizar puede atentar contra la precisión de sus contenidos. Por ello, se propone que el material sea utilizado sólo por aquellos que ya tienen un entrenamiento previo –como los integrantes de las fuerzas de seguridad– y no dentro del sistema educativo.

Pero sobre todo, la nota advierte como peligro mayor de su

⁷⁷ *Cabildo*, segunda época, año III, n. 18. agosto-septiembre de 1978, pág. 29.

difusión masiva que algunos profesores podrían utilizar esta situación para "desvirtuar el espíritu de la medida", y usarlo para efectuar proselitismo partidario comunista. Montiel Forzano saca el siguiente cálculo:

"Ante un efectivo aproximado de educadores en la República de 462.467, suponiendo que sólo el 5% pudieran aprovechar esta circunstancia para desvirtuar el espíritu de la medida y —en lugar de educar para evitar el comunismo, precedan a efectuar el proselitismo partidario comunista— se habrá dado permiso a 23.123 adoctrinadores para trabajar la mente de los educandos argentinos".

Harguindeguy envió la nota al Coronel Jorge Méndez de la Secretaría de Publicaciones, quien pasó el material a sus asesores. Luego de su análisis, elevó un informe que se hace eco de las observaciones presentadas por la gobernación de Tucumán, por lo que concluye con la siguiente opinión:

"el suscripto entiende que tal como está presentado, este manual pese a disponer de elementos que funcionan como antídoto contra la subversión en el ámbito educativo, dichos elementos no son suficientes, ni adecuados a sus destinatarios.

El manual presenta un defecto de método. Este defecto consiste en ofrecer en la mayor cantidad de páginas la descripción de la actividad subversiva en el campo educativo, sin el inmediato y suficiente elementos recítricos, en cuyo caso podría ser usado como 'instrucciones a seguir'."

A ello se agrega que la orientación y encuadramiento de la correcta ubicación mental del docente frente al fenómeno subversivo, siendo breve e incompleta, están al principio y al final pero no "dentro" de la información ofrecida.

En síntesis, el manual informa más sobre la subversión y menos sobre las bases formativas, sobre la escala de valores, principios, etc. que permitirán al docente adherir primero y transmitir después a sus educandos. En tal caso, el citado texto no es instrumento idóneo

para cumplir los objetivos que se ha trazado la resolución nº 538/77 ni, por carácter transitivo, los enunciados correspondientes del PRN, por lo que procede solicitar sea retirado de circulación".

El dossier se cierra con una nota de Méndez enviada al Ministro J. J. Catalán (nº 227 "S", del 29 de junio de 1978), en la que le solicita considere la posibilidad de que la citada edición sea objeto de revisión, y en su caso, se la retire de circulación. Si bien no sabemos qué respuesta obtuvo, suponemos que se le dio lugar cortando su distribución, pero sin retirar aquellos ejemplares que ya habían llegado a las escuelas. La nota de *Cabildo* ya citada denuncia su falta de distribución en los claustros universitarios y agrega que "sin duda su edición se hizo por compromiso, y que, una vez lanzada, se la hizo desaparecer bien rápido (Ahora contestan que el folleto está agotado)". Como es esperable de su tono, elaboran una tesis conspirativa para explicar ese hecho basada en el accionar de la subversión en los propios pasillos del palacio Sarmiento.

La historia que acabamos de contar se nos presenta como un ejemplo paradigmático de la estrategia represiva. Un material concebido como el mejor instrumento posible para combatir a la subversión fue finalmente calificado de servir a la difusión de esa ideología. Como generalmente les sucedía a los cazadores de brujas, "Subversión en el ámbito educativo" terminó padeciendo la sospecha y censura que el documento buscaba aplicar a todo el sistema educativo.

d. El disciplinamiento cotidiano

Las prácticas represivas ordenaban también la cotidianeidad de las aulas: como dice O' Donnell⁷⁸, el autoritarismo adoptó en aquellos dos tiempos dos dimensiones de igual potencia: una macro y una micro. Respecto a ésta última, se impuso una uniformización de las conductas tolerables dentro de los establecimientos educativos mediante estrictas normativas reglamentarias, muchas veces de cepa castrense. De acuerdo a Tiramonti⁷⁹, ese corpus reglamentario

⁷⁸ O'Donnell, Guillermo "Democracia argentina: micro y macro", en *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

⁷⁹ Tiramonti, Guillermina, 1985, Op. Cit.

clausuraba en su conjunto los mecanismos de participación, verticalizaba la administración bajo control militar directo, se adaptaban los valores a los de una sociedad disciplinada autoritariamente, transfería la lógica burocrática al ámbito escolar, y disciplinaba autoritariamente los comportamientos de los sujetos.

La escuela media fue uno de sus focos privilegiados, donde una larga ristra de circulares y disposiciones actuaron sobre los cuerpos y las conductas de alumnos y docentes⁸⁰. Por ejemplo, en 1977, la cartilla "Directivas sobre la infiltración subversiva en la enseñanza" fue elaborada por el delegando militar en el CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) Coronel Héctor Laborda para las escuelas dependientes de dicho organismo. Con marcado tono melodramático, se establecen allí las prescripciones que debían cumplir el personal docente y directivo para prevenir toda actividad de tipo ideológico o subversivo que "trata de apartarnos de nuestro tradicional estilo de vida democrático cristiano", y debían denunciar ante las autoridades policiales y militares correspondientes todo hecho que excediera sus facultades. Quedaban "desterradas" todas las actividades políticas y gremiales de las unidades escolares por no ser compatibles con la labor educativa, por lo que se aclara que "no se atenderá ninguna petición que provenga de representaciones, centros o entidades estudiantiles, cuyo funcionamiento estaba terminantemente prohibido en el ámbito escolar". Se prohibió además la colocación de cuadros, emblemas y símbolos, y el uso de distintivos con implicancias políticas.

La "higiene" y la "corrección" son otros de los puntos destacados. "El aspecto personal tenderá a cuidar el vestuario. La barba, el cabello y todo aquello que configure el respeto mínimo que el ser humano se debe a sí mismo y a los que lo rodean". También se convoca al personal a guardar respeto en el trato "del superior al subalterno, del subalterno al superior, y entre pares", a controlar continuamente las expresiones y temas de conversación del alumnado. El desarrollo de su actividad deberá llevarse a cabo en un "clima de orden y disciplina, manteniendo limpias las instalaciones y lugares de trabajo". El silencio y la voz baja eran otros de los elementos que debían reinar en los establecimientos.

⁸⁰ Véase la reconstrucción de la situación en un caso específico, el Colegio Nacional de Buenos Aires, en Garano, Santiago y Petrot, Werner, 2002, Op. Cit.

El modelo de docente propuesto lo acercaba al de un funcionario que debía cumplir sus actividades en forma aséptica bajo un fuerte control burocrático. No podía participar en la toma de decisiones pedagógicas como "la formulación de objetivos, caracterizaciones y nóminas de contenidos"⁸¹, no podía sugerir bibliografía ni dar opiniones en clase que pudieran considerarse "subversivas", y debía cuidar su aspecto físico, lo que incluía la prohibición para las profesoras de concurrir con pantalones.

La circular n° 137 de 1979 aplicable a todo el nivel medio y superior, sumaba a estos preceptos la regulación de la cotidianidad de los alumnos. Los varones debían ir indefectiblemente vestidos con corbata, camisa blanca o celeste, pantalón de tela y zapatos, con pelo corto —dos dedos por encima del cuello de la camisa— y sin barba ni bigotes. Las mujeres debían asistir con pollera bajo la rodilla, zapatos sin taco y medias tres cuartos. Tampoco podían llevar maquillaje o adornos, y debían tener el pelo recogido detrás de una vincha. El trato con los docentes, preceptores y autoridades debía ser obligatoriamente de usted, evitándose la "familiaridad excesiva". También les estaba prohibido fumar, jugar de manos y asentar leyendas en paredes, pupitres o similares. En el caso de los pocos colegios mixtos, alumnos y alumnas debían formarse y sentarse en las aulas en espacios separados no mezclados, y debía evitarse todo tipo de contacto físico entre ellos.

La censura de la bibliografía ya presentada estuvo acompañada de otras medidas como aquella que impedía llevar o utilizar en clase escritos que no fueran los libros de textos permitidos. El predominio de las miradas tradicionalistas y oscurantistas enfatizaron la función escolar de respeto a "nuestros" valores —coincidentes con los preceptos de la moral cristiana—, y leyeron cualquier intento de modernización o puesta en duda de sus Verdades incuestionables como una puerta abierta al fantasma subversivo, aun aquellas que eran decisiones de gestiones previas de la dictadura⁸².

⁸¹ Circular n° 20 de febrero de 1978, reproducida en Tiramonti, Guillermina, 1985, Op. Cit.

⁸² Por ejemplo, estas diferencias se evidencian en los cambios entre los Objetivos de la Educación entre 1976 y 1980 presentado por Tedesco, Juan Carlos, 1986, Op. Cit., y en la modificación del nombre de la asignatura "Formación moral" de 1976 por "Formación moral y cívica" en 1978.

En términos curriculares, los trabajos de Kaufmann y Doval⁸³ presentan innumerables ejemplos de cómo el fundamentalismo integrista ordenaba las propuestas educativas oficiales y los textos aprobados alrededor de términos como "ser nacional", "familia", "moral cristiana", "tradición occidental y cristiana", "jerarquías naturales", "trascendencia espiritual", "respeto a los valores", etc. Específicamente en "Formación Moral y Cívica" —la asignatura que más cambio sufrió respecto a la enseñanza previa—, la resolución ministerial n° 48 de 1979 sostiene que su enseñanza debía enmarcarse en una "concepción ética fundamentada en la ley natural" que reconoce:

"-la persona humana como un ser único, indivisible, incomunicable (sic) e irrepitible que busca continuamente su perfección, perfección que sólo puede obtenerla en el medio social, hacia el cual el hombre está orientado y donde actualiza todas sus potencialidades; -la vida social no como resultante de procesos históricos ni como dato mecánico sino como tarea moral fruto del esfuerzo en común de todos los miembros de la comunidad".

En consecuencia, Llerena Amadeo justificaba la enseñanza de la Constitución Nacional de la siguiente manera, trocando la finalidad política de su enseñanza en una finalidad de inculcación dogmática:

"Nuestra constitución [...] debe ser estudiada en todas sus dimensiones. Estudiarla significa comprenderla y explorar lo que quisieron los constituyentes de 1853. Y las generaciones de argentinos que con posterioridad hemos jurado respetarla y hacerla cumplir aún en las situaciones particulares en que se ha desenvuelto la vida del país. Estudiarla importa no sólo memorizar el Preámbulo sino también enseñar al educando que comprenda por qué los constituyentes de 1853 invocaban a Dios y por qué afirmaban que es fuente de toda razón y justicia y por qué los argentinos durante 169 años

⁸³ Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina, 1997 y 1999, Op. Cit.

hemos hecho la misma invocación e igual afirmación"⁸⁴.

Coherente con esto Teresa Artieda⁸⁵ sostiene, al analizar los contenidos escolares sobre los pueblos originarios, que fueron uno de los cotos privilegiados que los sectores tradicionalistas y oscurantistas aprovecharon para exponer su versión sobre la historia nacional, propagandizar el valor y poderío de las acciones militares y de la Iglesia como su garante moral y espiritual, y enunciar un discurso de combate aún inacabado.

Esta situación de control oscurantista no sólo se manifestaba en las asignaturas claramente "ideológicas" como "Formación moral y cívica", sino que atravesaba a todo el currículo. Es conocido el caso de la matemática moderna, que en noviembre de 1978 una subcomisión del Consejo Federal de Educación trató de prohibir por servir a la difusión de la subversión merced a su relativismo, su condición enigmática (sic), su negación de los postulados de la lógica formal y las similitudes entre la teoría de conjuntos y el comunismo en la primacía de lo colectivo y la agrupación⁸⁶. También fueron cuestionados la cartografía extranjera, la gramática estructural, la educación por el arte, el evolucionismo, la educación sexual, la literatura contemporánea y la psicopedagogía piagetiana⁸⁷.

A modo de cierre: Represión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo

Como se ve, una impresionante y potente red de contralor y desconfianza cohesionaba un sistema educativo en el que muchos tomaban el lugar de censores y cuidadores de la moral pública, y donde todo era susceptible de ser prohibido. Guillermo O'Donnell⁸⁸ identifica en la dictadura un "sistemático, profundo y

⁸⁴ *Políticas y acciones de gobierno en materia educativa, cultural y científica*, Texto del mensaje al país del Ministro de Cultura y Educación Dr. Juan R. Llerena Amadeo, 1979.

⁸⁵ Artieda, Teresa, 2005, Op. Cit.

⁸⁶ Esta medida fue acompañada por las autoridades educativas de la Provincia de Córdoba (Dussel, Inés, Finochío, Silvia y Gojman, Silvia, 1997, Op. Cit.).

⁸⁷ Véase al respecto, por ejemplo, "La subversión en la enseñanza", de Antonio Caponnetto, en *Cabildo* n° 20, Segunda Época, año III, septiembre de 1978.

⁸⁸ O'Donnell, Guillermo, 1997, Op. Cit.

continuado intento de penetrar capilarmente a la sociedad para implantar el orden y la autoridad [...] calcados de de la visión radicalmente autoritaria, vertical y paternalista con el que el propio gobierno [...] se concebía a sí mismo. [...] la implementación de aquel despiadado autoritarismo en la política soltaba los lobos en la sociedad". La dimensión "micro" del autoritarismo se manifiesta en los ejemplos presentados, y conformaba una "escuela que se patrullaba a sí misma" gracias al permiso de aplicar microdepotismos que volvieran a todos sus integrantes "custodios de nuestra soberanía ideológica" —como sostenía "Subversión en el ámbito educativo" sobre la función de los docentes— mediante delaciones, prohibiciones y autocensuras. Activando dispositivos presentes en él desde tiempo atrás, jaurías patrullaron las escuelas incentivados por el discurso de los gobernantes y se propusieron erradicar todo elemento que cuestionara el orden que consideraban necesario para el desarrollo de las prácticas educativas correctas. Una fuerte tela de araña unía con distinta intensidad a los campos de concentración con los pasillos escolares, a las cárceles con las salas de profesores, a los calabozos con las editoriales.

IV. La estrategia discriminadora

En el apartado anterior hemos sostenido que la estrategia represiva se relacionó fuertemente con oscurantismo y la defensa del tradicionalismo. Pero ésa no fue su única articulación propositiva. Como sostienen diversos trabajos⁸⁹, si bien los sectores adeptos a la dictadura coincidían indudablemente en la necesidad de "ordenar" y "pacificar" el país —eufemismos para justificar el aparato represivo—, diferían en sus propuestas sobre cuáles eran las nuevas pautas sociales a propiciar. En el terreno educativo, esto se evidencia en las marcadas diferencias entre los distintos Ministros nacionales. La identificación por parte de Tedesco de los proyectos Bruera y Llerena

⁸⁹ Novaro, Marcos y Palermo, Vicente, 2003, Op. Cit. / Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo (1983), Op. Cit.

Amadeo y el análisis de sus contrastes son un buen ejemplo de esta situación⁹⁰.

Como ya había sucedido en otros gobiernos militares⁹¹, la política educativa de aquellos años tuvo también un componente tecnocrático que buscaba generar una homogeneización disciplinada de las prácticas escolares mediante propuestas modernizadoras en cuestiones pedagógicas y didácticas. En forma similar a otras ya ensayadas anteriormente se consiguieron formas efectivas de articulación entre enunciados tradicionalistas y posiciones modernizadoras⁹².

Por eso, junto a la estrategia represiva, podemos identificar dentro de la política educativa de la dictadura a la estrategia discriminadora, más solidaria con las interpelaciones que se hacía a la educación desde el discurso económico. Las propuestas monetaristas y neoliberales no precisaban la conformación de un sujeto ascético y tradicionalmente moral —como proponía la propuesta fundamentalista—, sino un sujeto individualista, "dinámico" y hedonista, que concibiera al mercado como el mejor rector social y considerara al consumo, la especulación, y la acumulación de riqueza y su disfrute como rectores de su conducta.

El discurso de la estrategia discriminadora no hacía foco en la "restauración de valores perdidos", sino en la necesidad de "poner a tono al sistema educativo con los actuales requerimientos de la época" y en dar "respuesta a las profundas transformaciones científicas y tecnológicas". Por eso el orden no se presenta como un fin en sí mismo, sino como una condición necesaria para el despliegue de las propuestas. La cuestión educativa es concebida en términos modernizadores y racionalizadores que dan cuenta de los avances y los debates contemporáneos del campo pedagógico.

Basada en una especial articulación de elementos modernizadores y tecnocráticos, su consecuencia fue romper la unidad del sistema

⁹⁰ Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo (1985), Op. Cit.

⁹¹ Véase Southwell, Myriam, 1997, Op. Cit. para el caso de la dictadura de Onganía.

⁹² Por ejemplo, Kaufmann y Doval señalan la preeminencia en el caso nacional y en el entrerriano del binomio perennialismo y educación personalizada, cuya presencia puede ser ubicada también en otros ejemplos. Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina, 1997, Op. Cit.

de educación pública para dar lugar al fortalecimiento de circuitos diferenciados por sectores sociales para subordinarlo al modelo de distribución regresiva de la renta y a las demandas del mercado. Entre sus manifestaciones se encuentran las transferencias de las escuelas primarias y preprimarias en 1978, los exámenes de ingreso, el arancelamiento universitario, la adopción del subsidiarismo como posición oficial, el estímulo a las Cooperadoras Escolares, el Plan Dual en la enseñanza técnica, el vaciamiento de contenidos, la negación de la enseñanza y la segmentación interna del sistema.

Sus ejemplos paradigmáticos son las gestiones ministeriales nacionales de Ricardo Bruera y de Carlos Burundarena, así como la actuación de éste último al frente del CONET, y de otros funcionarios de segundo grado del período. Todos ellos presentan discursos modernizadores que combinaron en formas variadas personalismo, tecnocratismo y espiritualismo y hasta la pedagogía institucional, con numerosas menciones a la libertad, la responsabilidad personal, y al orden y la disciplina como sus precondiciones básicas. Tedesco³⁵ señala a la siguiente operación como estructurante de esta línea de pensamiento: "por un lado, se elimina cualquier presencia social en la determinación del currículum, y por el otro, se excluye la posibilidad de analizar científicamente los componentes sociales de la práctica pedagógica". Esto es, se produce una reflexión pedagógica que elimina del análisis específicamente pedagógico a dos factores claves como la sociedad y la escuela.

Modernización y tecnocracia

A nivel nacional, esta postura se verifica con claridad en ciertos proyectos destinados a la escuela media, y guardan importantes similitudes con aquellos impulsados por la dictadura de Onganía. Por ejemplo, en 1978, el Consejo Federal de Educación definió los criterios y los contenidos mínimos del ciclo básico de la escuela media. Ya hemos señalado en el capítulo anterior que se decidió la inclusión de "Formación Moral y Cívica" —en lugar de la "Formación Cívica" como era desde 1976—, lo que marca un avance de las

posiciones tradicionalistas. Pero junto a esto, la propuesta reordenó la enseñanza de la historia unificando la "historia universal" con "la historia americana", e integrando la enseñanza de la biología como "Ciencias Biológicas", descartando la vieja categorización en "Botánica", "Zoología" y "Anatomía". Estas modificaciones se basaban en los planteos académicos y didácticos renovadores de entonces. También entre 1976 y 1978, se impulsó un plan en 60 bachilleratos que buscaba introducir elementos laborales en sus currículos. En algunos casos, se amplió su duración a seis años, y en otros se implementó un año más de estudios de "salidas laborales" destinado a bachilleres, maestros o peritos mercantiles ya recibidos.

Específicamente en la enseñanza técnica, en 1980, bajo la gestión de Carlos Burundarena al frente del CONET, se impulsaron una serie de proyectos con fuertes marcas desarrollistas como la introducción de la informática como orientación. También se implementó un Plan Piloto llamado "Proyecto Sistema Dual (Escuela-Empresa)" inspirado en una experiencia alemana homónima. En su etapa piloto incluyó la participación de 500 alumnos y de 45 empresas pertenecientes a distintas zonas geográficas del país³⁶.

Este último proyecto se basaba en un diagnóstico de la situación de la enseñanza técnica que verificaba un fuerte desfase entre los avances científicos y tecnológicos incorporados al trabajo por las empresas y las prácticas y los saberes circulantes dentro del sistema educativo. Este último marchaba a la zaga de los adelantos mencionados, por lo que se distanciaba cada vez más de lograr satisfacer las demandas del mercado laboral respecto de personal adecuadamente capacitado, adquiriendo para ese entonces "contornos críticos". El diagnóstico concluía con que este problema no podía resolverse con las soluciones ofrecidas por el sistema "tradicional", en parte porque, a diferencia de los países "industrializados", éste había sido casi exclusivamente estatal y había absorbido una muy baja proporción de la matrícula de la enseñanza media. Por lo tanto, era necesario pensar nuevas alternativas que vincularan más fuertemente al sistema educativo con los futuros lugares de trabajo de

³⁵ Hemos profundizado este tema en Pineau Pablo: "La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la enseñanza técnica entre 1955 y 1983" en Puiggrós, Adriana (dir.), 1997, Op. Cit.

los egresados. Así, el Estado se corría de su rol de principal proveedor de educación a la población para compartirlo con otras instituciones, en este caso las empresas privadas. Como presentaremos más adelante, ese fue uno de los componentes principales de la estrategia discriminadora.

Siguiendo una vieja recomendación de los Organismos Internacionales supuestamente desoídas durante años anteriores, se planteó que la solución provendría de lograr una mayor articulación entre el sistema educativo y las empresas. Sobre esta vinculación se apoyó la nueva propuesta del Plan Dual. En éste, los alumnos —una vez aprobado el ciclo común de los tres primeros años, o los dos primeros a condición de ser mayor de 16 años— entraban en un sistema doble. Durante dos años, concurrían dos días por semana a la escuela —en la que debían recibir una formación teórica— y tres días a la empresa —donde se capacitaban en las cuestiones prácticas. Durante esa pasantía, recibían una beca pagada por la Empresa —que podía ser descontada de impuestos— y un seguro contra accidentes a cargo del CONET. Los egresados obtenían el título de Auxiliar Técnico en el oficio elegido —que no les permitía el ingreso a la Universidad u otros estudios superiores—, y una vez terminados su formación, podían incorporarse efectivamente a la empresa —en caso de que ésta lo aceptara— prestando sus servicios profesionales. La dirección del proyecto estaba a cargo de comisiones mixtas integradas por representantes de las empresas y del CONET.

El concepto pedagógico que atravesaba el proyecto era “aprender haciendo”, lo que se traducía en que, al ser el lugar del “hacer” el lugar del trabajo, la articulación directa con las empresas sería la garantía de su puesta en acto. Su novedad radicaba en que el Sistema Dual implicaba una nueva posibilidad de articular educación y trabajo, que pasaba por terminar de reducir el segundo concepto del binomio —“trabajo”— a “empleo”. De esta forma, la mediatización por la empresa —reinterpretada como espacio educativo— garantizaba dicha reducción, en la que la “inversión en capital humano” que la sociedad debía hacer, de acuerdo a los viejos planteos desarrollistas, era realizada por cada empresa en particular, y el beneficio redundaba sólo en su interior, abriendo la puerta al ingreso de posiciones más afines al neoliberalismo.

Otro caso donde se evidencia esta estrategia son las políticas impulsadas por la novel Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires desde 1978, motivo por el cual nos ocuparemos de ellas en profundidad en este apartado. Por ejemplo, en su primer Diseño Curricular de 1981, luego de presentar los objetivos pedagógicos del Nivel Primario acordados por el Consejo Federal de Educación en 1976 de corte restaurador y fundamentalista que hemos presentado en el apartado anterior, se desarrollan los “objetivos del nivel primario” para la Ciudad. En la comparación, se destaca que en la propuesta porteña la presencia de enunciados tradicionalistas es bastante menor, y se evidencia cierto nivel de apertura, tolerancia y cosmopolitismo ausentes a nivel nacional. Por ejemplo, la Ciudad propone que el alumno “aprecie la herencia de la cultura occidental y cristiana” (y no “se identifique con” o similar), no hay referencias a valores inmutables o trascendentes, y se postula la necesidad de “capacitar al hombre para el cumplimiento de sus deberes y el ejercicio solidario de sus derechos”. En su conjunto, el tecnocratismo ha desplazado al tradicionalismo en la fundamentación de la propuesta, habilitando a que, sin abandonar totalmente el autoritarismo tradicionalista, se enuncie un discurso más moderno y propositivo. Por ejemplo, una de las primeras medidas que tomó la Secretaría de Educación fue establecer que todas las escuelas de nivel inicial y primario bajo su dependencia debían ser mixtas.

Otro ejemplo concomitante es su política de construcción y remodelación de edificios escolares de 1979, llamado el “plan 60 escuelas”, por ser ése el número propuesto de establecimientos a atender —aunque fueron finalmente 38 construcciones y 5 remodelaciones. A comienzos de ese año se encargó mediante una adjudicación directa y el otorgamiento de grandes presupuestos el proyecto a los estudios privados Antonini, Schon, Zemborain SRL, Kocourek SRL, Raña Veloso Álvarez, Forster arquitectos y Sánchez Elia, Perlata Ramos (SEPPRA) para la construcción en el plazo de un año de los primeros treinta edificios, lo que rompía la tradición de construcción directa por parte del Estado de sus establecimientos y abrió la puerta a la terciarización.

Se elaboró un primer proyecto que respondía a la consigna que

había sido dada por el propio Cacciatore “quiero escuelas de tiza y pizarrón”, buscando originariamente ubicar a la propuesta en el rescate de una pedagogía “perdida” cuyos basamentos habían sido socavados por la subversión. Se presentó un esquema de edificación tipo pasillo, que fue cuestionado por su impracticidad al ser presentado ante un grupo de directores de escuela. La voz cantante de la oposición la llevó un director que también era arquitecto⁹⁵.

Esa crítica llevó a una revisión total del proyecto, dándole lugar al debate internacional en su búsqueda de racionalidad, funcionalidad y planificación modular. Se optó finalmente por las posiciones americanas favorables a la construcción de escuelas entendidas como “espacios educativos totalizadores”. Se alzaron y remodelaron edificios con pasillos reconvertibles en patios y talleres, pocos espacios verdes, desniveles, mesadas para realizar trabajos prácticos de ciencias, aulas intercomunicadas por cerramientos corredizos, salones de uso múltiples, pupitres móviles, muebles de plástico, pizarrones articulables, pantallas de proyección en los muros, paredes vidriadas expuestas a la vista externa, huertas y juegos en los patios, instalaciones a la vista, etc. Su distribución entre los barrios no fue aleatoria ni equitativa, sino que se privilegiaron los entornos de clase media y alta (norte y oeste de la ciudad) en deterioro de las zonas más empobrecidas del sur.

Si bien las escuelas presentan problemas infraestructurales graves como anegaciones varias, la evaluación del plan que en su conjunto realizan los expertos en arquitectura es favorable. Alicia Ferreira sostiene que: “Es claro que escuelas (junto con los hospitales) son las obras menos discutibles de este período caracterizado por la arbitrariedad y la desmesura” (Ferreira, s/f). Y Adrián Gorelik y Graciela Silvestri son aún más enfáticos al sostener que “las escuelas constituyen un conjunto coherente, sistemático, de escala amable, sin rupturas ostensibles con el gusto común en su repertorio de vidrio y ladrillo a la vista. Se hizo hincapié en la relación de la escuela con el barrio –un tema que alcanzaría protagonismo en la

⁹⁵ Entrevista realizada al arquitecto Miguel Cangiano, coordinador general del equipo constructor del “Plan 60 escuelas”, en el Seminario “Educación y Dictadura”, FFyL, UBA, primer cuatrimestre de 2004.

década del ochenta– permitiendo las visuales de los patios de recreo hacia la calle. *Nadie podría reconocer hoy esta arquitectura como producto dictatorial*”⁹⁶ (el destacado es nuestro).

Sus impulsores esgrimían argumentos democratizadores como cuestionar la idea de “aula cerrada”, donde el docente podía dar rienda suelta a su autoritarismo y al inmovilismo, y proponer espacios abiertos y paredes vidriadas⁹⁷. A su vez, se sostiene que los problemas detectados tienen que ver con un mal uso de las instalaciones por parte de los sujetos –como el olvido por parte de los docentes de correr los paneles cuando es recreo, o a sumar rejas donde no estaban proyectadas–, a problemas de mantenimientos posteriores que no respetaron el espíritu de la propuesta, y a adecuaciones a decisiones políticas, como la construcción de los comedores en todas las escuelas una vez realizados los planos, lo que dejó como única solución arquitectónica la de sumar subsuelos a la obra⁹⁸.

Desde la mirada de la arqueología urbana, Zarankin establece algunas relaciones entre su estructura edilicia y las modificaciones en el imaginario pedagógico de la época⁹⁹. Por ejemplo, los paneles móviles cuestionan la concepción previa del aula como espacio cerrado, aislado y estático. Señala también que su alto nivel de exposición interna –v. g. las paredes vidriadas– coincide con la noción de “enemigo interno” de la Doctrina de Seguridad Nacional. Para la dictadura, era más importante vigilar y controlar continua e ininterrumpidamente a todos los integrantes de la comunidad escolar –alumnos, docentes, directivos, trabajadores– que aislar a los alumnos de un exterior contaminado y peligroso –como fue la lógica decimonónica que rigió la construcción escolar en tiempos pasados–. Finalmente, plantea que verificar actualmente que las escuelas que la mayoría de los paneles móviles han sido soldados, y que las paredes transparentes están cubiertas de afiches, señala la resis-

⁹⁶ Ferreira, Alicia “Plan de escuelas municipales. Aportes para una crítica”, en *Revista Trama* n° 12 (s/f).

⁹⁷ Gorelik, Adrián y Silvestri, Graciela “Fin de siglo urbana. Ciudades, arquitectos y cultura urbana en las transformaciones de la Argentina reciente”. En Suriano, Juan, 2005, Op. Cit.

⁹⁸ Entrevista a Miguel Cangiano ya citada.

⁹⁹ Zarankin, Andrés *Paredes que domesticam: arqueología da arquitetura escolar capitalista. O caso da Buenos Aires*, Universidad de Campinas, Campinas/SP, Brasil, 2002.

tencia de los usuarios al proyecto modernizador o, más sencillamente aún, su incompreensión.

Por nuestra parte, entendemos que la propuesta se inscribe dentro de la modernización tecnocrática que estamos presentando, sintetizada en este caso en la responsabilización de los sujetos y no de los "expertos" por los problemas que se produjeron. Sin duda estos edificios pudieron sumar elementos dinamizadores a la vida escolar, pero su puesta en acción sin la participación de los involucrados en un contexto de autoritarismo general, y en articulación con el resto de los elementos que completaron la política educativa de la Secretaría de Educación de entonces —sanción de un currículum, espacios de capacitación, etc.—, condujo mayormente a una apropiación más acorde con esos fines.

Formas de discriminación

A continuación, presentaremos tres ejemplos, de impacto más global y fuertemente emparentados entre sí, donde es posible visualizar y comprender el funcionamiento de la estrategia discriminadora a mayor escala, las cuales ya están presentes en los casos puntuales de los párrafos que preceden: a. El retraimiento del Estado educador, b. La segmentación interna del sistema, y c. Las políticas didácticas.

a. El retraimiento del Estado educador

Como ya hemos presentado en el punto II, uno de los elementos principales que estructuró la "modernización excluyente" fue la reformulación del Estado docente como principal agente educador. La dictadura profundizó esta línea basado en las propuestas de los discursos monetaristas y la puesta en acción de medidas concretas como las transferencias de 1978, la adopción del subsidiarismo como posición oficial, el estímulo a la educación privada y el fortalecimiento de las cooperadoras escolares.

La intención de transferir las escuelas nacionales a las provincias en las que se encontraban ubicadas era de larga data entre los proyectos que propugnaban un achique del Estado. La dictadura lo

recuperó y se decidió a llevarlo a cabo. Luego de interminables discusiones en el Consejo Federal de Educación en los años anteriores, en junio de 1978 el Poder Ejecutivo Nacional aprobó sin consultas el Decreto Ley n. 21809/78 que lo facultó a transferir a las jurisdicciones las instituciones de nivel inicial, primario y de adultos que estaban en su territorio mediante el reconocimiento de la "competencia de la prestación de la educación elemental". Luego fue firmado el Decreto Ley complementario n° 21810/78 que asignó a la 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. Esto último implicó la desaparición del CNE, cuyo cese de funciones se había dispuesto en 1976.

Este proceso, llevado a cabo en forma unilateral por el poder central, esgrimía el federalismo y el "respeto a la Constitución Nacional" como sus justificaciones. Sus resultados implicaron un corrimiento de la función del Estado nacional tanto en cuestiones financieras como de apoyo técnico y no favorecieron la generación de los mecanismos de participación y regionalización supuestamente esperados. Junto a esto, aquellas jurisdicciones que contaban con recursos materiales y humanos para hacerse cargo de sus sistemas educativos pudieron hacerlo, sucediendo lo contrario en las provincias más pobres, lo que redundó en un aumento de la segmentación del sistema en temas que incluyen las propuestas curriculares, el nivel de cobertura del sistema y las políticas salariales docentes.

Este retraimiento del Estado de su rol principal como educador se verifica también en otros temas. Por ejemplo, el discurso subsidiarista terminó por ocupar el espacio oficial. Esto fue posible además por una fuerte articulación con el discurso tradicionalista que sostenía la primacía de la familia, y por delegación la Iglesia y sus instituciones escolares, como agente educador principal, a la vez que desconfiaba del Estado por su pluralismo. Por ejemplo, Osvaldo Cacciatore, intendente de facto de la Ciudad de Buenos Aires, escribe en el prólogo del Diseño Curricular de 1981:

"En nuestra filosofía de vida, la familia es el centro educativo fundamental e irremplazable del niño.

La escuela tiene, por su parte, una responsabilidad

formativa complementaria trascendente, que lo integra y lo orienta en un grupo humano homogéneo para capacitarlo durante un importante período de su evolución”.

Estas medidas estaban también amparadas en motivos económicos de racionalización de presupuesto. Las propuestas monetaristas y neoliberales favorables a la desburocratización y al recorte del gasto público evaluaban como mejor inversión pública a la escuela privada que a la de dependencia directa, ya que en el primer caso parte de las erogaciones eran cubiertas directamente por el usuario mediante el pago de la cuota¹⁰⁰. Al decir de Juan Aleman, ministro de Hacienda, era necesario “invertir donde rinde más lo que se invierte. Debido al cobro de aranceles, el costo por alumno es más bajo para el Estado en la enseñanza privada; por lo tanto, ésta es más barata que la pública”¹⁰¹.

Estos sectores, además, conciben al Estado como inevitablemente inútil y burocrático, productor de la mayoría de los problemas sociales e incapaz de solucionarlos. Por ejemplo, el trabajo de Tedesco recién citado demuestra cómo la preocupación de la dictadura por la deserción escolar escondía una fuerte crítica al Estado como agente educador principal, junto a la supuesta paradoja de que fueran los propios funcionarios estatales quienes la presentaran como un problema endémico.

El Estado se corrió no sólo de su función de brindar el servicio educativo, sino también de sostenerlo económicamente. Las políticas de financiamiento público de la dictadura no privilegiaron el rubro educación —cuyas partidas de los años 1976 y 1977 llegaron a ser las más bajas de la década—, y hasta llegaron a anularse rentas propias provenientes de impuestos especiales como los destinados históricamente a la educación técnica¹⁰².

¹⁰⁰ Argumentos similares se presentaron para establecer el arancelamiento universitario, a lo que sumaban el origen social de los alumnos atendidos.

¹⁰¹ Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo (1985). Op. Cit. Pág. 91.

¹⁰² En 1980, producto de la Ley 22317 de modificación del sistema de recaudación impositiva del país para adecuarlo al nuevo modelo de acumulación, se suprimió el viejo “impuesto al aprendizaje” —desde la Ley 16540 llamado “Impuesto a la Educación Técnica”, que aplicaba una tasa del 10% sobre la totalidad de las erogaciones de remuneraciones, sueldos y salarios pagados por servicios prestados por el personal ocupado en los establecimientos industriales— y se estableció un régimen legal de crédito fiscal para cancelar las viejas deudas al respecto.

Finalmente, dentro de las propias escuelas públicas se verificó un fuerte estímulo por parte de la conducción educativa al funcionamiento de las Cooperadoras como forma de garantizar la “autonomía institucional” y privilegiar la participación de “la familia” y la “comunidad”, entendidas éstas en la forma en que lo hacían las posiciones integristas de la época: entidades únicas, “naturales”, ahistóricas y armónicas, bases de toda sociedad civilizada.

Frente al corrimiento económico del Estado, buena parte del sostenimiento y mejoramiento de la infraestructura de las instituciones empezó a quedar en sus manos. De esta forma, aquellos establecimientos a los que concurrían sectores más favorecidos económicamente se encontraban en mejores condiciones infraestructurales. Esto también fortaleció la diferenciación interna del sistema, ya que dio lugar a mecanismos por los que ciertas escuelas buscaban a sectores altos en detrimento de los menos favorecidos para poder solventarse, poniendo en jaque la noción de escuelas pública como espacio común de encuentro de diversos.

A su vez, las Cooperadoras Escolares son organizaciones que tienden rápidamente a verticalizarse en función de los aportes que realiza cada miembro. En lugar de espacios basados en la representación igualitaria por delegación soberana —englobadas en la noción de “ciudadanía”, como eran para el caso educativo los Consejos Escolares suspendidos por entonces—, las Cooperadoras acercaron la idea de sujeto de la participación a la de “usuario”, “cliente” o “consumidor” con derechos diferenciales en función de los aportes realizados. La dictadura avanzaba así en imponer lógicas empresariales a los espacios públicos, y abonaban el terreno para las propuestas neoliberales de décadas siguientes.

De esta forma, el repliegue de las distintas formas del Estado docente redundó en el debilitamiento de los dispositivos de distribución igualitaria de la educación entre los distintos grupos socioeconómicos para dar lugar al fortalecimiento de los circuitos educativos que analizaremos en el próximo apartado.

b. La segmentación interna del sistema

Las profundas investigaciones llevadas a cabo en los primeros años de la década por el Programa Nacional de Enseñanza Media

(PNEM) que se llevaba a cabo en el Área Educación y Sociedad de FLACSO (Buenos Aires) bajo la dirección de Cecilia Braslavsky mediante el uso de categorías como diferenciación, segmentación, desarticulación y subsidiarización, demostraron cómo las políticas de la dictadura habían profundizado la tendencia del sistema a ordenarse por segmentos que atendían a distintos sectores sociales.

A diferencia de otros países centrales y latinoamericanos, en la Argentina el sistema educativo había mantenido históricamente una tendencia a la unidad y homogeneidad en sus dimensiones institucionales, curriculares y pedagógicas que —a la vez que disciplinaba culturalmente a la población limitando sus posibilidades de disenso—, había funcionado como una impresionante maquinaria de igualación y ascenso social para quienes aceptaban sus pautas.

La dictadura evaluaba a esta situación como un peligro social por su “efecto demagógico” que había resultado en una degradación del sistema educativo al haber relegado su función de “seleccionar de los mejores” y “formar a la futura dirigencia”. Esta situación se había visto agravada en los últimos décadas por la masificación de los estudios medios y superiores. Por ejemplo, el ministro Juan José Catalán sostenía en 1977 que:

“el sistema democrático, igualitario, abierto, libro surgido en los siglos XVIII y XIX ha sido socavado con la aparición de las masas [...] Creo que hace falta un elemento sustancial [...] una lúcida clase dirigente que señale a la Argentina sus objetivos, que fije las medidas para lograrlas y que trasmita a toda la población... los influjos políticos para dirigir a la Nación”¹⁰³

La dictadura entonces se propuso reordenar el sistema de acuerdo a criterios excluyentes, meritocráticos y elitistas, a fin de lograr un mayor isomorfismo entre el sistema educativo y la pirámide de estratificación social. Sus herramientas fueron el fortalecimiento de su diferenciación interna, el reestablecimiento de la primacía de la segmentación vertical del sistema por sobre la horizontal —que también fue estimulada—, y el armado de distintos circuitos de trayectoria escolar con baja relación entre sí.

¹⁰³ Braslavsky, Cecilia y Krawczyk, Nora 1988, Op. Cit.

Basado en investigaciones alemanas de cuño marxista¹⁰⁴, la segmentación educativa es definida por estas investigaciones como la característica del sistema educativo por la cual las posibilidades de pasar de un circuito educativo a otro son bajas o nulas en términos reales, a la vez que la selectividad y homogeneidad social de la población atendida en cada segmento es muy alta. La segmentación horizontal se refiere a la existencia de diversas formas institucionales, curriculares y organizacionales dentro de un mismo nivel educativo, y la vertical al fortalecimiento de los circuitos diferenciados transversales, de forma tal que cada escuela se articula en forma casi exclusiva con un único tipo de instituciones similares del nivel previo y posterior.

En sus dos formas, la segmentación favorece la creación de circuitos educativos diferenciados socialmente. Esto se refiere a cómo los miembros de cada grupo social comparten tránsitos educativos similares —van a las mismas escuelas, a las mismas modalidades, la aproximadamente misma cantidad de años, la inician y la abandonan aproximadamente en los mismos períodos, obtienen las mismas credenciales educativas—, aún cuando la igualdad del sistema debería favorecer el encuentro con otros grupos sociales. En cierta manera, las diversas formas que adoptó el corrimiento del Estado educador que presentamos en el aparatado anterior —desde las transferencias al fortalecimiento de las cooperadoras—, pueden ser entendidas como dispositivos que favorecieron estos procesos de diferenciación y segmentación.

Además de las condiciones políticas, pedagógicas e infraestructurales, Braslavsky¹⁰⁵ sostiene que uno de los principales elementos que aumenta la segmentación del sistema se vincula con las formas de reclutamiento matricular de cada escuela, que no responde solo a su ubicación geográfica, sino también a las posibilidades económicas y los patrones culturales de las familias de origen

¹⁰⁴ Muller, Detlef, Ringer, Fritz y Simon, Brian (comp.): *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.

¹⁰⁵ Braslavsky, Cecilia *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1985.

de los alumnos y a los aspectos organizacionales de las instituciones. Concluye entonces:

“El sistema educativo segmentado y desarticulado (discrimina) sirviéndose para ello de dos tipos de mecanismos: los específicos y los generales. Entre los específicos están los múltiples momentos claves, por ejemplo el pasaje de nivel primario al secundario, y entre los generales la operación de los resortes del mercado, que sirven para que algunos compren elementos para realizar mejor ese proceso del pasaje y otros no pueden hacerlo”¹⁰⁶.

Estos procesos estuvieron acompañados del avance de posiciones subsidiaristas con los siguientes efectos:

- 1) las instituciones educativas dejaron de sentirse responsables de todo el proceso de aprendizaje de los alumnos
- 2) los padres y alumnos se sintieron absolutamente responsables del proceso
- 3) la población recurrió crecientemente a mecanismos externos a las instituciones educativas para resolver los problemas planteados por el proceso de aprendizaje en el interior de las instituciones escolares”¹⁰⁷.

La segmentación se evidenciaba con mayor fuerza en el pasaje de un nivel educativo al siguiente. Por eso era política de ciertos institutos privados y de los públicos más requeridos aplicar un examen de ingreso selectivo basado en la importancia de “enaltecer la buena competencia”, “premiar el esfuerzo”, y “seleccionar a los mejores”. En la práctica, se generaba un dispositivo perverso mediante el cual el Estado exigía a los sujetos la tenencia de saberes para poder continuar estudios “de calidad” que el propio Estado no había distribuido en el nivel anterior. Esto pasaba también en el ingreso al nivel universitario. Una de sus consecuencias principales fue la “compra de la mercancía educación”¹⁰⁸, por el cual los suje-

¹⁰⁶ Braslavsky, Cecilia (1985), Op. Cit. Pág. 132.

¹⁰⁷ Braslavsky, Cecilia (1985), Op. Cit. Pág. 144.

¹⁰⁸ Braslavsky, Cecilia (1985), Op. Cit. Pág. 107 y ss.

ros debían salir a adquirir en el mercado educativo privado de Academias y profesores particulares los conocimientos que les permitían seguir estudiando. Es obvio como esta situación favorecía a los grupos con ventajas económicas, fortaleciendo la existencia de los circuitos educativos diferenciados. Durante la dictadura, se presentaba un mosaico de colegios secundarios dependientes de distintos organismos que seleccionaban o no a su matrícula, y en caso de hacerlo utilizaban criterios distintos que presentaban distintos grados de dificultad para el acceso.

Los productos de esta línea de investigación identifican también la existencia de un proceso “poco visible a los ojos de los actores del proceso educativo” que dificultaba su desarticulación¹⁰⁹. Este era un “vaciamiento de contenidos socialmente significativos”, mediante el cual la escuela abandonaba su tarea de transmisión de la cultura elaborada para dar lugar a funciones como la “asistencia”, la contención social o simplemente brindar cariño y comprensión a los alumnos provenientes de los sectores sociales más golpeados. Esto también se vio estimulado por el incremento del trabajo burocrático que directivos y docentes debían realizar quitándole tiempo a las tareas específicas de enseñanza. Finalmente, cabe aclarar que —como en el resto de los casos— este fenómeno no afectó por igual a todo el sistema, sino que lo hizo con más fuerza en los circuitos que atendían a los grupos sociales y culturales más vulnerables.

A esto se le suma un proceso de “fuga hacia delante”, mediante el cual los saberes socialmente significativos eran enseñados en los últimos años de la escuela, por lo que quedaban monopolizados por aquellos que podían completar su escolaridad. Un ejemplo paradigmático es la enseñanza de “Formación moral y cívica”, donde en los primeros años se enseñaban contenidos de “moral” —v.g. “el secreto” en primer año— y los saberes vinculados con la Constitución Nacional y el ejercicio de la ciudadanía se presentaba recién en quinto año. Se verifica además una cierta aceptación de esta situación por parte de los inspectores y directivos de algunos estable-

¹⁰⁹ Filmus, Daniel “Democratización de la educación: proceso y perspectivas” en Filmus, Daniel y Frigerio, Graciela: *Educación, Autoritarismo y Democracia*, Buenos Aires, Cuadernos FLACSO/ Miño y Dávila.

cimientos, dando lugar a una “desjerarquización cognitiva”¹¹⁰ de las funciones de las escuelas, en especial de aquellas que atendían a sectores populares.

En síntesis, la dictadura favoreció a la “discriminación” educativa mediante el fortalecimiento de la segmentación interna horizontal y vertical, desarticulando las tendencias a la igualdad de oportunidades que presentaba el sistema previamente. Su efectividad radicó muchas veces en que estas políticas eran acompañadas y avaladas por los sujetos afectados como los docentes y los padres de los alumnos.

c. Las políticas didácticas

También en el terreno de las prácticas de enseñanza la dictadura se propuso generar una nueva homogeneización mediante una propuesta modernizadora en cuestiones pedagógicas y didácticas.

El caso de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires es otra vez paradigmático al respecto. Como ya se sostuvo, en 1978 se transfirieron a su Municipalidad las escuelas nacionales de nivel inicial y primario que estaban en su territorio. Esto implicó el montaje de un nuevo sistema educativo en la ciudad, que comenzó a desarrollar dependencias, recursos, direcciones y proyectos que impulsaron una renovación total de las prácticas de enseñanza con estrategias diversas.

Una de ellas fue la creación de dispositivos de capacitación para los docentes en ejercicio¹¹¹. Por ejemplo, mediante el Decreto n° 230/80, firmado por el intendente de facto Osvaldo A. Cacciatore y Enrique J. Sanzo, su Secretario de Educación, se creó la Escuela Superior de Capacitación Docente el 17 de enero de 1980. En él, la actualización y el perfeccionamiento profesional del docente son entendidos como una acción de carácter “obligatorio” de acuerdo al Estatuto del Docente, y debía implementarse “en concordancia

¹¹⁰ Braslavsky, Cecilia y Tiramonti, Guillermina *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*, Buenos Aires, FLACSO/ Miño y Dávila, 1990.

¹¹¹ Hemos profundizado este tema en Gagliano, Rafael y Pineau, Pablo *Una aproximación al recorrido de la Escuela de Capacitación-CePA. (1980-2000)*, en www.buenosaires.gov.ar/cepa/historia.php, 2003.

con la estructura del sistema educativo municipal” mediante la “sistematización de acciones tendientes a elevar la calidad en el desempeño de las funciones específicas del personal docente, y atender las necesidades presentes y futuras de recursos humanos especializados”.

La Escuela Superior de Capacitación Docente¹¹² surgió para cumplir una función principal dentro del sistema: la formación para los puestos intermedios de conducción –directivos, vicedirectivos e inspectores– derivado de la creación del sistema educativo municipal. Mediante cursos intensivos de aproximadamente un mes de duración se capacitaba a los aspirantes elegidos para ocupar los cargos concursados.

A su vez, en paralelo a esta actividad de formación de cuadros, a partir de 1979 la Secretaría de Educación desarrolló el Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD), dependiente de Dirección de Planeamiento de la Educación, en cuya elaboración participaron conocidos pedagogos miembros de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE) supuestamente vinculados con posiciones progresistas.

El PROCAD fue una actividad de capacitación docente en servicio a distancia mediante módulos de distribución periódica que otorgaba puntaje a aquellos docentes que los aprobaran. En su Módulo 0 (Introdutorio) se sostiene que dicho Programa surgió por dos motivos:

“Porque, debido al vertiginoso ritmo con que avanzan las ciencias y las técnicas, se hace necesaria una permanente actualización y revisión de los contenidos que se presentan al alumno”.

“Porque en la actualidad están en vigencia distintas formas de implementar el currículum y es preciso unificar criterios, los que usted podrá enriquecer participando de esta experiencia”.

¹¹² Vale la pena detenerse en la categoría fundacional “Escuela Superior”. Ésta tiene un origen militar –fortalecida también por la idea de “cursos de ascenso”– que, además de ser típica del período, señala la idea de formación de una “élite”, de una “oficialidad” que sirva de correa de transmisión y contralor del sistema.

La capacitación docente era concebida como un arma fundamental de implementación de las políticas curriculares modernizadoras. Su función era la difusión de lo "nuevo y correcto" desde los estratos de decisión —la conducción del sistema, los "técnicos"— hacia los implementadores de la propuesta —los directivos y docentes¹¹⁵. La propuesta se ubica en la tendencia tecnocrática que proponía generar una homogeneización de las prácticas pedagógicas mediante una propuesta modernizadora tanto en cuestiones de contenidos —como lo presentan los motivos de origen citados—, como didácticas. Por ejemplo, se sustituyen los términos programas o planes por "currículum", y se presentan abordajes contemporáneos como los de Robert Gagné, Jean Piaget y Jerome Bruner. Los cuadernillos muestran una ausencia total de enunciados de política educativa que refuerza su reduccionismo tecnocrático. De acuerdo a estos preceptos se sancionó un primer documento de prescripción curricular para la Ciudad mediante la resolución n° 237 del 8 de febrero de 1979.

Todos estos elementos confluyeron en la elaboración definitiva del Diseño Curricular de 1981, sancionado para su aplicación por la resolución n° 3000 del 28 de noviembre de 1980 de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, y firmada por su titular Enrique J. Sanzo. Este documento, llamado en salas de maestros "El libro Gordo de Petete" por su tamaño y grado de prescripción, con su tapa gris y sus 1383 páginas sin firma de autores¹¹⁶ —salvo el prólogo de Cacciatore y la resolución de

¹¹⁵ Por ejemplo, en el módulo I del PROCAD llamado "currículum", la parte de Autoevaluación —bajo la coordinación de la Prof. Silvia Brusilovsky— presenta el siguiente ejercicio:

"Coloque el sujeto en cada una de las oraciones a, b y c, eligiendo la respuesta correcta entre las que le proponemos en el recuadro. (Se agregan entre paréntesis las respuestas correctas PP):

a) (Los técnicos) son quienes asumen la responsabilidad de elaborar el documento curricular.

b) (Los directores y los maestros de escuela) son quienes asumen la responsabilidad de implementar el documento curricular.

c) (Los técnicos) son los que asumen la responsabilidad de decidir el modelo curricular."

¹¹⁶ La presentación del documento aclara que fue elaborado por "grupos de especialistas en contenidos, en ciencias de la educación y en psicopedagogía", y que también participaron "docentes de las distintas jerarquías en las sucesivas etapas de elaboración".

Sanzo que lo pone en vigencia—, tuvo la capacidad de establecer nuevas reglas del debate pedagógico, y sobre todo didáctico, en la ciudad, y por extensión en todo el país.

Su Presentación establece taxativamente al "nivel evolutivo" de los alumnos como el principal organizador de la propuesta curricular, en oposición a tendencias más "academicistas" que privilegiaban el qué enseñar. Aclara entonces que "no sólo (se) atiende a qué debe conocer el niño, sino también, y muy especialmente, a cómo aprende"¹¹⁵. Coherente con esto, se continúa con una "Fundamentación Psicopedagógica" general en la que se oponen dos teorías psicológicas del aprendizaje como bases principales de las concepciones didácticas y de las actividades de aula. Ellas son el conductismo (que reina en las aulas y debe ser desterrado) y la concepción psicogenética (que es la propuesta por el diseño curricular)¹¹⁶.

Del desarrollo de esta última se deducen seis implicaciones pedagógicas.

1. "Replanteo de la relación maestro-alumno".

2. "La situación problemática como punto de partida para el aprendizaje".

3. "El conocimiento como aprehensión de estructuras".

4. "Paralelismo entre el proceso evolutivo y el proceso didáctico".

5. "La evaluación como parte del proceso de aprendizaje".

6. "La escuela como estructura educativa".

Un fuerte reduccionismo psicológico, con resabios escolanovistas y marcas tecnocráticas, ordena estas implicancias. En esta línea es destacable el punto 4, que subordina los actos de enseñanza al desarrollo evolutivo de los alumnos y establece una graduación de hierro a seguirse que va de lo simple a lo complejo, de lo cercano a lo

¹¹⁵ Todos los encomillados de aquí en adelante responden al Diseño Curricular de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

¹¹⁶ A cuenta de futuras investigaciones, es destacable que esta configuración del campo pedagógico durante la dictadura siguió siendo muy efectivo en las décadas siguientes y goza aún de mucha vigencia. Tal vez éste sea uno de los efectos capilares que quedó como "sentido común" del sistema educativo con el retorno de la democracia.

lejano, de la acción al pensamiento reflexivo¹¹⁷. Se usa finalmente la categoría "didáctica del desarrollo" como síntesis de esta concepción.

El Glosario final que acompaña el documento hace referencias a algunos términos provenientes de la teoría piagetiana como acomodación, clasificación u operación concreta, define aprendizaje como "modificación de la conducta en función de la incorporación de nuevos elementos a los esquemas existentes. El aprendizaje es adaptación", y no presenta términos vinculados a la tarea de enseñar como podrían ser "docente", "maestro", "transmisión" o "propuesta didáctica". A su vez, define psicogénesis como el "proceso psíquico mediante el cual se construyen las nociones. Por ejemplo, la noción de número es el resultado de un proceso de génesis que incluye la clasificación, la seriación y la correspondencia".

Marcelo Caruso y Gabriela Fairstein¹¹⁸ señalan que la organización del documento en una extensa fundamentación psicopedagógica general y común, seguida por fundamentaciones por área mucho más acotadas, evidencia su impronta tecnicista por no sumar al debate problemáticas vinculadas a la determinación de contenidos —como la epistemología o la sociología del conocimiento— y considerarla un derivado de la correcta planificación y justificación didáctica. Esto se articula con la lectura "oficial" de corte estructuralista de la obra piagetiana que ciertos funcionarios que ocupaban espacios de importancia en la conducción del sistema educativo municipal estaban haciendo por entonces en universidades privadas como El Salvador y Belgrano, nucleados alrededor de Antonio Battro, discípulo directo de Jean Piaget¹¹⁹.

¹¹⁷ Cabe señalar que este argumento fue utilizado en la dictadura también para otros fines. Por ejemplo, la resolución que n° 555 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que prohibió los libros de Historia de Juan Bustinza y Gabriel Capela sostiene que "su contenido no contribuye con los objetivos fijados en el Proceso de Reorganización Nacional, contiene transcripciones e ilustraciones que resultan inconvenientes para los alumnos por sus connotaciones ideológicas, lo mismo que las actividades que no contempla las exigencias del nivel de enseñanza al que está dirigido ni *al desarrollo evolutivo de los educandos*" (El destacado es nuestro).

¹¹⁸ 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)" en Puiggrós, Adriana, 1997, Op. Cit.

¹¹⁹ Es también interesante recordar que, a nivel nacional, la obra de Piaget estaba supuestamente prohibida, lo que vuelve a señalar los disensos internos entre el funcionariado dictatorial.

Esta posición comprende como ineficaces o contraproducentes a las acciones de enseñanza, estimulación o desequilibrio epistemológico. Se sostenía que si la escuela enseñaba algo previamente al momento evolutivo esperado para su aprendizaje, sólo se realizarían incorporaciones "mecánicas" y "memorísticas", por lo que se debía seguir esperando que el alumno llegara por sus propios medios, al decir del documento curricular, "sin apremios ni exigencias innecesarias". En su conjunto, se propone la negación del acto de enseñanza como la base de toda buena propuesta pedagógica. Dice al respecto el diseño curricular:

"En las situaciones de aprendizaje, las limitaciones, que se señalan propias de este nivel evolutivo, deber ser consideradas de manera positiva. Se quiere mostrar que este niño no puede incorporar aún los aprendizajes sistemáticos. Si la escuela se los ofrece, su incorporación será figurativa (mecánica) porque las nociones deben ser preparadas como cuando el agricultor prepara pacientemente la tierra para recoger los mejores frutos".

Un año más tarde, en 1982, la Secretaría de Educación sancionó su primer Diseño Curricular para el Nivel Preescolar. Era de una extensión bastante menor y respondía a la misma caracterización que el documento para Nivel Primario.

En su conjunto, Cecilia Braslavsky y Nora Krawczyk¹²⁰ sostienen que esta primera propuesta curricular de la Municipalidad se asienta en las siguientes bases pedagógicas:

- 1) la dimensión más importante del hecho educativo es el proceso de aprendizaje, y no de enseñanza;
- 2) el aprendizaje es un hecho individual y no social; y
- 3) ese proceso de aprendizaje esta determinado por la maduración psicológica autógena de los educandos".

Probablemente, uno de los mejores ejemplos donde se evidencian estas posiciones sea su propuesta de la enseñanza de la lectoescritura. Según los preceptos curriculares para el nivel primario, su aprendizaje inicial debía prolongarse a lo largo de los tres

¹²⁰ Braslavsky, Cecilia y Krawczyk, Nora 1988, Op. Cit., Pág. 28

años que comprenden el primer ciclo. En el primer grado de la escolaridad, el primer cuatrimestre debía estar dedicado exclusivamente a tareas de "aprestamiento" —orientación en la hoja, repetición de formas y figuras, uso del lápiz— como período dedicado a la didáctica del desarrollo previo al aprendizaje sistemático previo de la lectoescritura, y en el segundo cuatrimestre, se esperaba que el alumno reconociera sólo aquellos once grafemas que respondieran a un solo fonema y no presentaran problemas ortográficos ni caligráficos para su uso en la lengua española (las cinco vocales y las consonantes "d", "l", "m", "n", "p" y "t"). A éstas se le sumaban la "y" en función de coordinante y en posición inicial en yo, y la "s" sólo para armar plurales. Un total de trece letras, dos de ellas además en forma acotada. Su objetivo era que el alumno "aplique el código gráfico en la producción de palabras y oraciones sencillas". Se aclara además que "sólo a fin de año el alumno podrá leer textos muy simples en los aparezcan los grafemas que ya maneja", y que "El maestro trabajará básicamente con los grafemas indicados; sin embargo, si el alumno maneja otros, o tiene curiosidad o interés por avanzar en la práctica de nuevos grafemas, no se lo limitará; antes bien, se lo estimulará individualmente".

En segundo grado debía reconocer algunas unidades fundamentales del código gráfico. Su objetivo era que "aplique el código gráfico en la elaboración de oraciones sencillas". Finalmente, en tercero debía reconocerlas a todas. Su objetivo era que "el alumno aplique el código gráfico en la elaboración de oraciones y discursos sencillos". En consonancia, el Diseño Curricular para el Nivel Preprimario aconseja que en las salas se utilicen libros compuestos sólo por ilustraciones y que no haya carteles, ya que la presencia de material escrito podría conducir a los alumnos a aprendizajes mecánicos posteriores de la lectoescritura por no estar todavía en el nivel evolutivo adecuado para su aprendizaje significativo.

Esto se acompañaba de un sistema de "promoción automática" sin evaluación de año a año para el primer ciclo. Sus fundamentos son de carácter evolutivo referidos a que recién a fin del ciclo (8-9 años) el alumno llega a la estabilidad del pensamiento "operatorio-concreto", al tiempo que alcanza la adaptación socio-emocional a la institución escolar. En la práctica, esta concepción se sumaba al fenómeno de "negación de la enseñanza", en la que

la intervención docente volvía a limitarse a la espera de la llegada al nivel esperable del alumno por cuestiones innatas.

Estas concepciones supuestamente renovadoras sobre la enseñanza de la lectoescritura producían un retorno a las posiciones decodificadoras, instrumentalistas e individualistas en detrimento de las posiciones que se basaban en la comprensión y la producción como prácticas sociales y colectivas presentes en la renovación de las décadas anteriores. Bajo el manto de un cierto discurso democratizador de "respeto al alumno" —a su tiempo, sus acciones, su nivel evolutivo, su ritmo de aprendizaje—, se presentaba un proyecto limitador que además tiraba por la borda las discusiones que sobre el tema se habían llevado a cabo en los últimos veinte años¹²¹.

La dictadura quitaba de la escuela su función de ampliación del universo cultural de los alumnos para volverla un lugar de espera de un desarrollo universal y autogenerado. Se suponía que todos los alumnos de cierta edad compartían un mismo nivel evolutivo, al que habían arribado por motivos más biológicos que culturales, más individuales que sociales, más psicológicos que sociológicos, y que nada podía hacerse hasta que el alumno no arribara al mismo.

De esta forma, aquellos alumnos que provenían de familias con un capital cultural alto, en las que se realizaban cotidianamente prácticas de lectura y escritura y estuviera en presencia de material escrito, realizaba en ese ámbito las operaciones psicológicas y los saltos epistemológicos para alcanzar la "maduración" que la escuela esperaba pero no producía. Por el contrario, aquellos alumnos que provenían de hogares en los que la presencia de libros y materiales escritos era escasa, no contaban con la posibilidad de llegar a dicho "nivel evolutivo", ya que la escuela consideraba que no era su función ayudarlo a alcanzarlo. Ellos debían construir hipótesis y quemar estadios en aulas vacías de estímulos y de situaciones de enseñanza significativas. El fracaso escolar de los sectores populares era

¹²¹ En 1962, Berta Braslavsky había publicado su ya clásico *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*, y la lectura "epistemológica" de Piaget había hecho pie en la Universidad de Buenos Aires de la mano de Emilia Ferreiro en los 70, desde donde se desarrollaron importantes investigaciones que años más tarde renovarían los enfoques de su enseñanza, presentados en Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, México, 1989

comprendido no como un efecto de la escuela, sino como una fatalidad o una responsabilidad de esos sujetos.

De acuerdo a estas directivas, se produjo una nueva camada de libros para la enseñanza de la lectoescritura¹²². Entre ellos se destaca *Pupi y yo*, de Marta Segú de Cao¹²³, Lucía Ayerdi de Hughes y otros, editado por Kapelusz por primera vez en 1982. En él se suceden una cantidad de lecturas que parecen ser más juegos de palabras que textos significativos.

Véase por ejemplo la lectura con la que concluye el libro:

Papá y Mamá

A mamá
Pinté alelís
Mamita mía
y un montón de mimos
en tu día

A papá
Iluminan el patio
las amapolas
y en la mano
de mi papito
las uno a todas

Tomados de la mano

La pálida luna,
ilumina el manantial.
Mis papis de la mano...
¡Un idilio ideal!"

Si entendemos al último escrito de un libro graduado como el punto máximo de conocimiento al que, al menos en la prescripción, deben llegar los alumnos, se evidencia en este caso la limita-

¹²² Cabe aclarar, finalmente, que al no haber sido prohibidos los libros de texto que respondían a otros enfoques, muchos docentes continuaron usándolos en oposición —o intentos sui generis de articulación— con las nuevas indicaciones curriculares.

¹²³ Esta autora era a su vez responsable en esos años de la sección "Para la casa y la familia" del diario *La Razón*, donde difundía posiciones solidarias con estos planteos.

ción de sus alcances y expectativas mediante textos monótonos, repetitivos, estereotipados y pobres de sentido. No parecen ser la puerta abierta al mundo de la cultura escrita, como se proponía en épocas anteriores¹²⁴, sino un artificio escolar más.

A modo de cierre: los inocentes son los culpables

Reprimir no fue lo único que hizo la dictadura dentro del sistema educativo; sus políticas tuvieron también una importante dimensión productiva que se propuso romper el modelo de "escuela única" vigente históricamente en la Argentina, igualitaria para todos, que arrasaba a la vez las desigualdades y las diferencias de las poblaciones con las que trabajaba.

A lo largo de todo el siglo XX, el sistema educativo argentino había realizado una distribución de capital cultural en una forma mucho más equitativa que la distribución del capital material realizada por el sistema económico, por lo que había ocupado un lugar de compensación en la distribución del capital social general. Pero con medidas macro y micro, combinando decisiones estructurales, financieras, organizacionales, curriculares y didácticas, la dictadura ahogó esa característica definitoria de la escuela pública argentina y fortaleció sus mecanismos de segmentación y diferenciación interna. Para 1983, el sistema educativo argentino era sensiblemente más desigual y discriminador que siete años antes, y respondía mucho a la estratificación social.

Un dispositivo perverso, rastreable también en otra buena cantidad de prácticas de la dictadura, culpabilizaba a las víctimas de su situación. La escuela no enseñaba a quienes más lo necesitaban, a la vez que los responsabilizaba de esta situación por su "baja capacidad de aprendizaje", "su falta de interés en progresar", y "su tendencia a no esforzarse". El sueño de la creación y aceptación por el resto de la población de una nueva elite dirigente parecía cerca de poder cumplirse.

¹²⁴ Era común que se incluyera en ellos alguna antología de cuentos y poemas infantiles de otros autores. El niño era así dejado en el mundo de la cultura sin mediaciones pedagógicas, como lector autónomo capaz de comprender textos con un alto nivel de complejidad. Un ejemplo destacable al respecto es *Mi amigo Gregorio*, de Aldonza de Ferrari y Elena T. de Lagomarsino, publicado por primera vez en 1968 por Editorial Estrada.

V. Las resistencias

Como en otros regímenes autoritarios, junto a la mayoría silenciosa que aceptó las políticas educativas de la dictadura también hubo focos de resistencia, oposición y disenso. Si bien la dureza del régimen —sobre todo en sus primeros años— les dejaba pocos espacios y descargaba su fuerza sobre ellos con terrible bestialidad, no logró terminar de impedir que algunas voces se alzaran contra su proyecto represivo.

En este apartado nos proponemos presentar algunas de sus acciones. Como notará el lector, su extensión es menor que el de los anteriores ya que no fue objeto de análisis del proyecto de investigación que dio origen a este libro. Pero considerábamos que no hacer ninguna referencia a ellas dejaba al tema sin un abordaje central, privaba a la reconstrucción de la época de una faceta muy importante¹²⁵. Es por eso que decidimos incluir estas primeras notas.

Las formas organizadas

Sin duda, las organizaciones sociales vinculadas con la defensa de derechos tuvieron un rol destacable en la resistencia a la dictadura. Por un lado, los sindicatos docentes, aunque prescriptos, mantuvieron algunas de sus funciones e hicieron apariciones públicas más o menos veladas. Junto a ellos estuvieron los partidos de izquierda, sobre todo el socialismo. Por otro lado, los nacientes Organismos de Defensa de los Derechos Humanos, como la Asamblea Permanente de Derechos Humanos (APDH) y el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), sumaron a la educación como una de sus temáticas centrales. Esto puede vincularse, además, a que muchos de sus integrantes eran docentes.

En este sentido, es paradigmática la actuación del maestro Alfredo Bravo. Este viejo militante del Partido Socialista había participado

¹²⁵ Cabe agregar que son muy pocos los documentos escritos que han sobrevivido de aquellos años, en parte porque la mayoría eran panfletos o fotocopias en estencil difíciles y peligrosos de conservar. La reconstrucción de las formas de resistencia y oposición deberá circular centralmente por la memoria oral, las entrevistas personales y los recuerdos privados de los protagonistas.

en la fundación de CTERA en 1973, cuando ejerció su Secretaría General. En 1975 fue miembro fundador de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH). Estos antecedentes llevaron a que en septiembre de 1977 fuera secuestrado por la policía bonaerense al salir de una escuela donde trabajaba. Estuvo trece días desaparecido, y luego fue "blanqueado" como preso político. En junio de 1978 fue dejado en libertad vigilada, aunque en agosto, mientras tenía custodia policial, intentaron llevárselo nuevamente. La libertad "completa" le llegó en enero de 1979, y ese mismo año denunció ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos las torturas que había padecido durante su cautiverio.

Probablemente con su colaboración, hacia 1980 la APDH publicó un folleto de 8 páginas, llamado "Hoy en la Argentina, ¿educación?" donde un tono crítico sostiene el incumplimiento del derecho a enseñar y aprender en la Argentina de entonces, analiza las cifras de acceso, desgranamiento y permanencia en el sistema educativo, y cuestiona las leyes de transferencia y arancelamiento universitario. También denuncia las condiciones laborales docentes por la falta de maestros, los bajos sueldos, el control ideológico, las cesantías y otras violaciones a los derechos humanos.

Si bien, como ha demostrado Emilio Mignone¹²⁶, la Iglesia argentina fue mayoritariamente favorable a la dictadura y demostró una infame complicidad con sus horrores, algunos de sus integrantes se enrolaron en las filas de la oposición. Unos pocos obispos —como Jaime de Nevares en Neuquén y Jorge Novak de Quilmes— se acercaron a los organismos de derechos humanos y abrieron las puertas de sus iglesias para la realización de reuniones. También algunas escuelas religiosas recibieron a docentes cesanteados o a hijos de presos, desaparecidos o perseguidos como alumnos¹²⁷. Y la revista *Criterio*, asociada a los sectores más dinámicos del catolicismo, presentaba en aquellos años un discurso bastante crítico respecto a la política educativa oficial.

En el extranjero, las organizaciones de exiliados también llevaban a cabo tareas relacionadas con el debate educativo. Publicacio-

¹²⁶ Mignone, Emilio, 1999, Op. Cit.

¹²⁷ Véase al respecto una reconstrucción ficticia en la novela *Kamchatka*, de Marcelo Figueras, 2002.

nes como *Controversias* en México, *Testimonio latinoamericano* de Barcelona, o *Jotapé*—editada en Madrid por el Club para la Recuperación Democrática Argentina para su circulación restringida en Argentina—, incluían notas referidas a la política educativa de la dictadura, obviamente en tono crítico de denuncia y militancia. Muchas de ellas estaban escritas por exilados vinculados con la educación como Adriana Puiggrós en las dos primeras revistas nombradas. Y Julio Cortázar, con centro en París, mantenía una fuerte campaña de denuncia de las violaciones a los derechos humanos.

La vida que seguía en las aulas

En un plano más interno al sistema, los alumnos de escuela media—sobre todo aquellos que eran hijos de padres con alguna militancia—, se organizaron para fundar centros de estudiantes y sacar revistas “clandestinas”. Estas publicaciones estaban compuestas por aproximadamente veinte fotocopias tamaño oficio dobladas al medio y unidas con ganchitos, de forma tal que podía llevarse dentro de una capeta. Impresas en blanco y negro, con notas tipeadas por los propios integrantes de la redacción y mínimas nociones de diseño gráfico, incluían en su contenido sátiras, caricaturas y burlas de profesores y situaciones escolares, notas de opinión e información, poesías y cuentos. La mayoría de ellas estaba escritas por los alumnos, aunque a veces se reproducía material de otros medios o poemas de Bertolt Brecht o Miguel Hernández, e ilustraciones de la revista *Mutantia* o *Expreso Imaginario*. Salvo por los elementos autorreferenciales del colegio al que pertenecían, no se diferenciaban por aspecto y contenido de los fanzines *underground* que por esos años circulaban por Parque Rivadavia o Plaza Congreso.

En la mayoría de los casos su funcionamiento era autogestivo, sin dirección, consejo de redacción o similar. En las reuniones, los integrantes leían la nota propuesta, y se votaba por mayoría si se publicaba. Sus participantes recuerdan esos encuentros con alegría y tono festivo, que se continuaba en las reuniones de diseño y armado. Probablemente, esto tenía que ver con la diferencia entre esos espacios de rebeldía adolescente y la lúgubre cotidianidad escolar de reglamentos y uniformes.

Muchos de sus integrantes ensayaron allí sus primeras armas de

militancia política, lo que dio lugar a la fundación de una nueva camada de centros de estudiantes. Si bien algunas veces se buscaba establecer alguna continuidad con la “edad dorada” de los 70 que no habían vivido, los partidos y fuerzas políticas principales eran otros: el Radicalismo, la Federación Juvenil Comunista y el Partido Intransigente monopolizaban casi totalmente la discusión. A esto se sumaba la organización de campamentos y campeonatos deportivos, la remozada pelea por el “boleto estudiantil secundario”—que llegó a incluir una movilización al Ministerio de Educación en 1981— y el armado de petitorios colectivos sobre temas puntuales como el régimen de faltas¹²⁸.

Leídas a la distancia, esas revistas “clandestinas” muestran un alto nivel de ingenuidad y provocación adolescente, que hasta producen ternura en sus autores hoy adultos. Esas apreciaciones actuales denuncian el delirio represivo de la época que, en vez de verlas como típicos productos de alumnos secundarios, las consideraba terriblemente peligrosas para la educación y el futuro del país. Algunas de ellos fueron perseguidas como si se tratara de publicaciones contrainsurgentes escritas por militantes entrenados.

El caso paradigmático de esa situación es el de *Aristócratas del Saber*, la revista de los alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires que reconstruyen Garaño y Pertot¹²⁹. Nacida en 1978 en un único ejemplar que se pasaba de mano en mano, en 1981 había llegado a su número 12 con una tirada de 200 ejemplares y un alto grado de organización interna. El número siguiente, “el fatídico trece”, por una situación extraña—el editor fue a reclamarle el pago de la mitad de la edición al Rector—, cayó en mano de las autoridades que procedieron al secuestro de los números no retirados y a la persecución de los alumnos participantes. Hubo interrogatorios con docentes que como entrenados inquisidores ocupaban el lugar del “bueno” y el del “malo”, delaciones, amenazas varias, seguimientos personales y hasta intentos de allanamientos. Pero fue en vano; la revista siguió saliendo hasta 1986, cuando los alumnos de entonces decidieron cerrarla por considerar que su etapa estaba concluida.

¹²⁸ Véase al respecto Berger, Rubén, Hecker, Eduardo y Schifrin, Ariel (1986). *Estudiantes secundarios: sociedad y política*. Buenos Aires, CEAL.

¹²⁹ Garaño, Santiago y Petron, Werner, 2002. Op. Cit.

Fenómenos muy similares se estaban dando en el nivel superior, con publicaciones propias, centros de estudiantes clandestinos y persecuciones a sus miembros. En muchos casos, la incipiente militancia política y los lazos familiares los ponían en contacto con las acciones llevadas a cabo en el nivel medio. En la universidad se sumó además el fenómeno de los "grupos de estudio", donde profesores cesanteados o graduados y alumnos con inquietudes se encontraban para formarse un tanto autodidácticamente en los temas exonerados de las aulas, con libros prohibidos muchas veces entrados al país "de contrabando" con las tapas y las primeras hojas cambiadas.

En las aulas de la escuela primaria, las resistencias tomaban otras formas. Obviamente, eran realizadas no ya por los alumnos sino por los maestros, y generalmente estaban vinculadas a las posiciones de la dirección de la escuela. Si a su cabeza había un o una docente con cierto pasado militante de alguna forma —partidario, sindical, barrial—, entonces era más común que las circulares durmieran en los cajones. La escuela tenía entonces dos caras: la cotidiana, con un clima más relajado, reuniones grupales y hasta asambleas de grado en ciertos casos, y la "mostrable a inspección", donde las normas eran cumplidas a rajatabla. Así, por ejemplo, algunos docentes contrarios a las políticas didácticas curriculares utilizaban dos cuadernos en primer grado: uno "oficial", que respondía a la nueva propuesta curricular, y otro más interno, en el que se seguía trabajando con el viejo método de la palabra generadora.

Ya sostuvimos que el control sobre los libros de lectura para la escuela primaria no fue muy importante. Sabemos por entrevistas que algunos docentes de cuarto grado pedían expresamente a los padres conseguir la primera versión de "Dulce de Leche", aunque eso implicara trabajar con "libros usados". Y Teresa Artieda¹³⁰ sostiene que *Un libro juntos. Texto de lectura para cuarto grado*, de Beatriz Ferro, aprobado inicialmente en 1974 por el Consejo Nacional de Educación, editado por primera vez en 1976 y reeditado en 1978 y 1981 por Editorial Estrada, presenta una versión sobre los pueblos originarios absolutamente disruptiva con el fundamentalismo y el tradicionalismo.

También hay testimonios que señalan que algunos docentes

¹³⁰ Artieda, Teresa, 2005, Op. Cit.

usaban libros prohibidos con tapas forradas o en copias mimeografiadas, como fue el caso de *La torre de cubos* de Laura Devetach¹³¹. Esto también sucedía en la escuela media y en la formación docente, donde la censura era mucho más fuerte. Es probable además que estudios comparativos en profundidad encuentren voces disonantes entre los distintos libros de texto.

En las ciudades, las escuelas privadas laicas fueron otros espacios de resistencia. En muchos casos, pedagogos y docentes mal mirados por el régimen pudieron continuar allí sus experiencias y armar una especie de "islas" donde al autoritarismo externo le costaba circular. Sus alumnos y docentes las recuerdan como espacios agradables y libres, donde se podían hacer cosas afuera prohibidas, como entonar las estrofas de "Canción con todos" al son de una guitarra para celebrar un acto. En otros casos, algunos docentes en la mira —como Martha Maffei, con fuerte pasado de militancia sindical— optaron por el exilio interno y se radicaron en el interior del país; la provincia de Neuquén fue uno de los lugares más elegidos gracias a la acción del obispo Jaime de Nevares.

También algunas personalidades reconocidas —que por tal gozaban de cierta protección— cuestionaron las políticas educativas de la dictadura. Ernesto Sabato se burló en 1978 del intento de prohibir la matemática moderna, y María Elena Walsh publicó su ya clásico *Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes* en 1979 donde denunciaba la censura y el autoritarismo¹³².

En su conjunto, todas estas acciones fueron sobre todo maneras de expresar un "no estoy de acuerdo", formas de resistencia al poder autoritario y modalidades de oposición con bajo nivel propositivo. A su alrededor se formaban comunidades que compartían códigos asociados a una mirada crítica del país, con prácticas comunes como la lectura de ciertas publicaciones (HUM®, *Expreso Imaginario*, etc.), la escucha de cierta música (rock, jazz, folklore "comprometido", etc.), o la asistencia a espectáculos como Teatro Abierto o el cine Arte para el caso porteño¹³³. De acuerdo a la expresión de Christian Ferrer, eran las puntas de iceberg de formas culturales y

¹³¹ Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith, 2002, Op. Cit.

¹³² Dussel, Inés, Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia, 1997, Op. Cit.

¹³³ Masiello, Francine, 1987, Op. Cit.

políticas que esperaban recuperar su capacidad de proponer cuando terminara la pesadilla dictatorial¹³⁴.

En los años más oscuros, algunas prácticas educativas brillaban alimentando la posibilidad de volver a iluminar la sociedad. Ellas merecen un estudio en profundidad. Mientras tanto, vaya este primer acercamiento como un homenaje agradecido a quienes se atrevieron a enfrentar al monstruo.

VI. Comentarios finales con una apuesta al futuro

“Yes, en el estuche de alcanfor del pecho de esa
¡bonita profesora!
Ecco, en los tizones con que esa ¡bonita profesora!
traza el rescoldo de ese incienso;
Da, en la garganta de esa ajorca, o en lo mollejo de
ese moretón atravesado por un aro, enagua, en
Ya Hay Cadáveres.”

NÉSTOR PERLONGHER, *Cadáveres* (1981).

El objetivo central que guió esta investigación fue identificar los efectos de las políticas educativas de la última dictadura militar en la Argentina. Nuestra hipótesis al respecto sostiene que su eje fue la destrucción del sistema escolar surgido a fines del siglo XIX mediante dos estrategias. A la primera la denominamos la **estrategia represiva** —presentada en el apartado III de este trabajo—, y buscaba eliminar los elementos de democratización y renovación presentes en el sistema, y disciplinarlo alrededor de la cosmovisión del fundamentalismo católico. Para lograr este fin no dudó en violar los más básicos derechos humanos.

A la segunda la hemos denominado la **estrategia discriminadora** —presentada en el apartado IV—, que se propuso modernizar el sis-

¹³⁴ Ferrer, Christian “Un recuerdo de la vida cotidiana durante la dictadura” en Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith, 2002, Op. Cit.

tema educativo subordinándolo a las demandas del mercado y al modelo de distribución regresiva de la renta mediante el estímulo y la creación de circuitos educativos altamente segmentados por grupos sociales.

Hemos sostenido además la necesidad de inscribir a la dictadura en la larga duración de la historia de la educación de nuestro país. En función de esto, presentamos en el apartado II el escenario político-pedagógico que heredó el gobierno *de facto* signado por un diagnóstico de crisis del modelo fundacional, al que la renovación cultural y pedagógica de los años 60 había puesto en cuestión. Esos años vieron la aparición de nuevos fenómenos como la adscripción por docentes y pedagogos a las llamadas teorías “críticas” —que iban desde Illich al reproductivismo—, la expansión del psicoanálisis, la psicología social y la dinámica de grupos, el avance de la pedagogía de la recreación y la expresión corporal, y la irrupción de nuevas concepciones de infancia y juventud. Ya en los '70, la modernización cultural de la década anterior se orientó a una mayor radicalización política mediante la sindicalización docente, la extensión universitaria y la difusión de la pedagogía de la Liberación. Hemos englobado a estas posiciones bajo la denominación “modernización incluyente”. A su vez, estos procesos fueron un importante abono para las políticas represivas, sobre todo para quienes añoraban retornar a cierto pasado escolar “mítico” referido a un orden perdido y añorado.

Junto a esto, el tecnocratismo propiciaba renovaciones y modificaciones que combinaban las recomendaciones de los organismos internacionales basadas en el desarrollismo y el funcionalismo con elementos privatistas y autoritarios. A estas posturas las hemos englobado bajo la denominación “modernización excluyente”. Finalmente, una tercera línea buscaba la restauración del erosionado modelo fundacional, negando la existencia de una crisis estructural.

En este marco, la dictadura favoreció a la posición que hemos denominado la modernización excluyente, disciplinó a los defensores del canon fundacional, y buscó hacer desaparecer —con todo el peso que tuvo ese término por aquellos años— a la modernización incluyente. De la primera se ocupó principalmente la estrategia discriminadora, y de las otras dos la estrategia represiva. Como resultado, el sistema educativo argentino —que en 1976 se encon-

traba ya en una fuerte crisis estructural— logró sobrevivir a la dictadura, pero a causa de sus políticas había alcanzado a su fin tal grado de deterioro que ya no pudo volver a reestablecerse como forma hegemónica. Esos años fueron “El principio del fin” de la escuela pública en la Argentina.

Puede entonces plantearse como hipótesis final que, desde la restauración democrática en la década del 80, el debate político-pedagógico se llevó a cabo principalmente en nuestro país entre los Restauradores del Canon y los propulsores de la modernización excluyente. Mientras los primeros se abroquelaron en posiciones defensivas, los segundos lograron adueñarse casi en forma única de las propuestas de modernización del sistema. Probablemente, el Segundo Congreso Pedagógico Nacional, realizado entre 1984 y 1987, sea un muy buen ejemplo de esta situación. El ciclo se cerró con el triunfo de los modernizadores mediante la Reforma Educativa neoliberal de la década del 90. El fin iniciado en 1976 había terminado de llegar.

A medida que avanzábamos en el análisis de los documentos de la dictadura, empezamos a notar algo que nos llamó la atención: salvo algunos casos —como el Archivo BANADE—, los propósitos que perseguía a nivel educativo, aún los represivos, eran enunciados oficialmente a viva voz. Nunca se negó su intención de eliminar a la subversión, de reestablecer “valores perdidos”, de disciplinar al sistema educativo, y de transmitir la visión del mundo, de la sociedad, de la familia y de la condición humana que propugnaba el más puro integrista católico. Las disposiciones sobre cesantías de personal y censuras de libros eran públicas y estaban firmadas por los funcionarios respectivos. Nada de eso era oculto, sino que por el contrario tenía un nivel de explicitación casi insultante.

Nos propusimos entonces pensar qué había más atrás de lo visible, no como si existiera una “conspiración” a ser develada y denunciada, un plan secreto ideado por los genios del mal, sino como efectos no planificados de los procesos políticos y sociales desatados por la dictadura. Con esa premisa revisamos una vez más las fuentes y la bibliografía.

La pedagogía de la dictadura sostenía que la “infiltración subversiva” en las escuelas había sido producto de los excesos —de saberes,

de opiniones, de actitudes, de prácticas— que habían orientado la política educativa de las décadas previas. Educar, entonces, fue para ella sinónimo de cuidar a las nuevas generaciones de los males del pasado producidos por las “generaciones perdidas” que las habían precedido. Su política educativa señala cómo esta concepción buscó aplicarse a todos los niños, adolescentes y jóvenes, y por extensión a toda la sociedad.

De acuerdo a esta posición, los alumnos debían ser ante todo cuidados. No había que hablarles de temas “incorrectos” ni usar con ellos términos “ofensivos y reñidos con la moral”. Había que preservarlos inclusive de la “fantasía ilimitada” y de los “términos impropios”, y protegerlos de que no aprendieran lo que no podían en su condición de infantes y jóvenes por los riesgos que esto podía producir a nivel social, personal y familiar. La política educativa de esos años marca una continua necesidad de espera y detención para no permitir la llegada de lo extraño que la transmisión cultural podía desatar. Se optaba por no enseñar, por no permitir que los nuevos se apropiaran de la cultura, por no ponerles a su disposición lo recientemente transitado para que lo reescribieran. Se buscaba romper la cadena de la herencia inmediata y en su lugar imponer la espera de la maduración.

Los años que siguieron al fin de la dictadura señalan que lamentablemente sus concepciones educativas siguen gozando de vigencia. Remozadas con nuevos aportes, y sin ya las referencias explícitas al control, la censura y la represión, el actual “sentido común” pedagógico hunde sus raíces en aquellos años. Las propuestas basadas en la espera, en el cuidado extremo, en la negación de la transmisión, en la confirmación de los destinos sociales prefijados, en la competencia por sobre la cooperación, en psicologismos y didactismos asociales, en pedagogías restauradoras de valores perdidos, siguen presentes en nuestras aulas y claustros universitarios.

A su vez, la opción por la ignorancia fue una forma de aceptar la cotidianidad en esos años. Al decir de Novaro y Palermo¹³⁵ “Saber” podía ser en sí mismo peligroso; “ignorar” era lo más seguro”. Se estaba fraguando así una cultura política que negaba la aparición de algo inesperado, para sólo permitir la repetición o el cumpli-

¹³⁵ Novaro, Marcos y Palermo, Vicente, 2003. Op. Cit.

miento de leyes inexorables donde los sujetos no tuvieran lugar de acción, basada en un paternalismo castrador que arrasaba el futuro y lo volvía monótono y gris, que rompía las voces horizontales colectivas e imponía el trato con el superior sólo en forma vertical e individual¹³⁶.

“Urnas bien guardadas” y la existencia de “objetivos y no plazos” —frases inequívocas utilizadas por los gobernantes militares cuando se les preguntaba por la convocatoria a elecciones— construían una sociedad disciplinada por infantilización que debía ser cuidada y demorada, que no alcanzaba su condición ciudadana y no podía regir sus destinos, que aún no estaba “madura” para gobernarse.

Señala Arendt¹³⁷ que la necesidad del terror de los totalitarismos nace del miedo a que, con el nacimiento de cada ser humano, un nuevo comienzo se eleve y haga oír su voz en el mundo. La matanza producida por Herodes al enterarse del nacimiento del “ungido” es su paradigma. Se pretende pre-fabricar el futuro, controlar y planificar cada paso para garantizar la continuidad idéntica de su mundo. El cambio no predicho lo asusta, por lo que busca imponer el terror a partir del propio terror. Si bien es forzado hablar de totalitarismo en sentido estricto para el caso de la dictadura argentina, probablemente ese miedo fue una de las guías principales de sus políticas educativas. Por eso rechazaba lo nuevo y lo incierto, lo que no podía controlar. Muchas de las fuentes que hemos presentado a lo largo del trabajo son buenos ejemplos de esta situación.

Si la transmisión de la cultura es una puerta a la invención, entonces cuidar lo que se pasa, demorar el acceso, negarse a enseñar, fueron formas de impedir los usos inesperados que las nuevas generaciones pudieran hacer con ella. Como Cronos, durante la dictadura la sociedad adulta argentina optó por comerse a sus hijos para no ser destronada por ellos mediante campos de concentración para los jóvenes, libros de lectura insulsos para los más chicos, circulares que buscaban controlar la sexualidad de los adolescentes

¹³⁶ Como ya sostuvimos, hubo quienes se alzaron contra ese proyecto. Desde las Organizaciones de Derechos Humanos a las “voces oblicuas” a las que se refiere O'Donnell, Guillermo 1997, Op. Cit. esas esporádicas manifestaciones de oposición sutiles y ocultas, que a veces simplemente respondían al placer que daba reconocerse con otros y no sentirse un idiota útil al régimen.

¹³⁷ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Alianza, Barcelona, 1993.

y exámenes de ingreso que los lanzaban a la competencia y a la aceptación de su destino social, y apropiación de bebés y recién nacidos a las que se privaba de su historia familiar.

La desaparición del guionista de historieta Héctor Germán Oesterheld, a quien hemos dedicado este trabajo, es un buen ejemplo de lo que estamos tratando de desarrollar. Más allá de su militancia política, Oesterheld fue secuestrado por haber sido quien durante décadas nos ayudó a imaginar. Fue quien nos permitió a sus lectores sentirnos un corresponsal de la segunda guerra mundial, o el líder de la resistencia a una invasión extraterrestre en Buenos Aires durante el tiempo de viaje en colectivo de vuelta a nuestra casa. En su desaparición la dictadura buscó cerrar el potencial creativo que tiene la transmisión cultural, y privarnos como sociedad de nuestro derecho a imaginar nuevos futuros.

Por todo esto fueron escritas estas páginas. Para que nosotros —las generaciones a quienes quisieron negarnos el derecho a la cultura, el acceso a aquello a lo que merecíamos— seamos el puente para que quienes nos sigan conozcan el horror —y las luchas, y los logros, y las alegrías— que los preceden.

Es necesario reestablecer en la Argentina el diálogo de transmisión entre las generaciones. Sin duda tendrá ruidos, largos monólogos, enojos de ambas partes, miles de malentendidos. Pero los adultos no podemos negarnos a pasarle la historia a los jóvenes para que ellos la hagan propia y decidan cómo continuarla. Debemos darle la memoria para que imaginen los futuros que nosotros no podemos.

A ellos apuesto; confío en que sabrán sorprendernos.

Bibliografía

- AA.VV., *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*, Buenos Aires, Alianza Estudio, 1987.
- Arendt, Hannah, *La condición humana*, Alianza, Barcelona, 1993.
- *Eichmann en Jerusalem. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen, 1963.
- Hannah, *Los orígenes del totalitarismo. III. Totalitarismo*. Madrid, Alianza, 1981.

- Artieda, Teresa, *Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976-1983; 1983-2000)*. (Ponencia presentada VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana), Quito (mimeo), 2005.
- Avellaneda, Andrés, *Censura, autoritarismo y cultura: Argentina, 1960-1983*. Buenos Aires, CEAL, 1986.
- Azpiazu, Daniel, Basualdo, Eduardo y Khavisse, Miguel, *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*. Buenos Aires, Legasa, 1986.
- Bejar, María Dolores, "Altars y banderas en una educación popular: la propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la Provincia de Buenos Aires (1936-1940)" en *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo argentino*. Estudios/Investigaciones n. 12. Universidad Nacional de La Plata, 1992.
- Berger, Rubén, Hecker, Eduardo y Schiffrin, Ariel, *Estudiantes secundarios: sociedad y política*. Buenos Aires. CEAL, 1986.
- Bernetti, Jorge y Puiggrós, Adriana *Historia de la Educación Argentina*, Tomo V: Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)", Buenos Aires, Galerna, 1993.
- Blaustein, Eduardo y Zubieta, Martín, *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el Proceso*, Buenos Aires, Colihue, 1998.
- Bourdieu, Pierre, *La distinción. Estudio sociológico del gusto*. Barcelona, Taurus, 1990.
- Braslavsky, Berta, *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Buenos Aires, FCE, 2005.
- Braslavsky, Cecilia, *La educación argentina (1955-1980)*. Buenos Aires, CEAL, 1980.
- Braslavsky, Cecilia, *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1985.
- Braslavsky, Cecilia y Krawczyk, Nora, *La escuela pública*. Buenos Aires, Cuadernos FLACSO. Miño y Dávila, 1988.
- Braslavsky, Cecilia y Tiramonti, Guillermina, *Conaucción educativa y calidad de la enseñanza media*. Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila, 1990.
- Carli, Sandra, "Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas de debate en educación (1955-1973)", en Puiggrós, Adriana (dir.), *Historia de la Educación Argentina Tomo VIII: Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la*

- educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna, 1997.
- 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)" en Puiggrós, Adriana, *Op. Cit.*, 1997.
- Cavarozzi, Marcelo, *Autoritarismo y Democracia*, Buenos Aires, Eudeba, 2002
- Colotta Pablo, Cucuzza, Héctor y Somoza Rodríguez, Miguel, "Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo. Evita también fue palabra generadora", en Cucuzza y Pineau (ed.), *Op. Cit.*, 2002.
- Cortázar, Julio, *Argentina. Años de alambrados culturales*. Buenos Aires, Muchnik, 1984.
- Cucuzza, Rubén, "El Sistema Educativo Argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma", en Cucuzza et al. *El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires, Cartago, 1985.
- Cucuzza, Rubén y Pineau, Pablo (comp.) *Para una historia de la enseñanza en la lectura y la escritura en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002
- Chitarroni, Luis *El carapálida*, Buenos Aires, Tusquets, 1997.
- Damill, Mario "La economía y la política económica: del viejo al nuevo endeudamiento" en Suriano, *Op. Cit.*, 2005.
- Duhalde, Eduardo Luis, *El Estado terrorista argentino (15 años después, una mirada crítica)*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Duschatzky, Silvia y Skliar, Carlos, *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*, Rosario, Cuadernos de Pedagogía Crítica, Marzo-Abril, 2000.
- Dussel, Inés, *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, FLACSO-CBC, 1997.
- Dussel, Inés, Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia, *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires, Eudeba, 1997.
- Entel, Alicia, *La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura (1930-1982)*, Buenos Aires, Tesis de Maestría, FLACSO, 1986.
- Ferreira, Alicia, "Plan de escuelas municipales. Aportes para una crítica", en *Revista Trama* nº 12 (s/f).
- Ferret, Christian, "Un recuerdo de la vida cotidiana durante la dictadura", en Invernizzi y Gociol, *Op. Cit.*, 2002.

- Filc, Judith, *Entre el parentesco y la política. Familia y dictadura, 1976-1983*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 1997.
- Filippa, Nelly, *Educación personalizada y dictadura militar en Argentina (1976-1983)* Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Juan, 1997.
- Filmus, Daniel, "Democratización de la educación: proceso y perspectivas", en Filmus, Daniel y Frigerio, Graciela *Educación, Autoritarismo y Democracia*, Buenos Aires, Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila, 1988.
- Filmus, Daniel y Braslavsky, Cecilia, *Último año del colegio secundario y discriminación educativa*, Buenos Aires, Cuadernos FLACSO-Miño y Dávila, 1988.
- Fitoussi, Jean-Paul, y Rosanvallon, Pierre, *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial, 1998.
- Gagliano, Rafael y Cao, Claudia, "Educación y Política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990)", en Puiggrós, Adriana y Lozano, Claudio (comp.), *Historia de la Educación Iberoamericana. Tomo 1*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.
- Gagliano, Rafael y Pineau, Pablo, *Una aproximación al recorrido de la Escuela de Capacitación-CEPA. (1980-2000)*, en www.buenosaires.gov.ar/cepa/historia.php
- Garano, Santiago y Petrot, Werner, *La otra Juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2002.
- Gociol, Judith (coord.), *Un golpe a los libros*. Secretaría de Cultura, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2000.
- Godoy, Cristina y Broda, Vanina, "El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la dictadura", en KAUFFMANN, Carolina (dir.) *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Buenos Aires, Miño y Dávila 2003.
- Gorelik, Adrián y Silvestri, Graciela, "Fin de siglo urbano. Ciudades, arquitectos y cultura urbana en las transformaciones de la Argentina reciente", en Suriano, Juan, Op. Cit., 2005.
- Invernizzi, Hernán, *Los libros son tuyos. Políticos, académicos y militares: la dictadura en Eudeba*. Buenos Aires, Eudeba, 2005
- 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 (dir.), *Dictadura y Educación. Tomo I. Universidad y Grupos Académicos (1976-1983)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001.
- Kaufmann, Carolina (dir.), *Dictadura y Educación. Tomo II. Depuraciones y vigilancias en las universidades nacionales argentinas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.
- Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina, *Una pedagogía de la renuncia. El prerennialismo en la Argentina (1976-1982)*. Serie Investigaciones, Paraná, Fac. de Cs, de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, 1997.
- Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina, *Paternalismos pedagógicos*. Laborde editor, Rosario, 1999.
- Linares, María Cristina, *El libro de lectura moderno, continuidades y rupturas en estudios comparados*, ponencia presentada en ISCHE 25, San Pablo, Brasil (mimeo), 2003.
- Masiello, Francine, "La Argentina durante el Proceso; las múltiples resistencias de la cultura", en AA.VV. *Ficción y Política. La Narrativa argentina durante el proceso militar*, Bs.As, Alianza, 1987.
- Mignone, Emilio, *Iglesia y Dictadura*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes-Página/12, 1999.
- Muller, Detlef, Ringer, Fritz y Simon, Brian (comp.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.
- Novaro, Marcos y Palermo, Vicente *La dictadura militar, 1976-1983: del golpe de estado a la restauración democrática*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- O'Donnell, Guillermo *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- O'Donnell, Guillermo "Sobre las fructíferas convergencias de las obras de Hirschman, Salida, Voz y Lealtad y Compromisos cambiantes: reflexiones a partir de la experiencia argentina reciente, en O'Donnell (1997), Op. Cit., 1997.
- Ossanna, Edgardo, "Componentes ideológico-políticos y Reforma Educativa: el caso Fresco-Noble en la Provincia de Buenos Aires" en *Revista Argentina de Educación* n° 14. Buenos Aires, AGCE, 1990.
- Oszlack, Oscar (comp.), *"Proceso", crisis y transición democrática*, dos tomos, Buenos Aires, CEAL, 1984.

- Palamidessi, Mariano, "La Política educacional de la dictadura militar argentina 1976-1983: una caracterización estructural", en *Versiones*, UBA, Buenos Aires, 1998.
- Pineau, Pablo, "Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires. Década del '30)", en Ascolani, Adrián (ed.), *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario, Ediciones del Arca, 1999.
- Pineau, Pablo, "La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la enseñanza técnica entre 1955 y 1983" en Puiggrós, Adriana (dir.), *Historia de la Educación en la Argentina Tomo VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna, 1997.
- Programa Jóvenes y Memoria, *Tomen distancia. Educación y autoritarismo. Las escuelas de Pergamino bajo la dictadura militar argentina*. Pergamino (s/f).
- Pucciarelli, Alfredo (coord.), *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- Puiggrós, Adriana, *Historia de la Educación Argentina Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Puiggrós, Adriana, "La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión", en Puiggrós, Adriana (dir.), *Historia de la Educación Argentina Tomo III: Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna 1992.
- Puiggrós, Adriana (dir.), *Historia de la Educación Argentina Tomo VIII: Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna, 1997.
- Puiggrós, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna., 2002.
- Puiggrós, Adriana, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*. México, GV editores, 1988.
- Puiggrós, Adriana, *El lugar del saber*. Buenos Aires, Galerna, 2003.
- Pujol, Sergio, *Rock y Dictadura Crónica de una generación (1976-1983)* Buenos Aires, Emecé, 2005.
- Quiroga, Hugo y Tcach, César (comps.), *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Rosario, Homo Sapiens, 1996.

- Quiroga, Hugo, "El tiempo del "Proceso", en Suriano, Juan, *Op. Cit.*, 2005.
- Rapisardi, Flavio y Modarelli, Alejandro, *Fiestas, banos y exilios*. Buenos Aires, Sudamericana, 2001.
- Rodríguez Zoya, Gustavo y Salinas, Yamil *Universidad y Dictadura. La educación universitaria en el período 1976-1983*, en www.revistahumanimal.com.ar/docs, 2005.
- Rodríguez, Lidia, "Pedagogía de la liberación y educación de adultos" en Puiggrós, Adriana *Historia de la Educación Argentina Tomo VIII: Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna, 1997.
- Rotunno, Catalina y Díaz de Guijarro, Eduardo, *La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2003.
- Sarlo, Beatriz "Ya nada será igual", en *Punto de Vista* 70, Buenos Aires, agosto de 2001.
- Schmidt, Graciela y Milman, Javier, "Ciudadanía, currículum y textos escolares. Una mirada retrospectiva acerca de la formación ciudadana desde 1981 hasta 1997", en Carli, Sandra (dir.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires, La Crujía, 2003.
- Seoane, María y Ruiz Nuñez, Héctor, *La noche de los lápices*. Buenos Aires, Contrapunto, 1986.
- Southwell, Myriam, "Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post dictatorial: el fin de algunos imaginarios", en *Cuadernos de Pedagogía Crítica* nº 10. Rosario. Ed. Laborde, 2002.
- Southwell, Myriam, "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)" en Puiggrós, Adriana (dir.), *Historia de la Educación Argentina Tomo VIII: Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* Buenos Aires, Galerna, 1997.
- Sprengelburd, Paula, "¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)", en Cucazza y Pineau, *Op. Cit.*, 2002.
- Suaanabar, Claudio *Universidad e Intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial, 2004.

- Suriano, Juan (dir.), *Dictadura y democracia (1976-2001)*, Tomo X de la Nueva Historia Argentina, Buenos Aires, Sudamericana, 2005.
- Tedesco, Juan Carlos, *Educación y Sociedad en Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ed. Hachette, 1986.
- Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. Buenos Aires, Ed. GEL, 1985.
- Tiramonti, Guillermina, *¿Hacia dónde van las burocracias educativas?* Buenos Aires, Cuadernos FLACSO. Miño y Dávila, 1985.
- Toer, Mario, *El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín*, Buenos Aires, CEAL, 1988.
- Vásquez, Enrique *La última. Origen, apogeo y caída de la dictadura militar*. Buenos Aires, EUDEBA, 1985.
- Vásquez, Silvia y Balduzzi, Juan *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)*, Buenos Aires, CTERA, 2000.
- Vergara, María, *Silence, order and discipline. The educational discourse of the argentinian military regime, (1976-1983)*, Universidad de Lund, Lund, Suecia, 1997.
- Vezzetti, Hugo, *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- Wainerman, C. y Heredia, M., *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial Belgrano, 1999.
- Walsh, María Elena, *Desventuras en el país Jardín de Infantes*. Buenos Aires, Sudamericana, 1993.
- Zarankin, Andrés, *Paredes que domesticam: arqueología da arquitetura escolar capitalista. O caso de Buenos Aires*. Universidad de Campinas, Campinas/SP, Brasil, 2002.

LAS AGUAS BAJAN TURBIAS

POLÍTICA Y PEDAGOGÍA EN LOS TRABAJOS DE LA MEMORIA

MARCELO MARINO

*A Rossana
que en un otoño madrileño, trajo la primavera*