

> **Myriam Southwell**

CONICET/DGCyE

## Capacidades, adaptación y contexto. Las marcas de la dictadura en las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires

La dictadura militar de 1976-1983 intervino de manera definitiva en la construcción discursivo-institucional que había desplegado –con sus luces y sus sombras– el sistema educativo. Esa intervención se centró en la desactivación de la noción-fuerza de la educación como cuestión de Estado, reemplazándola por una concepción que puso las responsabilidades educativas en manos de particulares (Southwell, 2002). En el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires se desarrollaron políticas que transformaron los sentidos de enseñar. Me propongo indagar acerca del quiebre de esta relación abordando un conjunto de discursos que se caracterizaron mayormente por la producción de sentidos que por la represión explícita, explorar los modos en que la dictadura transformó el sistema educativo bonaerense y cómo dejó planteadas concepciones de larga duración que se reactivaron en algunos procesos posteriores.

### ARTICULACIONES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS QUE HICIERON ESCUELA<sup>1</sup>

La última dictadura militar constituye el período más trágico y macabro en la historia de la Argentina. Persecuciones, secuestros, torturas, asesinatos, desapariciones forzadas de personas y apropiaciones ilegales de

---

1 Retomo sintéticamente en este apartado un trabajo en colaboración (Southwell y Vassiliades, 2009).

recién nacidos fueron los modos del terrorismo de Estado que fuerzas militares y policiales llevaron a cabo con el consentimiento y apoyo de parte de la sociedad civil. La intervención militar supuso también un accionar en diversos “campos de batalla” –la cultura, la educación, la familia, los ámbitos laborales– con la intención de promover una concepción economicista e individualista de la ciudadanía y de la vida social, apoyadas en valores jerárquicos y competitivos de mercado que se articularon con premisas tradicionales de organización social (Tedesco, 1985; Sidicaro, 2004).

Se impulsaron políticas orientadas a la “re-moralización” de una sociedad “desbordada” que articularon nuevos y viejos elementos en propuestas dirigidas a la formación y el trabajo docente en torno de la consolidación del “orden” como signifiante central.<sup>2</sup> La docencia fue planteada como una tarea trascendente, con ribetes misionales y religiosos, que debía apuntar a reponer valores perdidos e incuestionables, rol crucial porque la sociedad se encontraba “al límite de la disolución”.<sup>3</sup> Desde estas premisas se desplegaron prescripciones en torno de la docencia como profesión trascendente: el fuerte contenido moral de la formación, la construcción de nuevas relaciones con la historia del país, dejar atrás a los “falsos ídolos” y reencontrarse con los “verdaderos”, las raíces marcadamente occidentales y cristianas, y la idea de un “hombre responsable pero a la vez libre”,<sup>4</sup> que imprimieron nue-

---

2 Tomamos el desarrollo que Laclau y Mouffe (1985) hacen en torno a la categoría signifiante, retomando la conceptualización de la lógica del signifiante en Lacan. El discurso no se limita al material escrito y hablado, sino que incluye todas las prácticas significativas que pueden o no implicar la manipulación de objetos físicos, como tal el discurso tiene tanto aspectos estrictamente lingüísticos como otros no-estrictamente lingüísticos. Existen determinados *significantes* y, a través de ellos, se puede conceptualizar la lucha de distintas expresiones sociales o movimientos políticos por fijar parcialmente ciertos significantes con determinadas significaciones.

3 En palabras del ministro de educación Ovidio Solari, 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.” (*Revista de Educación y Cultura*, 1977: 212).

4 Se trataba de alcanzar la consolidación de un sistema educativo “adecuado a las necesidades presentes y previsibles del individuo, la familia y la sociedad, que prepare para el ‘ejercicio responsable de la

vos sentidos a la idea de educación como perfeccionamiento del alma y la libertad de los sujetos. Paradojas aparte, ello impulsó una intervención moralizante sobre el currículum escolar, enunciando como “formación integral” a la moralización y el desarrollo del individuo hacia metas “trascendentes” en alusión a la religiosidad, de modo de actuar contra el riesgo de “disolución nacional” provocado por la “amenaza subversiva”.

La dictadura impulsó una noción de “modernización” en términos de adaptar la escolarización a las demandas del entorno como eje central.<sup>5</sup> La modernización se vinculó así a redefinir la estructura y función del Estado, descentralizarlo para adecuarlo a las necesidades y requerimientos locales. Esta posición argumentativa habilitó las transferencias de escuelas de jurisdicción nacional para ajustarlas al entorno.

Desde esa premisa se insertó –y reorientó con énfasis disciplinador– en el debate sobre la modernización educativa que la preexistía y que venía siendo impulsado por diversidad de propuestas y experiencias alternativas al sistema educativo público centralizado en el Estado, desarrolladas durante las décadas de los 60 y 70 desde sectores conservadores pero también articulando demandas democráticas de raigambre popular. Esta idea fue parte de la disputa que el régimen desarrolló en torno a cómo debía modernizarse un sistema educativo en crisis. Sobre esta base, se cuestionaba a la enseñanza “tradicional” por “verbalista”, “memorista” y “obsoleta”. Lo que en las demandas democratizadoras había sostenido como la necesidad de una mayor pertinencia y raigambre comunitaria, era puesto a funcionar como una adecuación al medio más adaptativa y limitante, que permitía golpear a la tradición del sistema de educación pública centralizada, distribuidora del patrimonio universal, a la vez que se abría la puerta a una adecuación a las demandas económicas. Menos amparo del currículum universalista, más condiciones para la segmentación en cada contexto y más disposición al libre juego de la oferta y la demanda ocupacional de cada entorno.

---

libertad” (Directiva N°20, 1977).

5 En este sentido, el Ministro de Educación Solari señalaba que “la distribución de las oportunidades educativas que ofrecen los centros docentes, no responde a una planificación basada en el conocimiento de las características de las comunidades, que permita maximizar la utilización de los recursos existentes y atender mejor a la demanda de la población en edad escolar” (Solari, 1976: 8).

En este marco, se impulsarían medidas para reforzar la difusión de principios afines a la dictadura y también relecturas y resignificaciones del activismo escolanovista que contribuirían discursivamente a profundizar la crítica a la transmisión de contenidos como eje del trabajo de enseñar. El régimen tomó algunos elementos del crecimiento de los discursos psicológicos de la segunda mitad del siglo xx, relativos a la centralidad de la actividad práctica del alumnas y alumnos, que articuló con –por paradójico que parezca en el marco represivo– la creatividad personal y el desarrollo expresivo.

Uno de los elementos que crecieron dentro de esas argumentaciones fue un diagnóstico sobre la educación “tradicional” (describiéndola negativamente como intelectualista, enciclopedista, memorista, desconectada del entorno y promotora de pasividad de las y los estudiantes) era un obstáculo para la educación conveniente y administrable. La superación de la enseñanza “tradicional” posibilitaría que la escolarización se adecuara de mejor modo a las “capacidades” e intereses de los alumnos,<sup>6</sup> pilar de la propuesta modernizadora de la dictadura bonaerense. Si el sistema de educación pública había comenzado a mostrar signos de crisis en la segunda mitad del siglo xx, la intervención dictatorial eligió identificar como causa de ella a las ideas-fuerza de inclusión homogeneizante y la igualdad que habían sido cruciales en el despliegue escolar nacional y provincial. Por supuesto que estas ideas-fuerza presentaban grandes problemas y era necesario revisarlas, pero el régimen optó por desactivarlas en procura de un modelo moral, conservador y segmentado según origen social.

Se trataba de adaptar la escolarización a las “necesidades”, “capacidades” y “potencialidades” de las alumnas y los alumnos. Esta idea organizó los lineamientos para la formación docente en las que se recortaban los contenidos que la escuela debía (o no) enseñar, la concepción de aprendizaje y el desempeño escolar de los y las estudiantes.<sup>7</sup> De modo más gene-

---

6 Allí se evidencia la activación de principios del escolanovismo de la primera mitad del siglo xx. Vale la pena recordar que ya la dictadura de Manuel Fresco había articulado elementos del escolanovismo para su propuesta de activismo estudiantil en el marco del autoritarismo evangelizador.

7 Así, el programa curricular de primer ciclo se fundamentaba exclusivamente en aspectos vinculados al desarrollo, como “la estructura de la personalidad del niño: sus características, posibilidades, necesidades limitaciones”; “las características de su desarrollo” y “la

ral, los nuevos dispositivos de regulación reformularían los vínculos entre la escolarización y la idea de igualdad.

En el marco de la paradójica articulación entre intervención moralizante y adaptación al entorno, las medidas educativas desplegadas en la provincia impulsaron la adecuación de la escolarización a los intereses y necesidades de alumnas y alumnos. Hacerlo implicaba no sólo considerar los requerimientos de lo local o del mercado ocupacional, sino también delimitar las potencialidades “madurativas” de los alumnos. De este modo, debía partirse de que “no todos los alumnos tienen el tipo de inteligencia abstracta sobre la que descansan en general los planes y programas actuales”, (*Revista de Educación*, 1976: 54) por lo que había que considerar estas diferencias. Se modificaron diseños curriculares de primaria, sobre la base de situar los “logros de conducta” para adecuarlos a sus necesidades y “potencialidades”. La idea de currículum –asociada al conjunto de actividades que desarrolla el estudiantado– se sustituyó por “programa”, ligado a los contenidos a aprender. Este viraje fortaleció la premisa de que el alumnado debía ocupar el lugar central en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las conductas esperables según sus capacidades (*Revista de Educación*, 1976: 97).

Así, el programa curricular se fundamentaba exclusivamente en aspectos vinculados al desarrollo, como “la estructura de la personalidad del niño: sus características, posibilidades, necesidades y limitaciones” (*Programa Curricular de Primer Ciclo*, 1975). La primera de sus tres etapas era considerada como un “período de maduración” para los aprendizajes escolares, y señalaba que la extensión de la misma debía estar supeditada a la maduración de cada estudiante en particular. Por ello, el pasaje a la segunda etapa debía darse cuando se comprobara que éste, por sus experiencias preescolares o por la misma actividad escolar, había alcanzado las conductas fundamentales de la primera (*Circular*, 129/76; *Decretos*, 2697/77; 2096/80). Sin embargo, se hacía una explícita advertencia a los docentes respecto de “no forzar al alumno en el aprendizaje de la lecto-escritura, sino permitirle comenzar y aprender de acuerdo con sus posibilidades” (*Revista de Educación*, 1976: 198). A la espera de las

---

necesidad de ofrecer estímulos adecuados para favorecer ese desarrollo progresivo a través de un proceso continuo de aprendizaje” (*Programa Curricular de Primer Ciclo*, 1975).

conductas que darían cuenta de la llamada maduración, se producía un atenuamiento de la intervención docente, en tanto ella supondría un obstáculo para la adaptación a las potencialidades individuales.

## EL TRABAJO DOCENTE: RETRACCIÓN DE LA TRANSMISIÓN

En el marco descrito, la producción de significaciones respecto de la tarea docente instalaba una ruptura con el accionar activo –y homogeneizante– dominantes hasta ese momento. Detengámonos en esa operación: la escuela homogeneizadora pero que –al mismo tiempo– era constructora de ciudadanía y abría horizontes en quienes pasaban por ella, debía dejar lugar a una institución adaptada a las potencialidades y no interventora frente a capacidades presuntamente insuficientes. Estas regulaciones supusieron un quiebre en las articulaciones entre educación escolar e igualdad, conjuntamente con un desvanecimiento de lo común como aquello característico de esa experiencia, quedando éste reducido solamente a la difusión de premisas del régimen.

Asimismo, la centralidad situada en el estudiantado como individuos en lugar de estar puesta en la enseñanza y la transmisión de la cultura, produjo no sólo efectos sobre el cuerpo docente como autoridad cultural, sino que reforzó la negación del valor del acceso al conocimiento, desvalorizando el saber como componente fundamental del desarrollo colectivo y desligándolo del desarrollo de la afectividad y la participación social (Braslavsky, 1986).

A través de la Resolución Ministerial 573/77 la provincia aprobó un Plan de Estudios para el Magisterio Normal Superior basándose en la necesidad de resolver inconvenientes derivados de la existencia de múltiples planes. Ese Plan estableció que la formación docente debía tener carácter de “estudios básicos”, como base para especializaciones futuras y para participar de seminarios de perfeccionamiento. Se trataba de obtener primero al docente y luego al especialista. La formación propuesta planteaba la atención a las demandas del mercado ocupacional situando –inéditamente– a la formación docente en estrecha vinculación con dicho mercado.

El área de Formación Cívica y Moral del Plan proponía una formación integral para alcanzar “la correcta personalidad del educador y en su insoslayable tarea al servicio de la nación”.<sup>8</sup> La educación no era sólo el medio para una

---

8 Se planteaban como objetivos generales “enseñar los ideales y

vida espiritual y cristiana –mediante la cual se perfeccionara la esencia de las personas– sino también como la vía para alcanzar una “armonía social” que desterrara todo conflicto. El componente religioso aparecía como un factor de cohesión en el marco de la negación de las diferencias ideológicas.

En los Seminarios de Perfeccionamiento Docente,<sup>9</sup> implementados por la administración dictatorial persisten los componentes mencionados: la educación como proceso perfectivo, desarrollo de capacidades esenciales de las personas concebidas como portadoras de un destino perenne y eterno.<sup>10</sup> Esta plenitud suponía ideales indiscutibles y trascendentes, asociados a lo religioso y lo nacional.<sup>11</sup>

---

razones fundamentales que dan existencia a la Nación y los bienes que integran la Patria Argentina, su vigencia y su defensa”, incluyendo entre sus contenidos la “jerarquía del hombre en relación con los demás seres y cosas”, “rasgos humanos esenciales”, “vigencia de los valores de la moral cristiana”, “la doctrina social de la Iglesia”, entre otros (*Magisterio Superior*, 1978: 22).

9 El Seminario de Perfeccionamiento Docente sobre Literatura Infantil proponía poner de manifiesto el lugar de la literatura en la formación integral del niño y en la “revitalización de los principios y valores que configuran la tradición y el acervo nacional de Nuestro País” (sic). Resolución Ministerial 3130/78. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

10 El Seminario de Perfeccionamiento en “Estudios Sociales” se planteaba como una contribución “a la formación de un hombre argentino consciente de los valores que sustenta nuestra sociedad”, proponiendo contenidos vinculados a una “concepción cristiana y humanística de la sociedad”, que incluían “fundamentos conceptuales acerca del ser nacional argentino: el hombre argentino y los valores trascendentes dentro de la moral cristiana. El bien común: aproximación teórica y doctrinaria sustentada por la Iglesia Católica al respecto”. Seminario de Perfeccionamiento Docente en Estudios Sociales. Resolución Ministerial 1087/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

11 En el caso del Seminario de Perfeccionamiento Docente en Educación de Jóvenes y Adultos, algunos de los contenidos incluían el estudio del hombre “como ser inacabado, perfectibilidad y educabilidad de los distintos estadios de la vida humana” y se anunciaba como uno de los objetivos centrales la formación del “ser nacional”. Seminario de Perfeccionamiento Docente en Educación de Jóvenes y Adultos. Resolución Ministerial 280/79. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

En el discurso ministerial de apertura del ciclo escolar de 1978, se resaltaba la necesidad de analizar las “técnicas y procedimientos educativos” como llave para el mejoramiento de la educación en un contexto de “empaldecimiento” (*Revista de Educación y Cultura*, 1978) de los recursos escolares frente al avance de los “medios tecnificados”. También planteaba que la escuela se estaba volviendo obsoleta y por ello requería la “calidad del rendimiento del aprendizaje”, que sería posible sólo cuando se hallaran metodologías apropiadas. La tarea docente se reducía así a la utilización de una técnica –investida de neutralidad– que permitiría que el alumno aprendiera. Por su parte, el Plan de Estudios del Magisterio se basaba en “los fundamentos psicopedagógicos de la función específica” y “el dominio de los procedimientos y técnicas de la función”, (*Magisterio superior*, 1978: 17) aludiendo a eliminar la transmisión de conocimientos por parte del docente y reemplazarla por el dominio de “instrumentos de enseñanza-aprendizaje”, es decir, técnicas de diagnóstico que facilitarían el desarrollo individual de los aprendizajes y de adaptarse a los ritmos y evoluciones de los alumnos.<sup>12</sup>

Se verificaba un énfasis mayor en las actividades de aprendizaje del alumnado que en la tarea docente vinculada a la transmisión cultural. Una nota saliente del mencionado plan de estudios es que tres de los cuatro objetivos que se planteaba se centraban en quien aprendía, más que en la tarea de enseñanza (*Magisterio Superior*, 1978: 17).

El proyecto pedagógico del régimen combinó la corriente de educación personalizada con el paradigma tecnicista; esto imprimió un sello instrumentalista al rol docente, junto con la fundamentación de los valores trascendentes e inmutables. Así, mientras un espiritualismo esencialista y restrictivo era la justificación teleológica para las propuestas educativas, la práctica pedagógica se planteaba en términos de saberes técnicos y administración de instrumentos eficientes. La fundamentación psicopedagógica desplazó la antigua argumentación filosófica de la labor docente por un

---

12 En esta misma línea se encuentra la asignatura “Didáctica General”, cuyos contenidos eran “Aprendizaje, conducción del aprendizaje. Métodos, técnicas y recursos. Currículum, conducción de las actividades de los alumnos según los currícula. Análisis del currículum del nivel primario de la Provincia de Buenos Aires. Planificación Didáctica. Evaluación; Criterios y técnicas”. 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. Ibidem



mayor énfasis en la justificación instrumental y de un inapelable carácter científico.<sup>13</sup> Se propuso formar docentes como agentes de remoralización, con metodologías basadas en la programación de actividades a partir de estudios sobre la evolución de la infancia. En este contexto, la dictadura introdujo la llamada educación personalizada, pensada como estrategia para alcanzar mayores grados de rendimiento en estudiantes y basada en el fraccionamiento de la instrucción en pasos muy pequeños de complejidad creciente, de modo de permitir avances en pequeñas etapas. Su despliegue se fundó en la elaboración de “paquetes de enseñanza”, con los que los docentes debían orientar el proceso, y evaluarlo manteniendo una atención lo más individualizada posible sobre sus alumnos y sus ritmos de progreso, entendidos en función de sus posibilidades particulares (Kaufmann y Doval, 1999). La propuesta de desplazar al docente al rol de facilitador de los aprendizajes individuales –entendidos como cambios de conducta– y limitando la intervención pedagógica, configuró una escuela “a demanda”, que debía adaptarse a los intereses y potencialidades del estudiantado. Parecía sostenerse una especie de “neodarwinismo educativo”, según el cual cada estudiante llegaría en el aprendizaje hasta donde su “maduración” y sus “capacidades” le permitieran llegar. El docente era un facilitador pero su intervención no debía ser muy activa porque ello se constituía en un obstáculo en para el desarrollo. De este modo, la modernización propuesta por la administración dictatorial desmanteló esta característica propia de la escolarización moderna e instaló una lógica basada en los intereses y demandas de los particulares.

En este sentido, la escolarización no sólo se privatizó por el importante incremento de las escuelas privadas, sino que lo central fue el trastocamiento de la idea de que la educación era un problema particular, y no una responsabilidad social y colectiva como había sido concebida en sus orígenes (Braslavsky, 1985; Southwell, 2004). La producción discursiva de la modernización dictatorial trastocó la idea de que lo que da cuenta de una buena escuela era lo que ofrecía y desplazó esa autorización al lugar de las demandas: del desarrollo económico, del mercado laboral, de las

---

13 El ministerio de educación provincial cuestionaba enfáticamente “que los métodos de enseñanza (verbalistas, pasivos, expositivos), [...] remarcados de contenidos y sin ninguna intención formadora”, (*Revista de Educación*, 1976: 10).

familias, de los ritmos de los aprendizajes de los alumnos. De este modo, la modernización dictatorial tuvo como efecto, un trastocamiento de las relaciones entre escolarización e igualdad que trascendería la finalización del régimen, cancelando una serie de discusiones de la época en torno de cómo construir formas de autoridad docente no autoritarias y asociadas a la transmisión cultural, habilitantes de otros horizontes de futuro.

### COBERTURA MATRICULAR: LA MATERIALIZACIÓN DE LA RESTRICCIÓN

La perspectiva conceptual del régimen tuvo, por supuesto, impacto sobre el despliegue institucional. La expansión y cobertura del sistema en su conjunto, había alcanzado un 5,6% de crecimiento anual entre 1948 y 1960, lo que significó el mayor ritmo de crecimiento desde el decenio 1890-1900. En el decenio 1969-79 ese ritmo descendió a 0,9% y volvió a ascender a 4,4% en el decenio 1970-1980 (Munin, 1993) donde se produjo la transferencia de escuelas primarias nacionales a provincia.

Dentro de esa dinámica general, el Gran Buenos Aires mostraba un amesetamiento de la cobertura en primaria entre 1960 y 1980. Dado que se habían alcanzado coberturas muy altas a mediados del siglo, se trataba de un amesetamiento en el marco de niveles muy altos de cobertura:

<b>Tasa de Escolarización Primaria</b>			
	<b>1960</b>	<b>1970</b>	<b>1980</b>
Gran Buenos Aires	89,7	90,2	90,1
Resto de la provincia	83,7	86,2	91,6
Total país	85,6	87,7	90,1

**Fuente:** Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983) *El Proyecto Educativo Autoritario*, GEL, Buenos Aires.

Y un crecimiento sostenido en la matrícula de secundaria:

<b>Alumnos matriculados en Secundaria</b>				
	<b>1966</b>	<b>1970</b>	<b>1977</b>	<b>1996</b>
Gran Buenos Aires	147.086	189.925	267.214	567 537
Resto de la provincia	121.534	150.663	189.474	367 971
Total provincia	268.620	340.588	456.688	935 508
Total país	827.720	974.826	1.288.107	2.594.329

**Fuente:** Años 1966,70 y 77 en Estadísticas de la Educación, síntesis 1966-1970 y 1973-1977. Ministerio de Cultura y Educación. Año 1996 Anuario estadístico de la DINIECE.

La descripción de la cobertura en el período que nos ocupa ha sido muy trabajosa debido a la falta de la elaboración de estadísticas educativas antes de la década de 1990. En esa casi inexistencia, hemos dado con un documento del año 1980 llamada "Educación en el Conurbano" (EC) que describe la escolarización en el Gran Buenos Aires, entre 1979 y 1980, aunque en algunos tramos también ofrece una serie que abarca toda la década del 70.

Ese documento nos provee de datos relevantes. En general, para los distintos niveles de la enseñanza marca un crecimiento significativo en el quinquenio 1970-75 y un notable decrecimiento en el siguiente, 1975-80: 65,9% contra 26,8% en educación inicial; 52,8% contra 41,9% en secundaria; 29% contra el 12,3% en superior (EC, 1981: 106, 241, 279). Ese dato puede ponerse en diálogo con el crecimiento de cantidad de docentes para el nivel primario que muestra que entre 1975/80 hubo un desfase entre el crecimiento matricular y el de docentes ya que en el quinquenio 1975-80 la cantidad de docentes en relación al alumnado, baja dos puntos porcentuales en relación con el primer quinquenio (EC, 1981: 169). En el nivel superior, se produce un incremento del 83,3% en el

primer quinquenio y 0% en el segundo (EC, 1981: 287). Recordemos que el sistema de educación superior provincial cobra existencia entre 1967 y 1970 (Resolución Ministerial N° 10208, 1967).

Otro dato que ofrece es crecimiento del sector privado en esa década, en todos los niveles. Así, para el nivel preescolar en el Gran Buenos Aires la incidencia de la oferta privada que en 1970 era del 43,4%, crece a 49,8% en 1975 y a 51,8% en 1980 (EC, 1981: 193-96). En el caso de primaria –el nivel más afianzando en su cobertura y sostenimiento estatal– el 75,7% era atendido por el servicio público, el 24,3% corresponde a privada y un 0,04% por la autoridad municipal. Sin embargo, esos números se distribuían de manera muy dispar en los distintos distritos: mientras que la oferta privada alcanzaba a 53,5% en Vicente López, 48,7% en San Isidro y 35,5% en Tres de Febrero, la oferta pública provincial ascendía a más del 84% en Merlo, Moreno y Tigre (EC, 1981: 129). Esta tendencia se acentuaba en los niveles medio y superior: de las 686 escuelas secundarias del Gran Buenos Aires, el 63,4% eran privadas y en algunos distritos esa proporción superaba el 70% (Alte. Brown, Gral. Sarmiento, Lomas de Zamora, Morón, San Isidro y Vicente López) (EC, 1981: 258). En el caso de la educación superior no universitaria, de los 47 establecimientos que registra el documento, 26 eran privados, contando con el número más alto de ellos Morón (7) y Gral. Sarmiento (5) (EC, 1981: 285).

La fuente da muestras del grado de crecimiento de la región y su demanda de escolarización, la desigual distribución y las limitaciones en infraestructura e inversión. Por un lado, destacaba que en primaria el 63,5% de los alumnos que atendía el Ministerio provincial estaban en el Conurbano (EC, 1981: 127) pero que los atendía en el 31,9% de los establecimientos que poseía (EC, 1981: 96). Un dato aún más crítico respecto al decrecimiento de la inversión e infraestructura, es el que el documento presenta respecto a lo extendido de la práctica de reducción de horario escolar como una manera en la que se buscó atender una mayor matrícula en los mismos edificios. De ese modo, en 1980 el 12,4% de los alumnos primarios recibían menos de cuatro horas diarias de formación; sólo Avellaneda, Gral. San Martín, San Isidro, Tigre y Vicente López podían atender a la totalidad de sus alumnos en turnos normales. La situación más crítica la presentaba Gral. Sarmiento ya que el 32,9% de su población escolar recibía una jornada escolar menor a la estipulada (EC, 1981: 155).

Al mirar en conjunto todos estos datos, es factible concluir que la ampliación de la cobertura y el crecimiento del alumnado –e incluso– de años de la escolaridad, se fue alcanzando por el crecimiento poblacional y por la presión de la sociedad civil para estar dentro de la escuela aún más allá del tramo obligatorio, pero que el sistema educativo los fue incorporando a un andamiaje que se contraía, que invertía poco, que no adecuaba su organización e infraestructura, ofreciendo como única prestación la incorporación a aulas superpobladas en escasos establecimientos.

### APUNTES PARA CONCLUIR: MODERNIZACIÓN, TECNOCRATISMO Y PARTICULARIZACIÓN

La última dictadura militar accionó en sentido altamente represivo pero también tuvo un cariz productivo en términos de la configuración de nuevos sentidos. Por un lado, fue efectiva su intervención de un debate que la precedía y la excedía, referido al agotamiento –o paradojas– preexistente de ciertos significados de la educación escolar, al tiempo que instaló una determinada forma de procesar la modernización. Efectivamente, la narrativa homogeneizadora de la construcción de igualdad había dado ya significativas muestras de haber producido –además de inclusión social– profundas injusticias y promesas inconclusas. La opción tomada por la intervención dictatorial fue eclipsar esas ideas que habían tenido un enorme performatividad, oponerles sentidos clásicos de individualización conservadora y desactivar así la poderosa noción de la educación como razón de Estado que había configurado el gran paraguas que impulsó el hacer “de la república una escuela”. Profundizaron la dilución de la igualdad como sentido asociado a la escolarización al tiempo que fortalecieron la idea que la educación era un problema y responsabilidad particular.

Otra de las consecuencias fue que la pretensión universalista presentó muchísimas dificultades para reconstruirse en el tiempo post-dictatorial, que rodeó esta cuestión en torno a formulaciones de atención a la diversidad, políticas focalizadas, zonas de acción prioritaria, políticas focales, etc. Por ello el énfasis en las capacidades que se portan o se carece, más que en las maneras en las que la escuela apuesta al contacto cultural y produce colectivamente saberes, ha dejado a distintas propuestas más próximas a la clasificación de las personas por la pura falta o a la conservadora meritocracia individual, aun en versiones *soft*. De la mano de ello, el énfasis puesto en mirar al alumnado en sus contextos abrazó frecuentemente la tensión de encerrar, com-

partimentar y aún justificar en lo familiar y próximo los límites que la escuela podría dejar de cruzar. Se introdujo el concepto de equidad como superior al de igualdad, centrado en la propuesta de no dar lo mismo a los que son diferentes y, en consecuencia, no tratarlos homogéneamente. Estas iniciativas se dieron en contextos de reducción de recursos disponibles por parte del Estado y la necesidad de focalizarlos en las poblaciones más necesitadas. Lo local no mirado como pertenencia sino como auto-referencialidad fue frecuentemente aludido en la compartimentación de población en definiciones urbano-marginales, contextos vulnerables, contextos adversos, contextos críticos, etc. como auto-regulación.

Por otro lado, la alusión a la educación integral funcionó en distintos contextos como un discurso que posibilitó un énfasis en la moralización conservadora, en el vaciamiento conceptual, en la presión dirigida al practicismo, a hacer desconectados de los saberes fundamentales o emprendedurismos que fueron dejando en un lugar accesorio el desarrollo conceptual y su potencia para abrir horizontes más allá de lo próximo. La alusión a la educación integral –en ocasiones– desplazó conocimientos para posibilitar discursos de adaptación, competencias individuales, aprender a ser “flexibles” para adaptarse a un contexto laboral de alta inestabilidad y precarización, incluso versiones *new age* de emocionalidad, que acentuaron el sentido de la adaptación.

Por último, el énfasis puesto en el aprendizaje en lugar de la enseñanza, ha funcionado como una invitación a dejar de hacer pedagogía, es decir, abandonar la búsqueda de estrategias necesarias para que puedan superarse los obstáculos que implica aprender, buscar, ensayar y probar todo lo que sea necesario para afirmar en la acción el principal sentido de la pedagogía: todas y todos podemos desarrollarnos y aprender, la cuestión está en encontrar los mejores modos para que ello suceda.

Por supuesto que estas no han sido las únicas líneas conceptuales que se desarrollaron en la postdictadura. Partiendo de ese cruento régimen hemos querido alertar sobre los modos en que sus concepciones reaparecen en contextos novedosos y vuelven a activar políticas que no van en el sentido de la democratización. No debemos dejar de decir, que en las cuatro décadas de democracia también se produjeron múltiples intervenciones para renovar, fortalecer y extender la acción de la educación pública y consolidar su carácter de derecho social. Este texto también busca ser una contribución que alerte sobre las decisiones que pueden consolidar ese camino.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fuentes

*Circular 129*, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1976.

*Decreto 2697*, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 1977.

*Decreto 2096*, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 1980.

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

*Educación en el Conurbano*, Documento elaborado por la Oficina Sectorial de Planeamiento y Desarrollo del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, febrero de 1981.

“Estadísticas de la Educación, síntesis 1966-1970 y 1973-1977”, en *Anuario estadístico de la DINIECE*. Ministerio de Cultura y Educación, 1996.

*Magisterio Superior* – Plan de Estudios, Serie Currículo 2, Centro Provincial de Información Educativa, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Resolución Ministerial 877/78 – Anexo, 1978.

Programa Curricular de Primer Ciclo. Inspección General de Enseñanza Primaria Común, 1975.

Resolución Ministerial 3130/78, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1978.

Resolución Ministerial N° 10208, 17 de noviembre de 1967.

*Revista de Educación*. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1976.

*Revista de Educación y Cultura*, La Plata, año 2, n° 1, 1977.

*Revista de Educación y Cultura*, La Plata, año 3, n° 1, 1978.

### **Bibliografía**

Braslavsky, Cecilia "Estado, burocracia y políticas educativas" en Tedesco, Juan C, Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario*. FLACSO-GEL, Buenos Aires, 1985.

Kaufmann, C. y Doval, D. *Paternalismos pedagógicos*. Rosario, Laborde Editor, 1999.

Laclau, E. y Mouffe, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid, Siglo XXI, 1985.

Sidicaro, R. "Coaliciones golpistas y dictaduras militares: el 'proceso' en perspectiva comparada", en Pucciarelli, A. (coord.) *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Southwell, M. *Educational discourses in post-dictatorial Argentina*, PhD Thesis, Essex University, 2002.

Southwell, M. "La escuela bajo la lupa: una mirada sobre la política de 'Subversión en el ámbito educativo'", en *Revista Puentes*, CPM, La Plata, 2004.

Tedesco, JC "Elementos para una sociología del currículum escolar", en Tedesco, JC, Braslavsky C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario*. FLACSO-GEL, Buenos Aires, 1985.



Southwell M. y Vassiliades A. "Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires" en *Revista Pensamiento Plural*, Universidade de Federal de Pelotas, vol. 3, 2009.