

El proyecto educativo autoritario y los lineamientos destinados a la formación docente durante la última dictadura cívico-militar en Argentina

The authoritarian educational project and the guidelines for teacher training during the last civic-military dictatorship in Argentina

 **JOSEFINA RAMOS GONZALES**

Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas
(UBA-FFyL)

Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación/
Universidad de Buenos Aires

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0740-8853>

E-mail: josefinaramosgmail.com

Cómo citar este artículo en APA:

Ramos Gonzales, J. El proyecto educativo autoritario y los lineamientos destinados a la formación docente durante la última dictadura cívico-militar en Argentina. *Analecta Política*, 12(23), 01-19-. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v12n23.a08>

Fecha de recepción:

07.04.2022

Fecha de aceptación:

25.07.2022

Resumen

El siguiente artículo se basa en las contribuciones ofrecidas en mi tesis de maestría sobre la historia reciente de la Instituciones Superiores de Formación (ISFD), a finales de la última dictadura cívico-militar, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina. En primer lugar, se caracterizará la política impulsada por el Ministerio de Cultura y Educación (MCE), se propone identificar las orientaciones principales y problematizar las dinámicas de implementación en el sistema educativo. Luego, se focalizará en las instituciones de Enseñanza Superior para detenerse en aspectos de las universidades y de los fundamentos pedagógicos propiciados para la formación de maestros y profesores. Concluye con la visibilidad de la vacancia que la producción académica confirió al estudio sobre el sector de las ISFD de CABA en el período referido.

Palabras clave: Proyecto Educativo Autoritario, última dictadura cívico-militar, Enseñanza Superior, universidad, Instituciones Superiores de Formación Docente.

Abstract

This article is based on the contributions offered in my master's thesis on the recent history of Higher Teacher Training Institutions (ISFD), at the end of the last civic-military dictatorship, in the Autonomous City of Buenos Aires (CABA), Argentina. In the first place, a characterization of the policy promoted by the Ministry of Culture and Education (MCE) is made, followed by an identification of the main orientations, and a problematization of the dynamics of implementation in the educational system. Then, a focus is made on the institutions of Higher Education to dwell on aspects of the universities and the pedagogical foundations fostered for the training of teachers and professors. The article concludes with the visibility of the vacancy that the academic production conferred to the study on the ISFD sector of CABA in the referred period.

Keywords: Authoritarian Educational Project, last civic-military dictatorship, Higher Education, university, Higher Teacher Training Institutions.

Introducción

El presente trabajo se propone realizar una caracterización de la política educativa llevada a cabo durante el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN). A partir de un relevo bibliográfico de investigaciones académicas, focalizadas en la proyección y el alcance que tuvieron los lineamientos propiciados por el Ministerio de Cultura y Educación (MCyE).

Después de partir de este corpus, en un primer momento, se puntualizan las principales características del Proyecto Educativo Autoritario (PEA) y su impacto general en el sistema educativo argentino, al cual las Instituciones Superiores de Formación Docente (ISFD) estuvieron vinculadas a través de las relaciones de gestión y conducción establecidas con la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) radicada en el MCyE.

Luego, se analizan los dos subcircuitos que pertenecen a la Enseñanza Superior y se hace énfasis en algunos lineamientos que se proyectaron sobre las universidades nacionales y las ISFD. De este modo, se definen algunos rasgos centrales de las reglamentaciones de *facto* que el gobierno de la Junta Militar intentó imponer. Para lograr este cometido, se recupera un conjunto de documentos –circulares, reglamentos orgánicos institucionales, resoluciones, decretos, boletines oficiales y actas de consejos directivos –, usados en estudios preexistentes junto a algunas reglamentaciones de tratamiento inédito particularmente para caracterizar el sector de las ISFD.

Esta revisión intenta contribuir a la problematización sobre el lugar tangencial que la producción académica y la agenda investigativa confirió al estudio sobre las ISFD durante el periodo elegido. En este sentido, anticipa como contribución la vacancia en los estudios académicos sobre las ISFD durante el período seleccionado.

1. El Proyecto Educativo Autoritario. Tendencias, lineamientos y metas impulsadas por el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional

La dictadura cívico-militar (Marín, 1984) se propuso refundar la economía argentina (Canelo, 2004) y anunció, desde la voz de los representantes de la Junta

Militar, un llamamiento explícito a retomar “el espíritu de Occidente” (Mariño 2006; Terán, 2008). En efecto, la cultura y la educación resultaron piezas centrales e indisolubles de otras esferas como la política y la economía (Quiroga, 1990; Novaro y Palermo, 2003).

En esta dirección, las estrategias desplegadas por el autodenominado PRN sobre el campo cultural (Invernizzi y Gociol, 2005) estuvieron articuladas a un plan que requería trazar un nuevo modelo de organización del sistema educativo, denominado por quienes lo estudiaron como Proyecto Educativo Autoritario (PEA)¹ (Tedesco et al., 1983). Este PEA evidenció los rasgos del proceso general de deterioro del sistema educativo, al que el circuito de ISFD respondió desde las relaciones que estableció con las diferentes dependencias ministeriales (Kaufmann y Doval, 1999). En la salida de la Dictadura² el PEA afectó negativamente:

- La expansión cuantitativa de la escolaridad manifestó un retroceso en la matrícula de la educación postsecundaria y la educación de adultos (Rodríguez, 1997). La educación primaria comenzó a distribuirse de acuerdo con una creciente segmentación interna del sistema y un vaciamiento de contenidos significativos, particularmente, en los circuitos destinados a los sectores populares (Bravslasky, 1985; Tiramonti, 2001). Este proceso estuvo vinculado con la transferencia de las escuelas³ a las provincias y jurisdicciones como a medidas de reasignación administrativas (Southwell y De Luca, 2008).

1 Las primeras líneas de investigación en los primeros años de la transición democrática propusieron un análisis sistémico desde teorías más generales sobre la sociedad porque establecieron una diferencia con las investigaciones más recientes, que se vuelcan a los estudios de caso o jurisdicciones, con el propósito de desentrañar lo ocurrido en ámbitos particulares.

2 Para referirse al período, se usa Dictadura con mayúscula en consonancia con otras investigaciones, como las de Kaufmann y Doval (1997, 1999) y Pineau (2006) o la abreviatura PRN, ya mencionada al principio del trabajo y usada en otros estudios referentes el campo educativo y cultural.

3 Un proceso del cual las ISFD quedaron exentas Ley N° 21.809 de 1978 y la Ley N° 21.810 de 1978. Siguiendo a Gudelevicius (2009) en su análisis de las leyes, afirma “...La transferencia de escuelas primarias comunes se efectivizó a través de la sanción de dos leyes: la Ley N° 21.809 y la Ley N° 21.810. La primera de ellas facultó al Poder Ejecutivo para transferir, a través de convenios, todas las escuelas, supervisiones y juntas de clasificación dependientes del Consejo Nacional de Educación existentes en jurisdicciones de las provincias, con excepción de las que juzgasen indispensable retener. Tal excepción comprendió, a la Escuela Hogar de Ezeiza, cuatro escuelas diferenciales instaladas en Córdoba, Jujuy y Santa Fe y los Departamentos de Aplicación de las Escuelas Normales” (100).

- La calidad del aprendizaje estuvo afectada por una serie de mecanismos de neutralización⁴ de las propuestas curriculares que se venían desarrollando (Kaufmann y Doval, 1997, 1999; Kaufmann, 2001)⁵. La tendencia general del período puede expresarse mejor por lo que se impidió aprender que por lo efectivamente internalizado por los alumnos en la escuela (Carbone, 2006; Postay, 2006).
- La reinterpretación de la relación educación-sociedad quedó reducida al binomio educación-mercado. Se trató de una lógica que comenzó a instalarse a través de la ponderación del papel de los años de estudio en el mercado de trabajo, con base en la teoría del capital humano, que fue la máxima expresión de este pensamiento (Southwell, 1997; Puiggrós, 1997; De Luca y Prieto 2012) donde se ubicaba la escuela al servicio del despegue económico (Davini, 1995).

Las marcas que zanjó el PEA son caracterizadas por algunos trabajos como “el principio del fin” de la escuela pública argentina (Pineau, 2006) y resultan de una política implementada a través de diversas acciones: i) una estrategia represiva, destinada al disciplinamiento de las prácticas cotidianas escolares y a la “restauración de los valores perdidos”, que buscaba hacer desaparecer los elementos de renovación y democratización⁶, a través de leyes, resoluciones⁷, suspensiones⁸,

4 Por ejemplo, la Resolución N° 1541 de 1978, por la que se prescribe que los docentes no deberían utilizar ni recomendar el uso de libros de Paulo Freire en las aulas.

5 Los autores expresan la vacancia existente en la investigación, sobre los aspectos cualitativos más relevantes de la acción pedagógica escolar durante la Dictadura.

6 De acuerdo con Puiggrós (1997), en la década de 1970 se produce una radicalización política mediante la sindicalización docente; la campaña de alfabetización, conocida como Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR); la extensión universitaria, y la difusión de la Pedagogía de la Liberación.

7 La expresión más contundente es la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 538 del 27 octubre de 1977, firmada por Juan José Catalán, durante la presidencia de facto del general Videla. Por la misma, se implementó la circulación en el ámbito escolar del folleto titulado Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo.

8 El 29 de marzo se sanciona la Ley N° 21.278 por la cual se autorizaba al ministro de la cartera educativa a suspender total o parcialmente la aplicación del Estatuto Docente. Ese mismo día, también, se sanciona la Ley N° 21.276 que propone “disposiciones de emergencia para las universidades” lo que sería reconocido más tarde como su intervención.

circulares⁹, cesantías¹⁰, decretos¹¹ entre otras normativas y ii) otra estrategia discriminadora, coto de los sectores más tecnocráticos, que buscó romper los elementos democratizantes de la escuela pública. De este modo comenzó a configurarse un sistema educativo fuertemente fragmentado por circuitos diferenciados (Braslavsky, 1985).

Es posible referir a un conjunto de principios comunes, que se acuñaron como preceptos orientados a configurar una política educativa para todos los niveles e instituciones del sistema educativo y, en consecuencia, trazaron las “metas” de los MCE de la Dictadura. Esta legislación educativa se vehiculizó a través del Consejo Federal de Educación (CFE)¹². Un organismo integrado por los ministros nacionales y provinciales con competencia en educación. Además de un Comité Ejecutivo, órgano encargado de realizar las tareas necesarias para dar cumplimiento a las resoluciones emanadas de la Asamblea. Su misión fue:

“planificar, coordinar, asesorar y acordar en los aspectos de la política educativa nacional que, en los diversos niveles y jurisdicciones –nacional, provincial, municipal y privado– del sistema escolar; comprometan la acción conjunta de la Nación y las provincias” (Decreto-Ley 19.632 de 1972. Art. 1).

En consecuencia, fue un período en el que se intentó monopolizar ideológica y políticamente al Estado, con el propósito de llevar adelante la restauración de cierta relación armónica entre el Estado, el capital y el trabajo enfatizada por los valores de la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino (De Luca y Pietro, 2012). Una operación que, en palabras de la Junta Militar, fue un llamamiento a restituir la “Civilización, Occidental y Cristiana” (Terán, 2008) y procuró tener su correlato –no con pocos disensos y oposiciones– en la

9 Por ejemplo, la Circular N° 137/1979, aplicable al nivel medio y superior, donde se establecían parámetros estéticos, de vestimenta, comunicacionales y comportamentales entre hombres y mujeres.

10 El 26 de marzo, durante la gestión Guzzetti, se decreta la capacidad de aplicar cesantías masivas “por razones de servicio”. Su complemento fue la Ley N° 21.260 que autorizaba la cesantía de todo aquel personal de la administración pública que presuntamente se hallara vinculado a actividades subversivas.

11 En 1977, mediante el Decreto N° 2540, el MCE titulariza masivamente a 25 mil docentes interinos y suplentes. Muchos de ellos ocuparon cargos docentes de personal declarado cesante previamente.

12 Durante la V reunión ordinaria de la Asamblea General de 1976 se plantea la consideración de la transferencia de las Escuelas de la Nación a las provincias y la Municipalidad de Ciudad de Buenos Aires, que darán posteriormente lugar a la sanción de las leyes N. 21810 (CBA y Tierra del Fuego) y N. 21809 (el resto de las jurisdicciones) ambas de 1978.

“refundación” de un sistema educativo coherente con las necesidades del país, que sirviera efectivamente a los objetivos de la Nación y consolidara sus valores y aspiraciones culturales.

Ahora bien, esta ambiciosa “empresa” que, en palabras de los representantes del PRN, tenía “objetivos y no plazos”, presentaría varias etapas. La orientación que le imprimió la llamada Misión Ivanissevich al MCE a la Educación Superior (Buchbinder, 2005; Bonavena, 2008; Izaguirre, 2011; Rodríguez, 2014) fue el puntapié de este proceso que hizo evidente cierta parcialidad al reducir el período del despeje del accionar de las lógicas represivas de la Dictadura a marzo de 1976.

Los objetivos que, desde el MCE, se propuso el Dr. Oscar Ivanissevich¹³ estuvieron vinculados directamente con abortar los elementos democratizadores de la universidad, la práctica educativa y el rol docente (Neil, 2013; Cardelli, 2016)¹⁴. Esta orientación del MCE evidenciaba sus intenciones y confirmó sus primeros basamentos¹⁵ complementarios al accionar¹⁶ de la Triple A ya desde 1974 (Gudelevicius, 2008b; Rodríguez, 2014).

Inmediatamente después de que asumiera el Poder Ejecutivo las tres fuerzas armadas –inicialmente representadas por Jorge Rafael Videla, Emilio Eduardo

13 Fue designado Ministro de Educación en el primer gobierno peronista en reemplazo de Gache Pirán y como parte de una ofensiva reaccionaria y antipopular contra la política educativa que estaba a cargo del Secretario de Educación, Pedro Arizaga (BI). Esta política del gobierno de Perón, en su formulación general y en su implementación, contenía importantes elementos nacionales y populares. La misión de Ivanissevich fue suspenderlos e interrumpirlos.

14 Si bien los trabajos citados no discriminan los tres aspectos (Universidad, práctica educativa, rol docente) a lo que estuvo principalmente dirigida la “Misión Ivanissevich” – cuestión que también puede evidenciarse en los discursos del funcionario –, sí enfatizan la centralidad que ocupó la Universidad pública en esta operación.

15 Por dar algunos ejemplos: Durante el año 1975 se intervienen las universidades y se designan Rectores Interventores en Capital Federal, Lomas de Zamora, La Pampa, Córdoba, Misiones, Cuyo, la Patagonia, entre otros lugares (Neil, 2013). También, véase el discurso con motivo del Día del Maestro expedido por el ministro el 10 de septiembre de 1974, en el que se plasmaron expresiones como “...sólo hay grupos políticos contrarios a la liberación que desde los jardines de infantes a la Universidad quiebran el orden constitucional lavando los cerebros a alumnos y maestros para tener maestros, estudiantes y profesionales frustrados que sirvan a sus designios extranjerizantes y subalternizante”.

16 En el sector de la enseñanza superior durante los tres últimos meses de 1974, período en el que duró la gestión del rector-interventor Ottalagano se producen 170 bajas de luchadores sociales en el país, de los cuales 47 casos (el 28 %) son universitarios. De éstos el 32 % (15 casos) corresponde a la Universidad de Buenos Aires que, a partir de entonces, exhibe un incremento constante de aniquilados en relación con el total de bajas y al total de universitarios y terciarios muertos y desaparecidos (Izaguirre 2011).

Massera y Orlando Ramón Agosti –, el MCE¹⁷ quedó bajo la conducción del contralmirante César Augusto Guzzetti: un delegado militar que pertenecía a la Marina y quien expidió, con su pluma, nueve resoluciones determinantes para los planes de la Dictadura (Gudelevicius, 2008).

A partir de abril de 1976, encabezarán el MCE varios delegados civiles. El 1º de abril asumió el Prof. Ricardo Bruera, quien presionaba fuertemente para que, desde las estructuras de la educación, se colaborara activamente con la represión militar (Cardelli, 2016). Promovió un sistema de represión interna que iba desde proscripciones y desplazamientos hasta cesantías (Rodríguez, 2008). Liquidó de manera definitiva todas las experiencias educativas democráticas que habían logrado subsistir al gobierno de María Isabel Martínez de Perón (De Luca, Prieto y Martino, 2013). Profundizó la línea abierta por Ivanissevich y comenzó a instalar el discurso de la subsidiariedad del Estado (Schvarzer, 1982) mientras ocurrían las primeras experiencias de transferencia a las provincias (Rodríguez, 2008).

Más tarde¹⁸, con la renuncia de Bruera, se sumaría al elenco ministerial Juan José Catalán, quien planteó de manera explícita impulsar la lucha antisubversiva en todos los planos de la cultura y la educación (Rodríguez y Soprano, 2009). De su gestión sobresale el documento titulado “Subversión en el ámbito educativo”, que fue distribuido en los establecimientos educacionales por resolución ministerial (Pineau, 2006).

Continuó en el MCE Juan Llerena Amadeo, representante de la derecha católica, convencido de que el marxismo atacaba las bases de la cultura occidental y cristiana y que apuntaba a la disolución moral y política de la República. Fue el ministro que con más fuerza impulsó la privatización de la educación¹⁹, el debili-

17 Durante el PRN, el Ministerio del área educativa recibió, en distintos momentos, diferentes denominaciones, de acuerdo con los distintos gobiernos y regímenes, a saber: desde el 28/06/1973 al 25/05/1973 Ministerio de Educación, desde el 25/05/1973 al 13/07/1973 (Gov. Cámpora) Ministerio de Cultura y Educación, desde el 13/07/1973 al 29/03/1981 (Gobs. Lastiri, Perón/Videla) Ministerio de Educación, desde el 29/03/1981 al 12/12/1981 (Gov. Viola) Ministerio de Cultura y Educación, desde el 22/12/1981 al 10/12/1983 (Gov. Galtieri/Bignone) Ministerio de Educación, desde el 10/12/1982 al 08/07/1989 (Gov. Alfonsín) Ministerio de Educación y Justicia.

18 De acuerdo con el minucioso trabajo investigativo presentado en “Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976–1983)”, de Rodríguez (2011), se evidencian dos apariciones breves de Albano Eduardo Harguindeguy en la cartera educativa durante unos pocos meses de 1977 y 1978.

19 De acuerdo con Osuna (2012), durante su mandato se incorpora la asignatura «Educación Práctica», que promovió la preparación de los alumnos para el mercado laboral como uno de los propósitos de la «escuela intermedia». También véase de Luca y Prieto (2012).

tamiento de su carácter público y simultáneamente definió el papel estratégico de la Iglesia y la familia en su organización. Precipitó el proceso de transferencia de la educación a las provincias y las municipalidades sin los fondos correspondientes, generalizó el arancelamiento a las universidades, los cursos de ingreso y los cupos; y, finalmente, cerró la Universidad Nacional de Luján.

Los restantes ministros llegaron en un contexto de bajo impacto represivo²⁰. En tal sentido, Carlos Burundarena y Cayetano Licciardo no agregaron novedades a las direcciones que ya se habían definido (Rodríguez y Soprano, 2009). Durante sus gestiones (1981-1983) sobresale la sanción de la Ley universitaria de 1980 que abriría un período en el que se buscó implantar lógicas continuistas con el objeto de cristalizar la política procesista (Cristal, 2014; 2015) en la llamada transición democrática²¹.

Dinámicas de gestión y gobernabilidad: intervenir, lotizar, delegar y rotar

Las formas de gobernar y gestionar que se utilizaron desde que asumieron el poder las Fuerzas Armadas, estuvieron orientadas a realizar una distribución institucional, que algunos trabajos han denominado acción de “lotizar” (Novaro y Palermo, 2003). Se trataba de la distribución de los cargos públicos entre las tres fuerzas armadas, con posterior designación de delegados (civiles y militares). Esta modalidad adoptada por la Junta Militar para todos los Ministerios, Secretarías y Direcciones en el ámbito estatal, incluyó también al MCE. Fue una lógica instituida que consistía en la lotización, delegación y rotación (Tabla 1) del ámbito estatal intervenido.

20 De acuerdo con algunos trabajos (D'Andrea Mohr, 1999; Mittelbach, F y Mittelbach, J.; 2000) es posible identificar dos momentos diferenciados en la periodización represiva desde 1974 a 1976/78 y luego una brusca caída de secuestros que tomaría los años 1979 hasta 1983. Este último subperíodo es coincidente con la llegada de la Comisión de DDHH de la OEA, en septiembre de 1979).

21 De acuerdo con una convención nominal, surgida y generalizada a finales del PRN, definiremos por tal transición al momento de pasaje institucional del Estado argentino de un régimen autoritario y dictatorial a un régimen constitucional representativo. Este pasaje se corporizaría, en un primer momento, con el triunfo electoral y posterior gobierno de Raúl Alfonsín, representante de la Unión Cívica Radical (UCR), entre diciembre de 1983 a julio de 1989.

Tabla 1: Presidencias y rotación de ministros de Educación (marzo 1976 - diciembre 1983)

Presidentes de facto	Ministros de Educación
Rafael Videla	Contralmirante César Augusto Guzzetti (26-31 marzo 1976) Prof. Ricardo Pedro Bruera (mayo 1976 - mayo 1977) Juan José Catalán (mayo 1977- agosto 1978) Juan Rafael Llerena Amadeo (agosto 1978 - marzo 1981)
Roberto Eduardo Viola	Carlos Burundarena (marzo - diciembre 1981)
Reynaldo Bignone	Cayetano Antonio Licciardo (diciembre 1981 - diciembre 1983)

Fuente: elaboración propia sobre datos Gudelevicius 2008a, Rodríguez y Soprano, 2009; Rodríguez, 2011, 2014.

El cuadro consignado a continuación (Tabla 2) expresa la distribución de las áreas y dependencias pertenecientes al MCE que quedaron a cargo de las tres fuerzas armadas luego de quedar cesantes quienes ejercían funciones antes del 24 de marzo de 1976. Esta distribución confinó a las ISFD de la Ciudad de Buenos Aires a la Marina.

Tabla 2: Distribución de las tres fuerzas armadas en el Ministerio de Educación

Fuerzas Armadas	Consejos	Secretarías, Direcciones y subsecretarías
La Marina	Consejo Nacional de Educación (Niveles: preprimario, primario, medio no técnico y superior no universitario).	Secretaría de Estado de Educación y Subsecretaría general. Subsecretaría de Educación, Dirección General de Administración, Dirección General de Personal, Dirección General de Asuntos Jurídicos, Dirección Nacional de Altos Estudios Dirección Nacional de Educación Media y Superior.
El Ejército	Consejo Nacional de Educación Técnica.	Subsecretaría de Asuntos Universitarios Subsecretaría de Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Arquitectura Escolar, Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, la Administración de Sanidad Escolar y la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada.
La Aeronáutica		Secretaría de Cultura y la Dirección Nacional de la Educación de Adultos.

Fuente: Gudelevicius (2008). Además, se confecciona con otros trabajos académicos que ofrecen contribuciones sobre gestiones específicas del período (Rodríguez y Soprano, 2009; Rodríguez, 2011, 2014).

Existe un amplio consenso en afirmar que, durante el período 1976-1983, el área educativa fue una de las áreas gubernamentales más inestables (Rodríguez y Soprano, 2009; Rodríguez, 2011, 2014). Las gestiones *de facto* fueron “transitorias y móviles” y adquirieron una dinámica de recambio continuo, reflejado, por ejemplo, en la rotación de los seis ministros de Educación (Gudelevicius, 2008). Las características adoptadas, dificultaron el funcionamiento gubernamental y produjeron tensiones dentro de los diferentes sectores de las fuerzas armadas (Quiroga, 1990; Novaro y Palermo, 2003).

Esta lógica gubernamental, aunque debilitada tanto por la rotación constante de sus funcionarios como por los esfuerzos usados para la coordinación de las tres fuerzas armadas dentro de un mismo ámbito estatal “lotizado”, avanzó sobre el Sistema de Instrucción Público Centralizado en el Estado [SIPCE] surgido desde la Ley 1.420 con una impronta “civilizatorio-estatal” (Puiggrós, 1997).

En consecuencia, el proyecto educativo moderno, que en sus orígenes se había orientado hacia la cohesión, la ciudadanía y la responsabilidad social; y que comenzaba a mostrar cierto declive desde 1960 (Puiggrós, 1997; Southwell, 1997, 2002; Pineau, 2006; Vassiliades, 2006), experimentaría una profundización notable de su segmentación²² y desmantelamiento (Southwell, 2009).

2. Los lineamientos para las instituciones que impartían enseñanza superior

Durante el período analizado, la enseñanza superior fue impartida en dos circuitos paralelos y singulares que respondían a matrices de origen diferentes: i) Instituciones no universitarias que incluían las ISFD, donde el Estado normatizaba desde sus orígenes mediante la prescripción de los planes de estudio aspectos como los objetivos, los contenidos, las formas de acceso y los fines de la educación, (Davini, 1998), y ii) las universidades donde los aspectos mencionados también estaban determinados por el MCE, ya que la autonomía se encontraba interrumpida desde 1975 luego de la intervención de Oscar Ivanissevich, durante la presidencia de María Isabel Martínez de Perón (Buchbinder, 2005; Izaguirre, 2011).

22 Cecilia Braslavsky acuña para la Argentina el concepto de “segmentaciones educativas” para dar cuenta de la desigualdad dentro de la trama educativa, en apariencia una sola, pero con circuitos diferenciados, con escuelas en las que se aprende más y otras en las que se aprende menos (Tiramonti, 2001).

Transcurrido el primer mes de asunción de la Junta Militar al Gobierno nacional, todo el arco de instituciones estatales de enseñanza superior quedaba intervenido por el MCE. Esto comprendió a las universidades (Ley N° 21.276 de 1976) como a las ISFD (Decreto N° 148 de 1976). Estas últimas estuvieron atravesadas por “armazón represivo y disciplinador” (Ramos Gonzales, 2020; 2021b) que se proyectó especialmente sobre el sector en el que convergieron tendencias conservadoras de períodos previos con otras específicas de la Dictadura.

A tal efecto, la suspensión de la participación estudiantil (Decreto 6123 de 1967) en las ISFD que gozaban de cogobierno se ensambló con: i) la Ley N° 21.278, la cual suspendía el Estatuto Docente ii) el ya referido Decreto 148/4/23 de suspensión de la autonomía e intervención del MCE en los ISFD; y iii) la Resolución N° 538, a través de la cual el folleto titulado “*Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestros enemigos*” llegó impreso y se distribuyó en todos los establecimientos educativos. Además, como en otras instituciones, fueron implantadas maniobras de disciplinamiento de la vida escolar (Resolución N°137 de 1979).

El conjunto de establecimientos de enseñanza superior pasó a estar regulado por las distintas dependencias gubernamentales que se encontraban en manos de las tres fuerzas armadas. Las instituciones destinadas a la formación docente quedaron a cargo de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS), que estaba habilitada a determinar cuestiones de acceso, permanencia y gratuidad y, en ese contexto, tal cual consigna la Tabla 2, se encontraba conducida por la Marina.

Particularmente para las universidades nacionales, en octubre de 1976 se aprobó la ley de creación del Consejo Nacional de Rectores (CRUN), que debía asesorar al ministro en temas de enseñanza universitaria. Este organismo coordinó la ejecución de las políticas del MCE para el sector y promovió la intercomunicación y coordinación de los asuntos científicos, académicos y culturales (Rodríguez, 2014). A través del CRUN, la Junta Militar y el MCE buscaban dar, ante la opinión pública, una imagen de que la política universitaria no era decidida de una forma vertical o inconsulta, sino que era producto de acuerdos consensuados entre los rectores.

Por su parte, las ISFD también se regularon de acuerdo con lineamientos proyectados desde instancias que también intentaban mostrarse consensuadas y

colectivas. Se trataba de las Asambleas Ordinarias y Extraordinarias del CFE²³, cuyo objetivo confeso, asumido y ensalzado era discutir y fijar pautas, objetivos y metodologías en el ámbito educativo, para llevarlas a cabo y ser aplicadas en todo el territorio nacional (Kaufmann y Doval, 1999; Kaufmann, 2001). De acuerdo con el análisis de las autoras, sobre los documentos emanados de las Asambleas Ordinarias del CFE, se produjeron líneas pedagógicas que permearon los planes de estudios y la formación continua. Teniendo una clara determinación curricular orientada a formar a los docentes como “terapeutas” de un país “enfermo”. Esto fue un intento muy serio de producir una reforma que afectaba e infiltraba todos los niveles educativos, incluida la enseñanza superior porque se puso en sintonía con los planes reorganizativos que se proponían con continuidad en el tiempo para asegurar y rediseñar de manera duradera –para varias generaciones²⁴– a la sociedad argentina (Kaufmann y Doval, 1999).

Para tal efecto, una tendencia general reflejada en la enseñanza superior fue la crisis y reconfiguración de los esquemas teóricos con los que se conceptualizaba el binomio “educación – sociedad” (Braslavsky et al., 1983). Este binomio fue reducido a las relaciones que derivarían de la interacción “educación – mercado” fundamentado en los basamentos de la teoría del capital humano que, desde la década del 50, asomaban en el campo educativo (Puiggrós, 1997; Southwell, 1997) y que también alcanzó a las representaciones sobre la tarea docente.

La profunda reforma del ámbito cultural, educativo y académico del período muestra el viraje que, de acuerdo con los lineamientos dictatoriales, necesitaba experimentar la actualmente denominada Educación Superior y como parte de ella las ISFD. Esta avanzada representó la cristalización de perspectivas²⁵ y la condensación de significantes²⁶ que circulaban en el campo educativo ya desde la década de 1950 (Puiggrós, 1986; Southwell, 1997). A la vez, consagró a la política educativa *de facto* como la antesala de las reformas de los años 90 (Southwell y De Luca, 2008; De Luca y Prieto, 2012).

23 Por ejemplo, en su V Reunión Ordinaria se expediría la Resolución N. 2 donde se recomendaba la necesidad de establecer un Sistema Nacional de Perfeccionamiento Docente, así como sugerencias para su implementación.

24 Entre varias consignas que propició PRN esta resultó categórica.

25 El desarrollismo, luego de un importante impacto a mediados del siglo XX, comenzó a profundizar su dimensión más economicista en desmedro de aquellas más relacionadas con la integración social (Southwell, 1997).

26 Para ampliar en esta perspectiva se puede consultar Southwell y Vassiliades, 2009.

Otro de los rasgos para analizar es la tendencia global de expansión y retracción de la matrícula postsecundaria en la Ciudad de Buenos Aires y otras jurisdicciones del país²⁷ donde se advierte, respecto de años anteriores, la disminución de la masa total de ingresantes a las instituciones universitarias. Tal es el caso de la Universidad de Buenos Aires:

“En la UBA pasaron de 40.000 en 1974 a 12.000 en 1981. Entre 1978 y 1982 el porcentaje de ingresantes a la universidad sobre el total de aspirantes pasó de un 44% a un 38%, lo que implica el rechazo de entre sesenta y ochenta mil solicitudes por año” (Buchbinder 2005: 45).

En relación estrecha con la tendencia anterior, se observa un gran crecimiento de las ISFD, que ocurrió por un desplazamiento de la matrícula universitaria hacia el circuito terciario, en especial las ISFD, más que por el reclutamiento de nuevos sectores para la formación docente (Braslavsky et al., 1983). En efecto, el proceso de democratización del sistema educativo, que tuvo su auge de 1970 a 1976 en los niveles básicos y medios, se retrajo y se estabilizó durante el período analizado (Braslavsky, 1983), a la vez que se redistribuyó en el Nivel Superior, como expresa el siguiente cuadro (Tabla 3).

Tabla 3: Participación de la matrícula de Nivel Superior no universitario en el sistema de educación formal postsecundario

Año	Total	Universitario	Superior no universitario
1970	293.302	86,4%	14,6% (*)
1972	387.057	86,1 %	13,9 %
1974	542.335	89,4 %	10,6 %
1976	600.768	88,6 %	11,4 %
1978	474.925	84,1 %	15,9 %
1981	525.688	76,5 %	23,5 %

Fuente: Cuadro 22 en Tedesco, Braslavsky, Carciofi (1983). (*) error numérico en el original.

Además, la centralidad de los fundamentos ideológicos y epistemológicos que marcaron las currículas de la formación docente –tanto de maestros como de

²⁷ De acuerdo con Buchbinder (2005) durante 1977 se redujo el número de vacantes en un 24% en relación con 1976 en todo el sistema, pero en algunas universidades ese porcentaje fue mayor: 59% en Buenos Aires, 50% en Tucumán, 60% en Córdoba.

profesores— durante el PRN comenzaría a resignificarse y reforzarse a partir de lineamientos curriculares que le otorgaban una relevancia medular a la pedagogía personalista²⁸ (Kaufman y Doval, 1997; 1999; Silber y Paso, 2011; Rodríguez, 2011). Esta operación consistió en el vaciamiento de la significancia social de los contenidos ofrecidos (Braslavsky y otros, 1983; Postay, 2003) y, al mismo tiempo, en la producción de “nuevos” sentidos (Southwell, 2012).

En general, se apuntó a producir una descontextualización de los contenidos curriculares que atravesó todos los niveles del sistema educativo y se instaló particularmente en las ISFD, donde la formación de profesores y maestros se encontraba cotidianamente interpelada por los preceptos de la “profesionalización”, el “perfeccionamiento” y la “eficacia”. Siguiendo a Kaufmann y Doval (1997, 1999) se trató de un conjunto de propuestas de actualización, tipificación de saberes, metodologías específicas, recomendación de bibliografía, orientados a consagrar “los cuadros de personal” que, mediante la formación y reciclaje, devenían en “docentes/terapeutas” imprescindibles para asistir a un país que estaba enfermo, desde la óptica del PRN.

Para tal propósito, la propuesta enfatizó el objetivo de mantener al “nuevo docente” alejado de ciertas reflexiones sobre los determinantes sociohistóricos, que eran propias de la “infiltración subversiva”. Su formación y su reciclaje estaban centrados en la dominación de las habilidades técnicas específicas del acto de enseñar, por lo que se trató de una propuesta tecnocrática y moralizadora (Davini, 1995; Kaufmann y Doval, 1997, 1999).

Reflexiones finales

Luego del recorrido propuesto, observamos que el PRN destinó un lugar central a las orientaciones y los lineamientos proyectados hacia el sistema educativo con una política tendiente a: redireccionar la relación educación-sociedad hacia al binomio educación-mercado; reducir y debilitar el sistema público y gratuito de educación; implementar estrategias de subsidiariedad del Estado; controlar y reprimir a las comunidades educativas (suprimir o reducir a su mínima expresión el gremialismo docente y extirpar como símbolo de accionar subversivo a la

28 Inspirada en Víctor García Hoz, la pedagogía personalista fue decisiva no sólo en el ámbito de la producción teórica sino, específicamente, como línea de determinación curricular dentro de las políticas sostenidas desde el CFE.

organización sectorial estudiantil), valorar el papel de los años de estudio en el mercado del trabajo, entre otras medidas.

Estas orientaciones fueron impartidas por una lógica gubernamental debilitada tanto por la rotación constante de funcionarios como por los esfuerzos usados para la coordinación de las tres fuerzas armadas dentro de un mismo ámbito estatal “lotizado”. Con todo, el PEA avanzaría sobre el Sistema de Instrucción Público Centralizado en el Estado [SIPCE] surgido desde la Ley N°1.420 con una impronta “civilizatorio-estatal”.

Particularmente, durante el período analizado, la enseñanza superior se impartió en dos circuitos históricamente diferenciados conformados por universidades y por ISFD. Ambos estaban intervenidos por el MCE, conducido y “lotizado” por las tres fuerzas armadas desde las que se irradiaban políticas para este sector. La legislación proyectada se articuló y reforzó con el CRUN y el CFE, presentados a la sociedad como ámbitos ampliados de “consenso” definitivo.

En consecuencia, observamos que las instituciones educativas desplegaron estrategias muy concretas orientadas a instaurar determinados discursos en todos los niveles educativos, incluidas las instituciones de enseñanza superior y aquellas destinadas, particularmente, a la formación docente. En esta dirección, resultó estratégico instaurar, desde el CFE, los sustentos pedagógicos para “fogonear” e imponer un “nuevo docente” con perfil pedagógico personalista para todos los niveles, pero con énfasis en las ISFD en tanto subsistema de Educación Superior donde los “cuadros” intelectuales y docentes se formaban y producían.

La relación educación-mercado determinó la impronta de los lineamientos dirigidos a las casas de altos estudios. Por una parte, se implementó una política de intervención y control académico, orientada a detener el ingreso a las universidades y, en esta dirección, podría interpretarse la redistribución de la matrícula postsecundaria hacia las ISFD. Por otra parte, el despliegue de una política educativa de perfeccionamiento y profesionalización docente, orientada a instalar preceptos fundamentados en la descontextualización, modernización y la mercantilización en la currícula de la formación docente.

De acuerdo con los estudios relevados es posible observar, a partir de lo poco que se sabe y se ha estudiado sobre el subsistema de Nivel Superior no universitario (Braslavsky, 1983) o bien del estudio tangencial que ha tenido el sistema de formación docente (Pineau, 2006), que el trabajo académico y los estudios empíricos han priorizado la investigación sobre los otros niveles del sistema educativo,

con escasas indagaciones en la política impulsada para la formación docente. En esta dirección se requieren estudios de caso que permitan analizar con mayor profundidad el impacto de las políticas *de facto* y sus resonancias en las ISFD en la jurisdicción actualmente denominada CABA.

Referencias

- Bonavena, P. (2008). El movimiento estudiantil universitario frente a la Misión Ivanissevich: el caso de la Universidad de Buenos Aires. Ponencia presentada en *IV Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*, Rosario
- Braslavsky, C.; Carciofi, R. Y Tedesco, J. C. (1983). *El proyecto educativo-autoritario. Argentina, 1976-1982*. Flacso.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Sudamericana.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Canelo, P. (2004). La política contra la economía: los elencos militares frente al plan económico de Martínez de Hoz durante el Proceso de Reorganización Nacional (1976-1981). En PUCCIARELLI, A. (coord.). *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. Siglo XXI.
- Carbone, G. (2006). Manuales de Educación Primaria en la Argentina (1984-1993). De las políticas soñadas a los proyectos inconclusos. En KAUFMANN, C. (comp.) *Textos Escolares. Dictaduras y después*. Prometeo.
- Cardelli, J. (2016). La dictadura militar en educación. *Revista Encuentro de saberes*, (6). Pp. 13-22.
- Castellani, A. (2004). Gestión económica liberal – corporativa y transformaciones en el interior de los grandes agentes económicos de la Argentina durante la última dictadura militar. En: PUCCIARELLI, A. (coord.). *Empresarios, tecnócratas y militares. La trama corporativa de la última dictadura*. Siglo XXI.
- Cristal, Y. (2014). La reorganización de los centros de estudiantes de la UBA tras la proscripción de la dictadura (1982 – 1983). En: MILLÁN, M. (comp.). *Universidad, política y movimiento estudiantil en Argentina, entre la “Revolución Libertadora” y la democracia del ‘83*. Buenos Aires: Final Abierto.
- Cristal, Y. (2015, 4,5 y 6 de noviembre). “Examen de ingreso, se va con el Proceso”: Las movilizaciones estudiantiles en la UBA hacia el final de la dictadura (1982-83). En *VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA, Buenos Aires.
- D’Andrea Mohr, J. L. (1999). *MEMORIA DEVIDA*. Editorial Colihue.
- Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Editorial Paidós.
- Davini, M.C. (1998) *El Currículum de la Formación del magisterio. Planes de estudio y Programas de Enseñanza*. Buenos Aires, Mino y Dávila Editores, Pág. 17.
- De Luca, R. y Álvarez Prieto, N. (2012, invierno). Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso y el disciplina-

- miento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar. *Revista Trabajo y Sociedad*, (23). Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentina (CAICYT-Conicet).
- Gudelevicius, M. (2008a). Educación y dictadura. Las primeras medidas en materia educativa del "Proceso de Reorganización Nacional": análisis de la gestión Guzzetti. En *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología. La Plata.
- Invernizzi, H y Gocil, J. (2002). *Un golpe a los libros*. Eudeba.
- Izaguirre, I. (2011). La Universidad y el Estado terrorista. La Misión Ivanissevich. *Revista Conflicto Social*, (5).
- Osuna, M. F. (2012). Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura [1976-1983]. Rosario: Prohistoria. 127 páginas. *Clío & Asociados* (16): pp. 247-251
- Kaufmann, C y Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en la Argentina (1976-1983)*. Cuadernos. Paraná, Entre Ríos - Fac. Cs. Educación – UNER
- Kaufmann, C y Doval, D. (1999). *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la dictadura*. Laborde.
- Kaufmann, C. (2001). *Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. FahrenHouse.
- Marín, J. C. (1984). *Los hechos armados. Un ejercicio posible*. Buenos Aires, Cicso.
- Mariño, M. (2006). Algunas reflexiones en tiempo presente sobre los estudiantes secundarios en tiempos de oscuridad. *Cuadernos de Pedagogía* (10), pp. 51-60.
- Mittelbach, F. y J. (2000). *Sobre áreas y tumbas. Informe sobre desaparecidos*. Editorial Sudamericana.
- Neil D. L. (2013). La Universidad como ámbito central de lucha en los '70. "Misión Ivanissevich". Ponencia en: *XIV Jornadas Interescuelas*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.
- Novaro, M. y Palermo, V. (2003). *La dictadura militar. (1976- 1983). Del golpe de Estado a la restauración democrática*. Paidós.
- Vassilliades, A. (9 al 11 de agosto de 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 en: *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*.
- 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.
- Postay, V. (2006). Algunos usos de los textos de Ciencias Sociales en las escuelas secundarias cordobesas durante el último período dictatorial. En: Kaufmann, C. (comp.) *Dictadura y educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Galerna.
- Puiggrós, A. (1997). *Historia de la Educación Argentina. Tomo VIII. Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la Argentina (1955-1983)*. Galerna.
- Quiroga, H. (1990). El tiempo del Proceso. *Conflictos y coincidencias entre políticos y militares. 1976-1983*, Fundación Ross.
- Ramos Gonzales, J. (2021 a). La experiencia estudiantil en las Instituciones de Formación Docente en contexto de la guerra por las Islas Malvinas / The student expe-

El proyecto educativo autoritario y los lineamientos destinados a la formación docente durante la última dictadura cívico-militar en Argentina

- rience in Teacher Training Institutions in the context of the war for the Malvinas Islands. *Revista de Educación*, 0(23), pp. 37-53. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5085
- Ramos Gonzales, J. (2021b.). "Las publicaciones estudiantiles en las instituciones de formación docente a finales de la última dictadura cívico-militar (1982-1983). Formas de organización y primeras reivindicaciones". *ReviD, Revista de Investigación y Disciplinas*, 4, pp 84-102
- Rodríguez L. G. (2014). La universidad argentina durante la última dictadura: actitudes y trayectorias de los rectores civiles (1976-1983). *Revista Binacional Brasil Argentina*, III (1).
- Rodríguez L. G. (2014) La universidad Nacional de la Plata (1973-1983) *PolHis*, 7 (14) Julio-Diciembre de 2014, ISSN 1853-7723.
- Rodríguez, L. y Soprano, G. (2009). La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983). *Revista Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <http://nuevomundo.revues.org/56023>
- Rodríguez, L (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En: Puiggrós, A., et. al. *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955- 1983)*. Galerna.
- Schvarzer, J. (1982): *Expansión económica del estado subsidiario 1976-1981*, CISEA.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En: Puiggrós, A. (Dir.). *Historia de la Educación Argentina Tomo VIII. Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la Argentina (1955-1983)*. Galerna.
- Southwell, M. y De Luca, R. (2008). Descentralización política y formación docente: el CONADE como intervención política. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario*, (3). Laborde.
- Southwell, M. y Vassiliades , A. (2009, enero-junio). Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires. *Revista Pensamiento Plural*, (4), pp. 117-135.
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980. Siglo XXI*.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los noventa. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Flacso.
- Normativa
- Argentina. Ley N° 21.276 (1976) "Prioridad para la normalización de las universidades nacionales".
- Argentina. Decreto N° 6123 (1967) Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior.
- Argentina. Decreto N.º 148/1976 Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior.
- Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Resolución N°538 (1977).
- Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Resolución N° 1.541 (1978)
- Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Resolución N° 137 (1979)