

REGULACIÓN ESTATAL Y POLÍTICA EDUCATIVA DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Alejandro Vassiliades¹
Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata
alevass04@yahoo.com.ar

Introducción

La última dictadura militar ha dejado profundas marcas en diferentes esferas de lo social, y la educación no ha estado exenta de ello. En el período 1976-1983, paralelamente a la desaparición forzada de personas, la tortura y la persecución ideológica, se desarrollaban en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires toda una serie de políticas que –además de sus efectos brutalmente visibles, como la censura a docentes, la prohibición de libros y la imposición de contenidos- transformaron profundamente y de modo un tanto más invisible los sentidos de enseñar. Una de dichas políticas ha sido la reforma a la formación docente y el diseño del Plan de Estudios para el Magisterio Superior en 1977 por parte de las autoridades dictatoriales provinciales.

A partir de los avances de una investigación en curso², y a partir del trabajo realizado con fuentes históricas –programas, planes, decretos, resoluciones, reglamentos, etc.- analizaremos esta política de formación de maestros como parte de la regulación de la profesión de enseñar. En este sentido, nos importará comprender a la regulación como proceso de producción de prácticas y disposiciones (Popkewitz, 2000) en quienes se preparaban para ser docentes en territorio bonaerense. Es nuestra hipótesis que el análisis del período dictatorial nos brinda pistas para comprender aquellas prácticas y sentidos que, por su invisibilidad y por su articulación con el proyecto neoliberal de los '80 y '90, sobreviven a la caída de la dictadura y pueden ser rastreados en la vuelta a la democracia. En este sentido, emprender dicha tarea de análisis podría contribuir a echar luz sobre el posible impacto que éstas han tenido sobre las prácticas del presente.

Breve historia del Magisterio Normal Superior en la Provincia de Buenos Aires

La carrera del Magisterio Superior como formación de nivel terciario se había desarrollado por primera vez en la provincia de Buenos Aires al crearse las Escuelas Normales Superiores en 1967³. El plan de estudios contemplaba un Ciclo Básico, a ser cursado en los primeros tres años de la escuela secundaria, y un Ciclo Superior, a ser cursados en los 4º y 5º años del nivel medio – otorgándose allí el título de bachiller- y en tres años más para obtener el título de Maestro. Este último ciclo estaba a cargo de la Dirección de Enseñanza Superior.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y Diplomado en Currículum y Prácticas Escolares, con estudios de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) Becario de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) y docente de la Universidad Nacional de La Plata.

² Se trata de “La política curricular de la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires”, la cual está subsidiada con una beca de investigación de la CIC y es dirigida por el Dr. Pablo Pineau.

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

Esta carrera de Magisterio Superior sufrió algunos cambios y fue siendo reemplazada por otras modalidades⁴, a la vez que en 1972 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación suprime la formación de maestros en el nivel medio. El plan de 1977, que aquí analizaremos, detectaba como problema a resolver el hecho de que, a partir de la supresión de 1972, proliferaran planes de formación docente que tenían tempranas especializaciones –como la orientación a la enseñanza preescolar, la enseñanza diferenciada o a la enseñanza rural-, lo cual habría impedido que se alcanzara un plan unificado de formación de maestros. En este sentido, la Resolución Ministerial 573/77 aprueba el nuevo Plan de Estudios para el Magisterio Normal Superior basándose en la necesidad de resolver los inconvenientes que los distintos planes de formación habían causado en su multiplicidad.

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

El nuevo plan reconocía a la Escuela Normal como un antecedente valioso, al que debía rendirse homenaje por ser “civilizadora y esclarecida”, a la vez que destacaba que había sido crucial para luchar contra el analfabetismo.

Jóvenes con vocación, no trabajadores y de buen aspecto físico: la selección de aspirantes “que sirvan a la realidad escolar”

No todos podían ser aspirantes al título de Maestro Normal Superior. Quienes querían intentarlo debían, según el Plan de Estudios de 1977, “poseer real vocación y condiciones personales” y “compenetrarse paulatinamente de la alta responsabilidad que la carrera encierra, ya que serán los agentes activos para el cumplimiento de los objetivos trazados para la escuela primaria”. Por otro lado, la carrera debía realizarse dentro de adecuados límites de edad: el plan fija la edad mínima de 18 años y la máxima en 26 para iniciar los estudios. Es decir, buena parte de los jóvenes trabajadores y de sujetos que excedían ese límite de edad quedaban excluidos de poder acceder a la formación docente.

El Plan establecía que el alumno maestro debía encontrarse “en contacto permanente con la realidad escolar a la que debe servir”, lo cual justificaba la exigencia de cursar los estudios en horarios diurnos. Nótese aquí la aparición de la idea de que el docente debe servir, la cual está estrechamente vinculada con el hecho de que la administración dictatorial entendía a la educación como un “servicio”. En este sentido, se estipulaba que “los estudios se cumplirán en horario

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

diurno, a tiempo completo y con la dedicación principal del estudiante a la carrera”⁵. La idea de realizar la formación en horario diurno respondía también a aprovechar las horas “de mayor rendimiento intelectual”, a la vez que respondía a mostrar la importancia “primordial” que tenía la formación docente, cosa que no ocurriría si se mantenían los horarios nocturnos, calificados como “de carácter secundario”⁶

Por otra parte, el aspecto físico era determinante para ingresar a la formación docente. En las fuentes consultadas se da cuenta de los siguientes pasos en la selección para el ingreso a la carrera docente:

- “Lectura y comentario por escrito (...) de un texto con contenido cultural y educativo, de reconocida solvencia, que sea parte de obras de consulta en la escuela media”⁷
- “Entrevista coloquial con el aspirante, en la que se tratará de detectar la vocación, intereses, aspecto físico y de personalidad, sentido de la corrección y real deseo de ingresar en una profesión de máxima importancia para la Nación”⁸

Tanto la prueba escrita como la entrevista tenían asignados 10 puntos como máximo, siendo el alumno calificado, en total, en una escala de 1 a 20. Quienes obtenían menos de cuatro puntos en la prueba escrita o menos de cinco en la entrevista, quedaban eliminados. Nótese aquí la gran importancia otorgada al aspecto físico y a las “condiciones morales y espirituales” de quien aspiraba a ser docente en la provincia de Buenos Aires.

El Plan de Estudios del Magisterio Normal Superior

El Plan de Estudios establece la necesidad de estar adecuado a las necesidades de la Provincia y ajustado a las exigencias del currículum del nivel primario. (p.14) Se desarrollaría en cuatro cuatrimestres, durante dos años al término de los cuales el alumno recibiría el título de Maestro Normal Superior. Éste habilitaba para la docencia primaria común y era requisito para iniciar carreras de especialización (Profesorados de Educación Preescolar, en Enseñanza Diferenciada, Bibliotecario Escolar, Asistente Educacional, etc.) Cabe señalar que la división del plan en cuatrimestres encontraba justificación en una más racional utilización del tiempo.

Las asignaturas estaban agrupadas en áreas y perseguían los siguientes objetivos, fundamentados en los principios del Estatuto del Magisterio provincial vigente en aquel momento:

- a) “La formación pedagógica general, incluyendo la información básica de las distintas disciplinas auxiliares”
- b) “El conocimiento integral del educando”
- c) “Los fundamentos psicopedagógicos de la función específica”
- d) “El dominio de los procedimientos y/o (sic) técnicas de la función”⁹

⁵ - Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 14.

⁶ *Ibíd.*, pág. 19.

⁷ Magisterio Superior – Objetivos y contenidos mínimos. Evaluación. Normas para su aplicación. Serie Currículo 3. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 14

⁸ *Ibíd.*

⁹ Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 17

Nótese que sólo uno de los cuatro principios alude vagamente a la formación pedagógica de los docentes, como enseñantes, mientras que los principios b, c y d sitúan el énfasis en el alumno, sus procesos de aprendizaje o las técnicas de enseñanza a emplear. En consistencia con ello, el Plan de Estudios establecía que la evaluación “será permanente y evolutiva, basada en criterios objetivos y que tanto sirvan para promover como para orientar, rectificar y desarrollar la personalidad”¹⁰. Nótese aquí cómo la atención no estaba puesta en ponderar el nivel de conocimientos alcanzado, sino que se trataba de una medición acerca de cuán favorablemente había desarrollado su personalidad el futuro maestro. Podría sostenerse que, así como la formación de la persona primó por sobre la transmisión de conocimientos en el nivel escolar, en el magisterio también se privilegió la correcta disposición de las almas por sobre la apropiación de conocimientos científicos.

De acuerdo con el Plan de Estudios de 1977, la presencia de áreas respondía a la intención de concentrar asignaturas para evitar su atomización y la existencia de dictados de materias que estuvieran poco integradas entre sí. Esta intención respondía también a que pudieran desarrollarse en “unidad de acción y, particularmente, de conducción”, lo que estaba vinculado al férreo control que la administración dictatorial desarrolló sobre la formación docente.

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

| ÁREAS Y ASIGNATURAS | Primer Año | | | | Segundo Año | | | |
|---|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | 1er Cuatr. | | 2do. Cuatr. | | 1er Cuatr. | | 2do. Cuatr. | |
| | h/c. s. | Total | h/c. s. | Total | h/c. s. | Total | h/c. s. | Total |
| Pedagogía * | 4 | 60 | 2 | 30 | 2 | 30 | 2 | 30 |
| Filosofía de la Educación | 4 | 60 | 4 | 60 | -- | -- | -- | -- |
| Psicología Educacional | 4 | 60 | 2 | 30 | 4 | 60 | 4 | 60 |
| Biología Educacional | -- | -- | 2 | 30 | -- | -- | -- | -- |
| Sociología de la Educación | 4 | 60 | 2 | 30 | -- | -- | -- | -- |
| Administ. y Organiz. Escolar | -- | -- | -- | --- | 4 | 60 | -- | -- |
| Currículum Esc. Primaria | | | | | | | | |
| Lengua y Literatura | | | | | | | | |
| Matemática | | | | | | | | |
| Ciencias Naturales | 12 | 180 | 14 | 210 | -- | -- | -- | -- |
| Ciencias Sociales | | | | | | | | |
| Expresión Musical | | | | | | | | |
| Expresión Plástica | | | | | | | | |
| Educación Física | | | | | | | | |
| Didáctica | | | | | | | | |
| General | 2 | 30 | 2 | 30 | -- | -- | -- | --- |
| Especiales | -- | -- | -- | -- | 4 | 60 | 4 | 60 |
| Práctica Educacional | 2 | 30 | 4 | 60 | 12 | 180 | 16 | 240 |
| Tecnología educativa | -- | -- | -- | -- | 2 | 30 | 2 | 30 |
| Seminarios Electivos | 4 | 60 | 4 | 60 | 4 | 60 | 4 | 60 |
| Educación Cívica y Moral | -- | -- | -- | -- | 2 | 30 | 2 | 30 |
| Iniciaciones ** | -- | -- | -- | -- | 2 | 30 | 2 | 30 |
| TOTAL DE HORAS SEMANALES Y CUATRIMESTRALES | 36 | 540 | 36 | 540 | 36 | 540 | 36 | 540 |
| TOTAL DE ASIGNATURAS | 8 | -- | 9 | -- | 9 | -- | 8 | -- |

¹⁰ Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 15.

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

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

** Iniciaciones: Materia obligatoria para fundamentar especialidades posteriores

Como puede apreciarse en el Cuadro Nº 1, el plan se estructuraba en seis áreas centralizadoras: Pedagogía; Currículum de la escuela primaria; Didáctica; Seminarios; Formación Cívica y Moral; Iniciación a especialidades.

En el área de Pedagogía incluía la materia homónima, a través de la cual se procuraba “propiciar la profesionalización y el perfeccionamiento docente permanente (...) [y] estimular una actitud favorable hacia las innovaciones educacionales debidamente probadas y aquilatadas”¹¹. Se estudiaban allí los momentos considerados más importantes en la historia de la educación y las tendencias pedagógicas actuales, incluyendo la educación permanente. Además, se encontraban las asignaturas de Filosofía de la Educación –la cual aspiraba a brindar una formación filosófica general “partiendo de una visión sincrética”¹², psicología educacional, sociología de la educación –con fuerte raigambre estructural-funcionalista-, biología educacional –orientada al conocimiento de la anatomía y la fisiología humanas- y administración y organización escolar, orientada al conocimiento de las disposiciones legales vigentes del sistema educativo nacional y provincial. La asignatura de pedagogía debería, según el plan, asumir un lugar integrador y unificador del resto de las materias brindando una formación filosófico-científica al futuro maestro.

El área de Currículum de la Escuela Primaria se proponía que el futuro maestro entrara en contacto con los contenidos del nivel en el que iba a desempeñarse antes de estudiar las didácticas especiales y de desarrollar las Prácticas educacionales. Con la idea de evitar que alguien “enseñe lo que no sabe”, la propuesta del Plan de Estudios no era aproximar a los futuros maestros a un sólido conocimiento de las diferentes disciplinas, sino que se aproximarán a lo que aprendían los alumnos del nivel primario:

“Por sobre el desarrollo teórico de la actualización de las nociones de matemática, lengua y literatura, ciencias sociales, ciencias naturales y otras, el área apunta preferentemente al conocimiento firme de lo que se enseña en la escuela primaria, de modo que, una vez dominado este estamento, recién se pase en el segundo año a la didáctica general, las especiales y a la práctica educacional a cargo directo de alumnos. De esta manera, el alumno-maestro podrá planificar mejor sus actividades docentes ya en posesión de los conocimientos que debe transmitir y haciendo realidad el axioma de que nadie puede enseñar lo que no sabe”¹³

En el área de Didáctica se encontraba la asignatura “Didáctica General”, cuyos contenidos eran “Aprendizaje, conducción del aprendizaje. Métodos, técnicas y recursos. Currículum, conducción de las actividades de los alumnos según los currícula. Análisis del currículum del nivel primario de la Provincia de Buenos Aires. Planificación Didáctica. Evvaluación; Criterios y

¹¹ Magisterio Superior – Objetivos y contenidos mínimos. Evaluación. Normas para su aplicación. Serie Currículo 3. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 2.

¹² *Ibíd.*, pág. 3.

¹³ Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 21.

técnicas”¹⁴. Nótese la fuerte raigambre tecnicista de la materia, claramente orientada al manejo de técnicas de enseñanza en virtud de lo que señalara el currículum y las diferentes teorías sobre el aprendizaje. Por otro lado, estaban las materias de “Didáctica especial” –orientada a la aplicación de métodos y recursos didácticos en las diferentes materias- y la “Práctica Educacional”, que comprendía las observaciones y prácticas docentes. Además, se encontraba la materia “tecnología educativa”, que tenía por objetivo aportar al conocimiento de recursos y medios –en especial de comunicación- que podía emplear el maestro en el aula con fines didácticos.

Como anteriormente se señaló, el área de seminarios electivos –que era novedosa en la formación docente provincial- perseguía el fin del dictado de espacios relacionados a futuras especializaciones, a falencias detectadas en el profesorado o bien a temas de interés nacional, provincial y regional, como los vinculados a diferentes aspectos económicos, sociales, sanitarios o geográficos de zonas rurales y urbanas. Paralelamente, el Área de Iniciaciones tenía por objetivo orientar a los alumnos hacia posibles futuras especializaciones.

El Área de formación cívica y moral, por su parte, perseguía el objetivo de la formación “integral” del alumno y el fin de alcanzar “la correcta personalidad del educador y en su insoslayable tarea al servicio de la nación”¹⁵. La materia de Formación Cívica y Moral en el Plan de Estudios del Magisterio Normal Superior tenía los mismos objetivos y contenidos que los que se habían determinado dos años atrás para la asignatura homónima en el nivel medio¹⁶, adecuándolos a las características del nivel terciario¹⁷. Tenía por objetivos generales “enseñar los ideales y razones fundamentales que dan existencia a la Nación y los bienes que integran la Patria Argentina, su vigencia y su defensa”¹⁸ En los objetivos específicos se destacan rasgos esencialistas, perennialistas y trascendentes, junto con una explícita inclusión del principio de subsidiariedad del Estado. Asimismo, entre los contenidos se menciona la “jerarquía del hombre en relación con los demás seres y cosas”, “rasgos humanos esenciales” “vigencia de los valores de la moral cristiana”, “la doctrina social de la Iglesia”, “subsidiariedad del Estado”, “El aborigen (...) El aporte hispánico: idioma, cultura, religión”, entre otros¹⁹. En palabras del ministro de educación Solari, con esta materia se pretendía “volver a viejas prácticas de moral, buenas costumbres, conocimientos cívicos, respeto a la familia, temor a Dios, que constituyeron en su momento, la base de la dignificación y cultura del pueblo argentino.”²⁰

A continuación destacaremos los principios que atraviesan la formación docente propuesta para el futuro Maestro Normal Superior de la Provincia de Buenos Aires y que aparecen explícitamente mencionados en el nuevo Plan de 1977²¹:

- El maestro tenía la “máxima responsabilidad ética en el proceso de formación y afianzamiento de la nacionalidad”. El maestro era el “agente principal” de este proceso, que también

¹⁴ Magisterio Superior – Objetivos y contenidos mínimos. Evaluación. Normas para su aplicación. Serie Currículo 3. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 10.

¹⁵ Magisterio Superior – Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 22.

¹⁶ La Resolución Ministerial 1684/76 fija los contenidos de Formación Cívica y Moral para el 4º año de articulación de Auxiliar de Administración / de especialidades técnicas, ratificando la Resolución Ministerial 1065/76, que determinaba una carga horaria de 3 horas semanales para esta asignatura.

¹⁷ Resolución Ministerial 877/78

¹⁸ Resolución Ministerial 877/78 – Anexo I

¹⁹ Resolución Ministerial 877/78 – Anexo I

²⁰ Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 2 N° 1. Ene-feb-mar 1977. Pág. 212.

²¹ Todos los entrecomillados de este apartado pertenecen al Plan de Estudios del Magisterio Superior de 1977

comprendía asegurar “los valores de nuestra civilización” (occidental y cristiana), para lo que debía asegurarse que, por medio de su formación, posea un sólido esquema axiológico”

- Al mismo tiempo, la educación era concebida como la “preparación de los recursos humanos”, necesarios para el desarrollo económico y social del país. En ese proceso, desde el discurso se otorgaba un rol “principal” al maestro, que debía alcanzar la “alegría de enseñar”. Sin embargo, tal principalidad y alegría probarían no ser tales con los procesos de persecución ideológica, censura de libros, cesantía de maestros y modificación en las asignaturas que se llevaron a cabo en la provincia y en el resto del país.
- La formación y la capacitación docente eran consideradas el centro de los procesos de reforma educativa que se desarrollaban en la Provincia de Buenos Aires. Se consideraba que toda innovación iba a ser posible con “la debida preparación del personal que ha de llevarla a cabo. Con buenos maestros, todo”. Los docentes aparecían como la pieza clave de las políticas de reforma educativa bonaerense. Su formación docente debía estar integrada a la educación nacional y provincial, y esto no excluía la idea de que los docentes fueran “servidores y orientadores” de dicha educación.
- Para maximizar los recursos asignados a la educación, los maestros debían estar “convenientemente preparados” e interesarse en sus funciones, lo que implicaba asumir la exigencia de capacitación permanente. En este sentido, se señalaba que los dos años del Magisterio Normal Superior eran “sólo una propedéutica”, y que la formación debía prolongarse a lo largo de toda la carrera profesional.

En relación a este último punto, la tarea de actualizarse aparecía para el docente como una obligación profesional y ética para consigo mismo, sus alumnos y la sociedad. Como señalan Kaufmann y Doval (1997, 1999), la profesionalidad docente se configuraba por medio de la no neutralidad ético-religiosa, desde la que se articulaban la vocación, eficiencia, objetividad, autonomía, responsabilidad y moralidad de los maestros. Asimismo, este continuo perfeccionamiento debía tener por objetivo renovar el enfoque de la práctica educacional, y sobre ello nos detendremos a continuación.

La necesidad de emplear “renovadas metodologías de enseñanza”, o acerca de los nuevos sentidos para la profesión de enseñar

De acuerdo con el nuevo plan, se preparaba al futuro maestro para emplear “renovadas metodologías de enseñanza”, aludiendo a la necesidad de eliminar la idea de transmisión de conocimientos por parte del maestro y reemplazarla por la del dominio de los llamados “instrumentos de enseñanza-aprendizaje”, es decir, técnicas que faciliten y promuevan en los alumnos el desarrollo individual de los aprendizajes.

A la idea de considerar al alumno como prioridad se añadía la necesidad de orientarlo de acuerdo con sus aptitudes y vocaciones, “sujetándose más a consideraciones de madurez que de exámenes”, para lo cual se implementarían cambios en el sistema de evaluación. Pueden verse aquí dos características fuertes de la política educativa dictatorial en la provincia de Buenos Aires: por un lado, la idea de que la escuela debe adaptarse a las aptitudes y demandas de los alumnos (Vassiliades, 2006). Por otro lado, la premisa de que importa más el “avance” logrado en ciertas disposiciones que en la apropiación crítica del conocimiento y la cultura socialmente construida.

Por último, se verifica en ambos casos un énfasis mayor en las actividades de aprendizaje de los alumnos que en la tarea docente por excelencia, que es la de la transmisión cultural.

En este sentido, la reforma a los planes de formación docente produjo nuevos sentidos y disposiciones para los maestros. Ser buen docente era abandonar ese paradigma “tradicional” de transmisión “memorística” de contenidos y orientarse hacia la inculcación de valores y actitudes en los alumnos. Una buena muestra de ello es el artículo publicado en 1976 por Floreal Conte, subsecretario de educación de la Provincia de Buenos Aires, quien abogaba por:

“un maestro que:

- *forme más que informe*
- *inculque apego a la familia y devoción por la Patria y sus símbolos*
- *logre en el alumno hábitos y actitudes que se deduzcan de una convicción, de que nada durable y valedero se consigue sin trabajo y sin esfuerzo*
- *induzca al respeto por lo realizado por sus mayores y tenga audacia para crear sin esperar recompensa.”*²²

En esta línea, se sostenía que la primera etapa de maduración para la lecto-escritura y el cálculo debía extenderse de acuerdo a la maduración de cada alumno en particular y que debía pasarse a la segunda cuando el educando –por sus experiencias preescolares o por la misma actividad escolar-, ha dominado las conductas fundamentales de la primera.

El imaginario pedagógico hegemónico en la Provincia de Buenos Aires en la época dictatorial no sólo postulaba una escuela adaptada a las necesidades y capacidades del alumno, sino que descreía y criticaba duramente la transmisión de contenidos como eje de la tarea de enseñar. El ministerio de educación provincial sugería enfáticamente “que los métodos de enseñanza (verbalistas, pasivos, expositivos), dejen de estar condicionados por los programas de estudio, remarcados de contenidos y sin ninguna intención formadora”²³ En consonancia con esta perspectiva centrada en el alumno, el ministro Solari proponía que el aprendizaje desplazara a la enseñanza del lugar central en la escena pedagógica, “reemplazando el proceso de escuchar por el de aprender”²⁴, lo cual también echa luz sobre el cariz tecnicista y al mismo tiempo espiritualista del Plan de Estudios elaborado por la administración dictatorial bonaerense.

A modo de conclusión: consecuencias de una (no) pedagogía que sobrevive a la dictadura

A lo largo de este trabajo hemos analizado la elaboración por parte de la dictadura del Plan de Estudios del Magisterio Normal Superior de 1977, como parte de los procesos de reforma por ella implementada en la provincia de Buenos Aires. A partir de considerar el impacto de dicha reforma sobre las subjetividades de los futuros docentes y las formas mediante las que las que comprenden e interpretan su profesión (Popkewitz y Pereyra, 1994), hemos puesto de relieve el modo en que, por medio de una política de formación docente, se realiza el despliegue de un poder regulador que instala mecanismos de autodisciplina para los sujetos.

Como consecuencia de dichos mecanismos, parecen haberse instalado de ciertos “modos” de ser docentes que, si bien recuperan en parte el cariz “misional” y “aplicador” de los

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

²³ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976. Pág. 10

²⁴ *Revista de Educación*. La Plata. Buenos Aires. Año 1976

maestros normales, implican sentidos fuertemente disruptivos respecto de esa tradición. Ser maestro implicaba la consideración de las “potencialidades” y capacidades individuales de los alumnos y la construcción de un nuevo rol docente asociado a la orientación, guía y coordinación de los grupos de aprendizaje. En este sentido, la apropiación de “renovadas metodologías de enseñanza” que promovía el nuevo plan de estudios implicaba la subordinación de ciertos modos de ser docente, ligados a la transmisión de conocimientos, a la vez que habilitaba nuevos significados, como los de la adecuación a las “potencialidades” de los alumnos, el rol de “guías” y “orientadores” que debían asumir los maestros, etc.

Este desplazamiento de los sentidos de la profesión de enseñar no sólo parece haber implicado la negación del valor del acceso al conocimiento de las futuras generaciones, sino que también llevó consigo una nueva ética que apuntaba a cancelar toda posibilidad, por parte de los docentes, de desarrollar una pedagogía en términos de promover la emancipación (Merieu, 2001) de los alumnos que le habían sido confiados. En este sentido, la (no)pedagogía dictatorial implicó también la derogación de la responsabilidad educativa, entendida como aquélla que implica que un docente crea en las posibilidades de sus alumnos para conseguir lo que se proponen y que entraña para ese maestro la asunción del poder con que cuenta en el ejercicio de su rol. En consecuencia, para los docentes no había otro con quien no estaba jugado nada por adelantado, sino un grupo de alumnos a los que simplemente había que acompañar en su desarrollo individual, no partiendo de reconocer su alteridad sino por indicación de una cuestionable y dogmática lectura de ciertas corrientes de la psicología del aprendizaje.

Claro que tal lectura no era inocente: se proponía asegurar que esos “otros” no se volvieran contra quienes gobernaban, aceptaran el orden existente, no generaran incertidumbre a partir de su emancipación como sujetos ni se apropiaran de la cultura socialmente construida. En este sentido, el trabajo de enseñar durante la dictadura fue justamente la cancelación del “trabajo de la educación”, en el sentido de albergar a las generaciones nuevas y de realizar sobre ellas un trabajo de iniciación que les permita tomar la palabra y estar habilitados para producir diferentes e impredecibles a partir de su emancipación (Merieu, 2001; Frigerio, 2004) Creemos que estudiar estos nuevos sentidos para la profesión de enseñar puede resultar potentes para comprender aquellos significados en torno al ser docente que, en buena medida, sobreviven a la caída de la dictadura e impactan en las prácticas del presente.

BIBLIOGRAFÍA

BRASLAVSKY, C. (1986). *La transición democrática en la educación*. Centro de Estudios de Cultura y Sociedad. San Juan.

FRIGERIO, G. (2004). “Educar: la oportunidad de deshacer profecías de fracaso”, en Birgin, A., Antelo, A., Laguzzi, G. y Sticotti, D. (comps.) *Contra lo inexorable*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1997) *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976.1982)*.Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná.

KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1999) “La formación de los “cuadros de personal”. El perfeccionamiento docente en la Reorganización Nacional”.”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* N° 2, 1998/1999. Miño y Dávila. Buenos Aires.

MERIEU, P. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro. Madrid.

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

POPKEWITZ, T. y PEREYRA, M. (1994) "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa", En: Popkewitz, T. (comp.). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

POPKEWITZ, T. (1999) "Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder", en: Imbernón, F. (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

POPKEWITZ, T. (2000) *Sociología política de las reformas educativas*. Tercera Edición (1ra. Ed.: 1994) Morata. Madrid.

SOUTHWELL, M. (1996) "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)", en Puiggrós, A. (dir.) op. cit.

SOUTHWELL, M. (2002) "Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios", en *Cuadernos de Pedagogía*. Nº10. Laborde Editor. Rosario.

VASSILIADES, A. (2006) "La política educativa de la Dictadura en la Provincia de Buenos Aires: hipótesis preliminares sobre la dislocación de aquello que ya no volverá a ser", ponencia presentada en las IV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación "Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Fuentes Consultadas

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

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

Resoluciones 1684/76, 573/77 y 877/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires: Revista de Educación. La Plata. Buenos Aires. Año 1 Nº 1. 1976.