



Grupo 13: Procesos de formación dentro y fuera de los lugares de trabajo

Una escuela a medida de la burguesía. La intervención militar en las escuelas medias y su vinculación con el capital.

Dra. Romina De Luca

Lic. Natalia Alvarez Prieto
IDIHCS (FHCE-UNLP)

Introducción

A los efectos de entender el rol de la educación en el período estudiado debemos, en primer término, señalar los rasgos más salientes de esa etapa. El golpe de marzo de 1976 fue protagonizado por los sectores más concentrados de la burguesía argentina, tanto financiera, industrial como agropecuaria. Ellos se pusieron a la cabeza de una alianza política -nosotros la denominaremos aquí “alianza militar”- que logró acaudillar, detrás de sí, al resto de las fracciones de esa clase y a otras provenientes de la pequeño burguesía. Su principal objetivo era el aniquilar a la fuerza social revolucionaria que se había conformado entre 1969 y el golpe, para cerrar la brecha abierta tras el Cordobazo. El proceso remite, necesariamente, a la crisis hegemónica y de acumulación de capital que en Argentina se expresó luego del derrocamiento del segundo gobierno de Juan Domingo Perón, en septiembre de 1955. Pero el golpe de 1976 resulta cualitativamente diferente. En tanto, cerrar la crisis implicó el aniquilamiento físico -producir bajas- de la fuerza enemiga que se enfrentaba al régimen, situación que remonta sus orígenes a 1973 en el accionar de la Triple AAA (Balvé y Balvé, 2005 y 2006; Marin, 2006; Rapoport, 2000; Sartelli, 2007; Sartelli, 2011) y que, a partir de la instauración del régimen militar en marzo de 1976, adquirirá la forma de la “desaparición de personas”.

El régimen militar era consciente de la tarea que debía encarar. En palabras de uno de los ministros de educación de la etapa, Llerena Amadeo:

“Está fuera de discusión que el pronunciamiento del 24 de marzo de 1976 puso fin a la crisis en que por entonces nos debatíamos, (...) al muy largo proceso de decadencia nacional en el cual los argentinos estábamos inmersos desde las últimas décadas.” (Disertación y respuestas del Ministro de Cultura y Educación Dr. Juan Rafael Llerena Amadeo en el almuerzo mensual del Colegio de Abogados de la Ciudad de Buenos Aires (p.4). (1979, 2 agosto))

La crisis y la decadencia eran identificadas con la emergencia de tendencias ideológicas “contrarias” a los intereses de la Nación, esto es, con el ascenso de “ideologías subversivas” que bregaban por una transformación social revolucionaria de la sociedad vigente.

En su discurso de asunción como Ministro de Educación, Ricardo Pedro Bruera sostendría que la labor de la etapa era “reintegrar a la escuela argentina dentro del sentido nacional y de sus funciones al servicio del país” (1976, p. 6). Avanzar en esa reconstrucción implicaba trazar un nuevo modelo de organización del sistema educativo. Pocos días después de su discurso de asunción, el Ministro de Educación emitía un comunicado a través de la Red Nacional de Radios y Televisión. Allí, se afirmaba que la gestión avanzaría en los siguientes frentes: reordenar la realidad escolar, poner en marcha un nuevo modelo de organización y transformar progresivamente todos los procesos formativos. El cambio debía iniciarse con urgencia en el nivel secundario para que, desde allí, se capacitara a los jóvenes para orientarse con facilidad en el mundo del trabajo (Mensaje del Ministro de Cultura y Educación al país por la Red Nacional de Radios y Televisión, a las 21hs. 1976 abril 13).

Las distintas Asambleas del Consejo Federal de Educación fueron los distintos espacios en los que se dieron discusiones y se fueron prefijando las características de la reforma integral del sistema educativo encarada. Allí se redefinieron los fines y objetivos de los niveles primario y medio (Informe final y Anexos de la V Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación (1976, septiembre 15 al 17, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación). En esa misma reunión, a través del acuerdo en la Resolución n° 3 se pautaron las transferencias de establecimientos nacionales a las provincias, proceso conocido como descentralización encarado dos años más tarde (Decreto-Ley n° 21.809 y 21.810, Anales de Legislación Nacional, Tomo XXXVIII-B, p. 1454-1457, 1978, junio). Y se fijaron nuevos contenidos comunes, mínimos y básicos para la escuela primaria y secundaria a los efectos de promover una mayor injerencia de las provincias en el diseño de los mismos (Resolución n° 284/77-Nueva Serie Divulgación. 1977, diciembre 16 y 17, Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Federal de Educación: IV Asamblea Extraordinaria. Informe final. Anexos). El proceso de reforma apuntaba a generar una mayor flexibilidad en el sistema educativo en su organización, administración y pauta curricular. Dentro de la nueva formación integral que se impulsaba, se apostaba a que la mayor participación de las provincias alcanzara la capacitación laboral y la orientación vocacional brindada por cada escuela. El documento expresaba:



“La escuela para que el alumno consiga un desarrollo motriz pleno debe seleccionar y organizar actividades que permitan el control del cuerpo y la manipulación segura de los objetos. En tal sentido, se han de orientar las actividades prácticas que desarrollen habilidades y destrezas útiles para una elemental capacitación laboral según necesidades regionales” (p. 9)

Tal como puede verse, la escuela no brindaría meramente una formación enciclopedista. Tampoco la educación motriz se limitaba a asignaturas como educación física. La formación integral contemplaría capacidades para desempeñarse en el mundo del trabajo. Ahora bien, ella debía realizarse en estrecha interconexión con el mundo local en el que el joven se insertaría. Ese deseo para articular la escuela con el mundo del trabajo se expresó en todo el sistema. En el ciclo superior del nivel secundario se introdujo orientación y práctica laboral ocupando un 30% del tiempo escolar general. A pesar de dotar al sistema de ese tinte general, el régimen creó un circuito específico en donde la integración escuela-empresa se fusionó de un nuevo modo: el sistema dual. En el siguiente acápite de esta ponencia nos ocupamos de él.

El sistema dual de educación

Tal como vimos, una de las preocupaciones centrales que aparecían en la reforma del nivel medio era la impartición de orientación y capacitación para desarrollarse en el mundo del trabajo. Se buscaba resolver lo que distintos diagnósticos fijaban como uno de los déficits de la escuela media existente: su escasa función en materia de orientación vocacional de los alumnos. Pero, como anticipamos, esa no fue la única forma en la cual la dictadura buscó resolver ese problema. La apuesta más explícita la constituyó la instauración de un nuevo circuito de educación técnica: el “sistema de enseñanza dual: aprender haciendo”.¹ Ya desde el nombre del programa se buscaba, a decir de sus voceros, proporcionar un nuevo concepto educativo. La formación en la práctica laboral concreta conformaba el nuevo método de trabajo, situación que redefinía también el espacio en el que se desarrollaría la formación. La centralidad del espacio escolar quedaba relegada en post del ámbito fabril, principal espacio práctico de formación instituido por el nuevo Plan. Ahora bien, ¿cuáles eran sus misiones? Se buscaba que la iniciativa permitiera abastecer las demandas de calificaciones de un nicho específico: aquel demandante de mano de obra calificada para el

¹Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Nacional de Educación Técnica: *El sistema de enseñanza técnica dual (Aprender-haciendo)*, Buenos Aires, sin fecha. Presumimos que se trata de un documento o de fines de los ochenta o principios del '81 puesto que comienzan hablando de la experiencia implementada a inicios del ciclo lectivo de 1980. Sin numerar en el original.



desarrollo de la industria. Se balanceaba que la formación técnica industrial suministraba calificaciones elementales mientras que los circuitos superiores (universitarios y no universitarios) abastecían al circuito productivo con niveles altísimos de calificación. Quedaba así un circuito intermedio sin formar. El nuevo plan se insertaba en esa coyuntura.

El proyecto comenzó a difundirse durante el año 1979. La “complementación de esfuerzos” entre Estado y el sector de la actividad privada aparecía como una de sus primeras ventajas.² Se argumentaba que, si bien la educación era preocupación del Estado, no era de su exclusiva competencia. Distintos actores confluían para garantizar y sostener la actividad educacional. En materia técnica, aducían que debían coordinarse esfuerzos. En ese sentido, debía atenderse a las distintas actividades generadas a partir de iniciativas de orden privado realizadas con fines educativos. Acorde con ese balance, en abril de 1979, el Ministerio de Cultura y Educación dictó la Resolución n° 1012/79 para iniciar estudios que permitieran poner en marcha un proyecto de escuela-dual. Posteriormente, el expediente número 29.528/79 inició estudios tendientes a concretar un nuevo “sistema dual” que permitiera el adiestramiento de personal calificado para el desempeño en diversos oficios y ocupaciones “típicas de los sectores industriales y de servicios”. El proyecto era presentado como “una nueva oferta en el campo de la educación técnica”. Acorde a los criterios que regían otros programas de reforma, se inició un proceso de experimentación paulatino por etapas. Para el desarrollo de la primera etapa de la experiencia se habían seleccionado un número de escuelas con alumnos de las ENET de Córdoba, San Juan, Santa Fe, Capital Federal y Gran Buenos Aires; además de un núcleo de 45 establecimientos industriales dispuestos a colaborar en forma conjunta con el CONET. Sostenían que la incorporación de adelantos científicos y tecnológicos en numerosas empresas planteaba el problema de la disponibilidad de personal técnicamente capacitado. Consideraban que, en el país, la necesidad creciente de mano de obra calificada para el desempeño en oficios del sector industrial y de servicios había sido descuidada. Por ello, concluían que el sistema de educación estatal no había respondido a los cambios que se habían desarrollando en la industria desde 1955. Varios eran los estudios que ya desde esos años coincidían en el diagnóstico y, por ello, se había dado lugar a distintos momentos de experimentación y renovación.

²El proceso de estructuración del circuito técnico de educación estuvo atravesado por largas disputas entre las corporaciones patronales y el Estado en torno a quién tenía el derecho de formar aprendices para la industria. Hemos revisado uno de esos momentos, en la década del treinta. A propósito puede consultarse: De Luca, Romina y Kabat Marina: “Trabajo juvenil y formación para el trabajo en los orígenes del peronismo”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario*, Número 5, Año V, Rosario, abril de 2010. ISSN: 1851-6297, p.41-66.

La iniciativa cobraba mayor sentido en la etapa actual. Porque los reformadores creían que se afrontaba un cuello de botella entre la demanda efectiva de personal técnico capacitado y la formación real de ése personal. Estimaban que tal situación ponía en riesgo a la industria. Sólo un 63% de alumnos cursaban sus estudios medios en escuelas dependientes del CONET -incluyendo artística, agropecuaria, comercial y educación física- mientras en los países industrializados los valores alcanzaban entre un 70% y 90%. Ese balance hacía necesaria una renovación para adecuar la enseñanza a las necesidades del desarrollo tecnológico e industrial (Consejo Nacional de Educación Técnica. El sistema de enseñanza técnica dual (aprender haciendo). Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1981, p. 2). Y nada mejor que la participación directa de las empresas que, posteriormente, se servirían de esa mano de obra calificada.

El programa pautaba los oficios que la escuela-dual atendería: mecánico de mantenimiento y planta; mecánico de precisión; mecánico, máquinas y herramientas; instrumentista; electricista y mantenimiento y planta; electricista instalador; electricista bobinador y montador de máquinas eléctricas; electricista en telecomunicaciones y equipos electrónicos; electricista en aparatos y equipos de electrónica industrial; laboratorista y operador en petroquímica; laboratorista en química de la alimentación, farináceos y afines. Para atraer la atención de los alumnos y compensar los gastos de estudio se establecía el otorgamiento de una beca a cargo de la empresa. Ese aporte, destacaban, resultaba imprescindible para el desarrollo de la experiencia y su puesta en marcha, a partir de 1980.

La propuesta incluía dos condiciones de ingreso alternativas. Por un lado, el contar con el ciclo básico del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) aprobado. O bien, el ser mayor de 16 años y tener aprobado hasta segundo año del ciclo anteriormente nombrado. Según los mentores de la reforma, esa formación resultaba más que suficiente para acceder al ciclo de formación dual. Asimismo, destacaban que la segunda modalidad permitiría atraer al ciclo a los desertores del sistema, quiénes recibirían, además, un plus al ser calificados en algún oficio.³ Por último, se generaba una opción alternativa para aquellos jóvenes con dificultades de aprendizaje ya que se acortaba en un año el tiempo de duración de los estudios totales.⁴

En la justificación del plan, se destacaba que los alumnos recibirían formación teórica y práctica, ésta última desarrollada como prácticas en la empresa. Esa situación le permitiría, a los jóvenes,

³Ministerio de Cultura y Educación- Consejo Nacional de Educación Técnica: *Proyecto Resolución n° 2.530*, Buenos Aires, diciembre de 1979, p. 51 (foliado original).

⁴Ministerio de Cultura y Educación- Consejo Nacional de Educación Técnica: *Proyecto Resolución n° 2.530*, Buenos Aires, diciembre de 1979, p. 52 (foliado original).



estar en contacto diario con los problemas del mundo del trabajo. Al mismo tiempo suponían que al incorporarse en un grupo social más amplio se favorecería el logro de una identidad propia por parte de los educandos. En otro nivel, los funcionarios destacaban que el sistema de becas contemplado en el nuevo régimen de estudios “resolverá situaciones económicas familiares y particulares en hogares de menores recursos”. Claro está, las empresas recibían beneficios también. Valga de ejemplo la posibilidad de acceder a desgravaciones impositivas. Al mismo tiempo, consideraban que la nueva organización permitiría una mayor racionalización en materia educativa. Por un lado, solucionando “el problema de la actualización y modernización permanente del equipamiento que debe poseer una escuela técnica” lo que se expresaría, luego, en una disminución de las erogaciones estatales destinadas a equipamiento escolar. Ese enunciado resulta coherente con uno de los objetivos específicos del plan, a saber: “disminuir el costo del egresado al utilizar la infraestructura edilicia, equipamiento y recursos humanos de las empresas”.⁵

En ese sentido, puede argumentarse que una de las ventajas aducidas a la nueva formación era la resolución de un déficit histórico en la formación técnica estatal: solucionaba el problema de actualización y modernización de los equipamientos que debían poseer las escuelas. El programa entonces, a decir de sus creadores, no sólo proporcionaba una calidad superior en la formación técnica sino que posibilitaba la realización de economías en el espacio público, eximiéndolo de renovar los equipos si la propuesta se generalizaba.

Ante cualquier suspicacia se encargaban de “desmentir” cualquier tipo de argumentos. Desde su perspectiva, la nueva apuesta no buscaba convertir al alumno en un trabajador que estudiaba sino en un alumno que asistía a una empresa con el propósito de recibir los “beneficios de una inmediata adaptación al mundo del trabajo”. Era por ello que la cualidad que definía al programa era la de “aprender haciendo”.

La cursada se componía de 36hs de clase semanales distribuidas de la siguiente manera: 12hs de aprendizaje teórico en la escuela y 24hs de práctica laboral en la empresa asignada. Se distribuía en dos días de seis horas de clase en el establecimiento educativo durante nueve meses y tres días a la semana de ocho horas diarias de actividad en la fábrica durante once meses. Tal como vemos, se trataba, en los hechos, de tres jornadas laborales completas en forma semanal. Al finalizar el ciclo se egresaba como auxiliar técnico. Un segundo ciclo, de dos años de duración, permitía la continuación de los estudios y alcanzar el título de técnico en la especialidad elegida. Por último,

⁵Ministerio de Cultura y Educación- Consejo Nacional de Educación Técnica: *Proyecto Resolución n° 2.530*, Buenos Aires, diciembre de 1979, p. 60 (foliado original). Hasta que se indique lo contrario, los números de folios señalados entre paréntesis en el texto forman parte de citas del presente documento.



los que hubiesen ingresado con el segundo año del ciclo básico debían realizar, para cursar el ciclo superior, un curso de nivelación de un año de duración.

Dentro del perfil que se buscaba proporcionarle al egresado se aspiraba a que poseyera: conocimientos específicos y manejo de técnicas y recursos relativos a la formación profesional que se le había suministrado; una cultura general que enriqueciera el desempeño en su rol, justeza en sus expresiones, capacidad de análisis, originalidad, juicio crítico, creatividad para la resolución de situaciones inéditas, adaptabilidad a los cambios y avances de la tecnología, capacidad de comunicación, capacidad de integración en grupos, espíritu de colaboración y solidaridad, corrección en su trato con superiores y pares, responsabilidad, autodisciplina, honestidad.⁶ Tal como vemos, no se enfatizaba tanto sobre lo cognitivo o sobre la adquisición de determinadas pericias operativas o calificadas sino más bien sobre varios aspectos que hacían a la flexibilidad y adaptabilidad de la fuerza de trabajo.

Dentro del perfil profesional que se proyectaba para las distintas especialidades, observamos que para el caso del “mecánico de mantenimiento y de planta” se esperaba que realizara tareas de mantenimiento mediante operaciones relacionadas con el uso de herramientas, máquinas y materiales adecuados y que pudiera aplicar en ellas trabajos de soldadura, desmontaje y montaje, nivelación y alineación así como otras formas de puesta a punto. Formaba parte de los objetivos de su perfil, el que interpretara y cumpliera normas de mantenimiento preventivo y predictivo (f. 64). Eran objetivos de la especialidad que el alumno lograra conocer “principios teóricos, procedimientos, habilidades y destrezas necesarias” para realizar su tarea, adquirir actitud de servicio, cooperación y disciplina. Por su parte, el perfil del “mecánico de precisión” requería suministrar capacitación para que el alumno fabricara troqueles, matrices, herramientas, dispositivos, conjuntos, equipos y máquinas de precisión mediante operaciones relacionadas con su uso, con los procedimientos de medición, tratamiento térmico y aplicación de resinas coladas y ajuste y conocimiento del procesado de materiales (f. 65). Los objetivos generales de la especialidad eran semejantes a los del caso anterior, nada más que orientados a la propia disciplina. Tanto en uno como en otro caso, el conocimiento de los principios teóricos, de los procedimientos de trabajo y de las habilidades y destrezas necesarias guiaban las pautas de trabajo del plan en cuestión (f. 68). Del profesional “mecánico en máquinas herramientas” se esperaba que realizara trabajos de mecanizado en máquinas incluyendo selección de velocidades, avances y tiempos; preparación de útiles, empleo

⁶Ministerio de Cultura y Educación- Consejo Nacional de Educación Técnica: *Proyecto Resolución n° 2.530*, Buenos Aires, diciembre de 1979.



de accesorios de máquinas; aplicación de sistemas de ajuste, de medición y de verificación; mantenimiento adecuado a las máquinas en uso; manejo correcto de tornos, fresadoras, cepillos, limadoras mortajadoras, verificadoras y punteadoras (f. 66).

Los planes de estudio también detallaban el tipo de actividades que los alumnos-aprendices debían realizar en las empresas. Dentro de la orientación mecánica, se enumeraban actividades tales como: medir y verificar longitudes, ángulos con una precisión de 30', verificar la planicidad de áreas, trazar líneas de referencia, cincelar áreas planas y ranuras o chapas; serrar cuerpos macizos, limar superficies hasta la calidad "terminado fino", taladrar, avellanar y escariar diferentes materiales, realizar distintas roscas, doblar y enderezar chapas en frío ya fuera con una morsa o con un dispositivo específico, realizar distintos tipo de soldaduras (blando, autógena, eléctrica) y controlar piezas para su montaje, montar y desmontar equipos, entre otras.

En lo que refería a la orientación electricista del plan, en el perfil del especialista en "bobinador y montador de máquinas" se esperaba que el alumno realizara tareas relacionadas con la fabricación de bobinados y componentes de máquinas, con la verificación, instalación y puesta en marcha de máquinas así como su reparación y mantenimiento (f. 94). Por su parte, el "instalador electricista" realizaría tareas relacionadas con instalaciones eléctricas y electromecánicas de baja y media tensión. En ese sentido, debería realizar montaje, colocación y fijación de componentes, medición, verificación y puesta en servicio, reparación y mantenimiento de instalaciones, entre otras (f. 95). Para el egresado de "telecomunicaciones y equipos electrónicos" se esperaba que su perfil de formación le permitiera realizar tareas relacionadas con la fabricación, montaje, instalación, mantenimiento y reparación sencilla de equipos de electrónica doméstica tales como radios y televisiones, amplificadores de audio así como unidades y centrales telefónicas (f.96). En cambio, el perfil del "electricista en aparatos y equipos de electrónica industrial" lo debería capacitar para atender a las mismas tareas de fabricación, montaje, instalación, mantenimiento y reparación de equipos tales como rectificadores monofásicos y trifásicos, controles de velocidad de motores, temporizadores, equipos de calentamiento por inducción y radio frecuencia, controles analógicos y digitales (f. 97). Formaban parte de los objetivos de todos los perfiles que los egresados contaran con capacidad para conocer principios teóricos, procedimientos de trabajo, habilidades y destrezas necesarias para desarrollar las tareas de su especialidad así como contar con actitudes de servicio, cooperación y disciplina que les permitieran ubicarse como miembros activos y útiles en la comunidad familiar y laboral (folios 98 a 101).



Dentro de las actividades prácticas que los alumnos debían desarrollar se consideraban la medición y verificación de longitudes, trazados y verificación de ángulos, de espesores, líneas de referencia, serrar cuerpos macizos o huecos, limar áreas, taladrar agujeros pasantes, realizar roscas, afilar herramientas simples, cortar y perforar con herramientas de percusión, preparar soldaduras, realizar uniones y remaches, efectuar circuitos eléctricos sencillos, elaborar circuitos electromagnéticos, medir magnitudes eléctricas, bobinar motores sincrónicos y asincrónicos, monofásicos y polifásicos, bobinar motores con colectores, de corriente continua, de transformadores; comprobar y verificar motores, instalarlos, entre otros. También se esperaba que los especialistas en máquinas pudieran elaborar núcleos magnéticos, realizar colectores, ensamblar máquinas eléctricas rotativas, balancear piezas rotantes, verificar el funcionamiento eléctrico y mecánico de máquinas eléctricas, instalar y alinear motores de máquinas eléctricas, instalar equipos auxiliares de mando, controlar averías, entre otros.

Habilidades comunes para todo el conjunto de electricistas referían a adquirir pericias para prolongar conductores de secciones (aislaciones, empalmes, soldaduras, etc.), aplicación de tubos de plástico o metálicos para el tendido eléctrico, introducir conductores en tubos, conductores en prensa-hilos, colocar terminales en los conductores, tender líneas y cables de energía de hasta 1kv de tensión, realizar distintas conexiones entre equipos, medir y verificar magnitudes eléctricas en las distintas instalaciones y magnitudes no eléctricas, instalar líneas aéreas de media tensión, instalar líneas subterráneas y cables sin protección, realizar instalaciones prefabricadas de baja y media tensión, de corte y seccionamiento. En el rubro instalaciones, también deberían poder instalar pararrayos, equipos de comunicación por ondas, transformadores de medición, entre otros. La destreza sobre esas nociones más generales luego se aplicaba a cada una de las especialidades.

El plan de estudios no contemplaba únicamente materias de índole práctica. Las pericias técnicas también suponían asignaturas tales como “lenguaje aplicado”. En esa materia de primer año, se esperaba que los alumnos lograran una correcta expresión oral y escrita de las comunicaciones en general y del taller, en particular. Se esperaba, entonces, que los alumnos pudieran desarrollar reportes técnicos, diferentes tipos de correspondencia, desde solicitudes de empleo hasta pedidos de materiales; confeccionaran recibos de cobro, de pago, de alquiler, formularios bancarios o que describieran lugares, aparatos u oficios. La comprensión de textos también formaba parte de las pericias requeridas. Allí se apuntaba a que los jóvenes pudieran realizar lecturas expresivas, esquemas de contenidos, resúmenes, fichajes, entre otros. El programa destacaba que, por lo menos, el 50% de las lecturas y temas debían referir a “asuntos técnicos relacionados con el oficio o



especialidad elegida” (f. 143). En segundo año, las tareas se abocaban a instrumentos como actas, contratos, currículums, o bien a la descripción de procesos más complejos.

El disciplinamiento ideológico no podía quedar excluido en esta coyuntura tan importante. Por ello, el programa del plan dual también desarrollaba asignaturas tales como “ética de las relaciones humanas, laborales y profesionales” de primer y segundo año. Formaban parte de los objetivos generales, que el alumno lograra inserción en el sistema laboral mediante el conocimiento de la organización empresarial y de sus deberes y derechos como integrante de la misma. En segundo lugar, que se formara con una “actitud equilibrada ante el mundo de la técnica” lo que implicaba la contribución a su desarrollo sin perder "identidad histórica". Por último, que desarrollara una actitud positiva hacia el cambio y la actualización permanente en su desempeño laboral (folio 145). A partir de esas pautas generales, se proyectaba que el educando se incorporara armoniosamente a la vida fabril con una conducta “ética para obtener la conducta deseada”. El conocimiento de los deberes de los educandos hacia la empresa, el compromiso ético exigido, el rescate de la importancia de la empresa en la que el alumno se inserta en el conjunto de la economía nacional. Así, el plan hilvanaba una cultura del trabajo necesaria a la racionalización productiva y al disciplinamiento social. Por ese motivo, dentro de los principios básicos del Plan se bregaba porque el alumno cumpliera “con todas las exigencias propias de la organización empresarial” (f. 174) lo que, en los hechos, lo convertía en un operario más de la fábrica-empresa en cuestión. Desarrollaremos la función del disciplinamiento ideológico, en los próximos acápite de esta ponencia.

Los mecanismos de evaluación y promoción escolar no quedaban ajenos a la experiencia. Así, se pautaba una evaluación final de todos los conocimientos adquiridos por parte del coordinador y del maestro de planta. Esa instancia confluía luego de la evaluación sistemática del alumno por parte del “maestro de planta” y la constancia de esos procesos menores en los “cuadernos de informes” que se labraban por cada uno de los alumnos. En el segundo año, los alumnos debían aprobar una evaluación final de las destrezas adquiridas en servicio. A tales efectos, una comisión integrada por un representante de la empresa, uno del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y cuando fuera posible un representante de la respectiva Cámara Industrial del oficio de referencia. El tipo de prueba realizada sería establecida por una comisión permanente con representantes de la empresa y del CONET. En lo que refería al régimen disciplinar, el alumno debía ajustar su conducta a las reglas que regían la actividad en la empresa. De la misma forma que el régimen disciplinar era distinto, también lo era el calendario escolar. El ciclo escolar se extendía por once meses



consecutivos fijándose el mes de enero (o el que la empresa tuviera como mes cesante fijo) como vacacional.

En la experiencia piloto participaron 433 alumnos de la Capital Federal y en las provincias de Córdoba, San Juan, Santa Fe y Buenos Aires, además de un seleccionado núcleo de 42 establecimientos industriales.⁷

En tanto experiencia piloto, el programa sería monitoreado. A tales efectos, se constituyeron dos organismos para colaborar en la conducción: una asamblea integrada por todas las empresas participantes y una comisión mixta integrada por cuatro representantes del CONET. Los representantes de las empresas integrarían cinco comisiones de trabajo, que tendrían como función el estudio permanente de los planes, contenidos, normas y reglamentos relativos al funcionamiento, adaptabilidad y vigencia del sistema en operación. Como apoyo técnico-didáctico se había formado, por Resolución n° 1549/79, el Centro Didáctico que servía como base para la implementación de los objetivos fijados en el Convenio de Asistencia Técnica con la República Federal de Alemania, en 1976.

Cabe destacar que la organización del currículum y de las actividades prácticas se encontraban permeadas por una ideología gradualista: cada una de las actividades cumplidas implicaba la adquisición de conocimientos y destrezas escalonados. El diseño curricular también advertía sobre la necesidad de enfatizar la importancia del conocimiento teórico. En relación a este punto, consideraban que las actividades prácticas despertaban mayor interés pero las teóricas también formaban parte del examen final y por ello eran importantes. Los alumnos en la fábrica eran considerados “aprendices” de hecho. El maestro de planta debía llevar un registro individualizado de cada uno de sus aprendices.

Entre 1980 y 1983, la matrícula del sistema dual se triplicó. A tales efectos, el cuadro n° 1 resume la evolución de matrícula, empresas participantes, oficios y escuelas del siguiente modo:

⁷Ministerio de Cultura y Educación- Consejo Nacional de educación Técnica: El sistema dual. Escuela-empresa, Buenos Aires, sin fecha. Es un folleto. Dentro de la matrícula, otras fuentes hablan de 438 alumnos partícipes, existiendo el siguiente desglose por oficio: 293 mecánica, 69 electricidad, 66 eletromecánica y 20 en química en: Secretaría de Estado de Educación: *Memoria Anual. 1980*, son tres tomos, Buenos Aires. s/f de publicación, Tomo I, p. 121.



Año	Alumnos	Empresas	Oficios	Escuelas
1980	433	42	11	16
1981	857	74	11	24
1982	1098	75	15	31
1983	1560	86	18	38
1984	1799	93	21	53
1985	1585	120	21	47
1986	1377	134	21	48

Fuente: Elaboración propia en base a los datos presentados por Frigerio, Graciela: *Sistema dual: evaluación de funcionamiento*, FLACSO, Buenos Aires, 1987. Trabajo realizado entre el 21 de septiembre de 1987 y el 30 de noviembre de 1987, p. 2.

El sistema se puso en marcha y, como expresan los datos cuantitativos, expandió su desarrollo. Sin embargo, a contramano de la presentación oficial que propiciaba la calificación de altos recursos humanos, distintos directores de escuela se manifestaban escépticos. Un director de establecimientos técnicos, manifestó en esos años:

“Después la empresa no los absorbe, no es que no los absorbe porque no tenga nivel o por falta de capacidad, no los absorbe por la modalidad de la empresa, que va a absorber si en vez de tomar están echando. Esa es la otra realidad nuestra, la empresa en vez de expandirse se está achicando, no toman a nadie” (Frigerio, 1987, p. 23).

En forma contemporánea a la ejecución del proyecto, también distintos informantes relativizaban el nivel de equipamiento real de las empresas a los efectos de que ellas suplieran la baja modernización de los equipos escolares. En relación a ese punto, que era uno de los motores de la reforma, desde la Comisión Mixta, se señalaba hacia 1982:

“Especialmente, en la delicada situación económica que atraviesa el país, se hace necesario evitar en lo posible, compras costosas de materiales para la elaboración de exámenes prácticos, y conscientes que, en el caso de los mecánicos de mantenimiento, la realización por ejemplo de circuitos neumáticos o oleohidráulicos, o instalaciones de lubricación sería muy adecuada. Pero también es cierto que aproximadamente solo un 6% de las empresas poseen los equipos correspondientes, no sería justo entonces exigir tareas del tipo antes mencionadas, comprometiendo de esa forma la realización de las mismas. (...) La subcomisión propone trabajos adecuados a la

realidad actual de las empresas, respetando en términos generales el programa con su perfil profesional existente y solicita la mayor colaboración, con sugerencias concretas por parte de las demás empresas” (Anexo del Acta número 36 de la Comisión Mixta, reunión realizada el 14 de septiembre de 1982 en Frigerio, 1987, p. 29)

Tal como podemos ver, la cita relativiza dos aspectos. Por un lado, el grado de equipamiento real del que disponían las empresas partícipes de la experiencia. Por otro lado, en ausencia de equipamiento, las prácticas de mayor calificación tales como circuitos neumáticos u oleo-hidráulicos no podían realizarse. En palabras del ministro de educación nacional: “el plan dual facilita[ba] el desarrollo de las carreras técnicas (...) con colaboración de la actividad privada”.⁸ Si éstas no contaban con infraestructura, los ítems del programa que no encajaban con la realidad concreta del mundo fabril tendrían que ser obviados.

Ese aspecto, nos lleva a cuestionar el grado de efectividad del programa en formación de recursos humanos altamente calificados y nos hace colocar el eje en otros objetivos. Más que formar un tipo específico de fuerza de trabajo, el programa pareciera orientarse a los efectos de dotar a las empresas de mano de obra rentable y dócil de baja calificación. La descripción de las actividades y tareas que los “aprendices” desarrollarían no permite ver un grado de mayor calificación en la nueva formación. Cabe destacar que tal impresión podría ser cotejada (ratificando o reformulando hipótesis) si contáramos con el listado de las distintas empresas partícipes de la experiencia. Sin embargo, hasta el momento no hemos podido acceder a esa información. Dificultades similares hemos tenido para el acceso a otros documentos que narran determinados aspectos de la experiencia siendo plausible que el personal militar haya desechado información. Retomaremos en las conclusiones el desarrollo aquí realizado. No obstante, sí destacamos que de haber participado un grupo dispar de empresas (capitales concentrados e insertos a escala mundial, pequeños capitales, talleres familiares) y de adaptarse la formación a las posibilidades materiales de cada una de las empresas partícipes, la formación desigual resultante habría sido solidaria con la pauta educativa general que orientaba las reformas: la regionalización y fragmentación del sistema de acuerdo a las necesidades locales, regionales o de las fuerzas vivas de cada comunidad escolar.

El disciplinamiento ideológico

⁸Discurso del Ministro de Educación Nacional, Juan Rafael Llerena Amadeo, al inaugurar el ciclo lectivo escolar del año 1980 en el Departamento de Loreto en Santiago del Estero, p. 8.



Como hemos dicho al principio de este trabajo, la necesidad de que la escuela capacitara y orientara en pericias concretas a la futura fuerza de trabajo fue una preocupación que traspasó la creación de un circuito específico a esos fines como lo fue el sistema dual. Allí vimos cómo distintos mecanismos de disciplinamiento de los alumnos en su experiencia fabril priorizaban la existencia de armonía y del interés del capital. No solo por servirse de fuerza de trabajo barata (solo una beca era la retribución recibida por los alumnos a sus distintas tareas) sino también por imponer determinadas pautas de conducta. Mostramos como la asignatura “ética de las relaciones humanas, laborales y profesionales” antepone la conducta ética de los educandos hacia la empresa por encima de cualquier otro principio. Dicha asignatura funcionaba como salvaguarda moral en el proceso de restauración de la hegemonía burguesa. Podemos aproximarnos a lo que implicaba un comportamiento ético a través de dos aspectos: la literatura prohibida en la época (disciplinamiento ideológico) y las formas de disciplinamiento real desarrollados en la escuela tanto a través del régimen normativo general como del estudio de las distintas intervenciones en distintos casos concretos. Por cuestiones de espacio solo desarrollaremos esta última. En la exposición oral de nuestro trabajo daremos cuenta de las evidencias recabadas en los libros de texto sobre la conformación de una ética del trabajo funcional con las tareas más generales aquí descriptas.

La disciplina escolar como formación política y moral de la fuerza de trabajo

En este apartado nos proponemos analizar la lógica disciplinaria imperante en las escuelas medias durante la etapa. Entendemos que la disciplina escolar expresa una serie de exigencias sociales en materia de disposición de las conductas de los sujetos.

En el presente acápite intentaremos demostrar la función y el rol que cumplió la disciplina en las escuelas en relación a las necesidades impuestas por el capital durante la última dictadura militar. Para ello, trabajaremos en dos niveles de análisis. Por un lado, el plano normativo nos permitirá recomponer cuáles fueron las directivas emanadas por el Estado en materia disciplinaria. Para ello, trabajaremos con el Reglamento General -sancionado en 1943- que orientó el quehacer institucional de las escuelas medias de todo el país durante más de medio siglo. Como veremos, la dictadura intentó reformarlo hacia 1981. Sin embargo, dicha reforma tuvo una corta vida, siendo derogada tan solo dos meses después.⁹ Por otro lado, trabajaremos con una serie de documentos elaborados por la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo. Allí

⁹No se trató de la primera vez que se intentó reformar el régimen disciplinario aunque a pesar de los intentos (valga de ejemplo su reordenamiento en 1957) la estructura general se mantuvo incólume.

veremos cómo las disposiciones en materia disciplinaria respondían a una concepción según la cual los aspectos conductuales de los alumnos debían ser calificados.

En un segundo nivel de análisis, nos preguntaremos por los soportes ideológicos que intentaban fundamentar esa normativa. Aquí analizaremos no sólo la doctrina elaborada por el Estado sino también su resignificación en las propias escuelas. En este caso, trabajaremos con fuentes relevadas en el archivo documental de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 2 “Mariano Acosta”. Se trata de una escuela pública, de varones hasta 1987, muy importante de Capital Federal.

La normativa escolar

El régimen disciplinario establecido para el nivel medio se encontraba regulado por el *Régimen General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial*, aprobado en 1943 mediante el Decreto N° 150.073. El Reglamento de 1943 establecía los deberes de los alumnos y una serie de prohibiciones, las sanciones correspondientes en el caso de que éstas fueran incumplidas y los procedimientos institucionales adecuados para establecerlas. Sus deberes eran, de acuerdo al art. 76 del reglamento: respetar a sus superiores dentro y fuera del establecimiento; asistir puntualmente a las clases y conducirse en ellas con aplicación y cultura; efectuar los trabajos correspondientes a los cursos; observar buena conducta dentro y fuera del establecimiento; cumplir las prescripciones del reglamento y las que dictasen el Rector o Director; observar arreglo y limpieza en su indumentaria. Se sumaban dos normas específicas, vinculadas al cuidado del cuerpo: todo aquel alumno que requiriera usar anteojos no podía asistir a la escuela sin ellos y todos se encontraban obligados a conservar su dentadura en perfecto estado. Los directivos debían vigilar el estado de higiene individual de los alumnos, no permitiendo la concurrencia de aquellos que no estuvieran en excelentes condiciones. El reglamento también establecía en forma muy precisa el régimen de asistencia de los alumnos. Fijaba además la necesidad de la puntualidad. Como vemos, se trataba de disciplinar a los alumnos en relación a una serie de requisitos indispensables para desempeñarse luego en el ámbito productivo: respeto a la autoridad y las normas, orden, puntualidad e higiene. Todos ellos debían transformarse en hábitos de la conducta.

Entre las prohibiciones a los alumnos, figuraban el ingresar a aulas distintas a las que les eran asignadas, tomar parte en actos de indisciplina colectiva, llevar al establecimiento libros y útiles en exceso o libros y papeles que no tuvieran relación con sus estudios, exhibir insignias, emblemas o distintivos lesivos a la institución o a las autoridades del Estado. Saltan a la vista dos cuestiones, íntimamente relacionadas: por un lado, lo escaso del detalle de las acciones prohibidas y, por el



otro, el contenido político de las que sí eran establecidas. En relación al primer punto, no cabe ninguna duda que ofrecía un marco de acción tan vago que daba lugar a un sistema disciplinar ampliamente discrecional. Por otra parte, las prohibiciones establecidas permitían reprimir inmediatamente cualquier signo de organización política y militancia estudiantil.

Ahora bien, ¿cuáles eran las sanciones? En orden de importancia, se encontraban las amonestaciones, la separación temporal del establecimiento y la expulsión (de la escuela o de todos los establecimientos del país). Las amonestaciones debían aplicarse en número proporcional a la falta cometida. Claro que el criterio de esa “proporción” era establecido por el Rector de la escuela. El alumno podía tener, como máximo, veinticinco amonestaciones. Una vez excedido ese límite, perdía su condición de alumno regular. Podía solicitar un margen de cinco amonestaciones más en el caso de no registrar ningún aplazo. La separación temporal del establecimiento sólo podía ser aplicada por el Rectorado por un lapso que no superase el año escolar. En caso de requerir un término mayor, debía pronunciarse el Consejo de Profesores del curso al que pertenecía el alumno. Finalmente, la expulsión definitiva sólo podía ser resuelta por el Consejo de Profesores, convocado y presidido por el Rector. Sin embargo, la medida quedaba sujeta a la aprobación de la Dirección General de Enseñanza. En este caso, la normativa fijaba una serie de hechos “graves” que no permitiría en ninguna escuela. En ese sentido, eran motivo de expulsión: tomar parte de actos de indisciplina colectiva; la inmoralidad grave; las faltas reiteradas y graves de respeto a profesores o autoridades escolares; una notoria mala conducta dentro o fuera del establecimiento. Sin embargo, el reglamento nuevamente ofrecía un amplio marco de discrecionalidad al establecer que también eran motivo de expulsión todas las causas que el Consejo de Profesores considerara como tales. Claro que existía un límite en tanto la Dirección de enseñanza debía avalar la sanción aplicada.

En agosto de 1979, el Ministerio educativo constituía un grupo de trabajo orientado a elaborar un nuevo proyecto de Reglamento General para el nivel medio (Resolución N° 1.534/79). Un año y medio después, el 24 de marzo de 1981 era sancionado el *Reglamento Orgánico para el Nivel Medio* (Resolución Ministerial 413/81). No obstante, como mencionábamos antes, tan sólo dos meses después la reforma daría marcha atrás. Dado que descuidaba diversos aspectos referidos al funcionamiento de las instituciones escolares, el Ministerio decidió suspenderla hasta tanto se completara su redacción (Resolución Ministerial N° 225/81). Sin embargo, tal cosa nunca sucedió por lo que durante toda la etapa continuó vigente la normativa de 1943.

En relación al tema que nos ocupa, cabe destacar que la nueva reglamentación introducía muy pocas modificaciones al régimen previo. Entre los deberes de los alumnos, se incorporaba el respeto a los



símbolos patrios y la prohibición de colocar carteles o asentar leyendas en paredes y muebles. En cuanto a las sanciones, se introducía el apercibimiento y aparecía como causa de expulsión el no respetar y honrar los símbolos nacionales. Como vemos, la afirmación de la Nación y de los valores patrióticos se instituyó como un objetivo central. Ahora bien, el respeto hacia los símbolos patrios y la exaltación de los valores nacionales no sólo se impusieron como deberes de los alumnos sino que, también, fueron incorporados entre las funciones prioritarias de los profesores. En ese sentido, los docentes debían despertar y acrecentar en los estudiantes el amor a la Patria, promover el acatamiento de la Constitución Nacional, las leyes y la defensa de los derechos soberanos sobre el territorio nacional. Asimismo, debían velar por el respeto de la tradición nacional y el patrimonio cultural. Aún cuando el nuevo reglamento no llegó a implementarse, encontramos algunos casos de expulsión motivados por la negativa de los alumnos a izar la bandera nacional o por expresarse en forma “irrespetuosa” sobre los próceres y símbolos patrios (Circulares N° 137/80, 196/80, 45/81, 59/81, Dirección Nacional de Educación Media y Superior). En este punto, debe tenerse en cuenta que el 3 de noviembre de 1978 el Ministerio había establecido las “Normas sobre las características, tratamiento y uso de los símbolos nacionales” que debían aplicarse en todos los establecimientos educativos del país (Resolución N° 1.635/78). Los funcionarios partían del siguiente diagnóstico:

“La institución educativa ha sido alcanzada y afectada por la prédica y el accionar de nefastas tendencias ideológicas, cuyo objetivo es la destrucción progresiva de los principios y valores que sustentan y definen la argentinidad, con el propósito de lograr su aniquilamiento y sustitución por concepciones despersonalizantes, materialistas y antinacionales.” (Resolución Ministerial N° 1.635/78, p. 29)

En ese marco, afirmaban que resultaba necesario que los docentes fueran modelo de patriotismo y que les exigieran a los estudiantes el “debido” respeto hacia los símbolos patrios. De ese modo, la práctica docente debía convertirse en prédica y acción formativa patriótica. Cabe destacar que la ideología que postula como realidad principal el hecho nacional intenta desdibujar las contradicciones existentes en una sociedad dividida en clases sociales, estableciendo la igualdad ilusoria de sus miembros, los “ciudadanos” (Sartelli, 1996). Por ello, resulta esencial en los procesos de reconstrucción de la hegemonía burguesa, objetivo central de la última dictadura militar. Desde nuestra perspectiva, es esa búsqueda la que permite comprender la preeminencia de la educación y la disciplina patriótica durante los “años de plomo”.



Como hemos visto, reformular la normativa escolar correspondiente al nivel medio no fue una prioridad durante el período. Sólo así puede entenderse que no se estableciera ninguna reforma sustantiva en ese sentido. Ahora bien, ¿por qué no fue una prioridad? Creemos que esto puede explicarse si consideramos que, por un lado, el Reglamento de 1943 tuvo una fuerte impronta represiva desde su misma configuración. Por otro lado, como vimos, se trataba de una normativa sumamente ambigua y vaga en diversos aspectos, los cuales quedaban librados al criterio de cada autoridad educativa. En ese sentido, permitía su adecuación a las necesidades educativas de cada momento político-histórico (Dussel, 2005). Por otra parte, debe tenerse en cuenta que buena parte de las tareas disciplinarias de la etapa se orientaron a eliminar la organización estudiantil. Y, al igual que en las restantes esferas de acción social, el disciplinamiento político también se llevó a cabo en las escuelas a partir del accionar represivo-clandestino del Estado.

Cabe destacar la relación que la dictadura buscó estrechar la relación entre evaluación y disciplina escolar. En ese sentido, diversos documentos emitidos por la Comisión de Hábitos de Estudio y Evaluación -creada hacia fines de la década de 1970 en el seno de la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo- indicaban que las actitudes, los hábitos y las habilidades debían ser evaluados al igual que los objetivos de conocimiento. Al respecto, sostenían que el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación no debían parcializarse, “reduciéndolos al aspecto cognoscitivo, cuando los objetivos últimos de la educación acentúan el énfasis en los otros aspectos de la personalidad” (Comisión de Hábitos de Estudio y Evaluación, 1979, p. 5). Ahora bien, como las pruebas no servían para describir el aprendizaje logrado en relación a las habilidades, hábitos y actitudes, se disponía que los docentes utilizaran otros instrumentos tales como, por ejemplo, las listas de control. Estas listas contenían todos los rasgos y características que resultaban deseables en el sujeto observado y sus producciones. De ese modo, podía hacerse una observación guiada y controlada de las conductas del estudiante y de las características de sus trabajos y realizaciones. Lo mismo ocurría con las calificaciones. Para fijar una calificación definitiva, el docente debía tener en cuenta el esfuerzo y la actitud del alumno ante el estudio, traducido en un puntaje más a promediar y ponderar (Comisión de Hábitos de Estudio y Evaluación, 1980). Asimismo, la Comisión indicaba que las evaluaciones no debían realizarse en momentos puntuales del año, sino que debían apoyarse en una permanente observación de los educandos. En ese sentido, señalaba que las situaciones cotidianas de estudio y recreo brindaban datos importantes sobre el aprendizaje. Dada una mayor cantidad de datos obtenidos, el docente



podría realizar una evaluación “integral” y “comprensiva”. Como puede verse, durante la etapa el sistema de evaluación fue pensado como un dispositivo muy importante de control disciplinario. Ahora bien, toda esta normativa iba acompañada de una serie de concepciones relativas a la autoridad, el orden y la disciplina. Nos referimos tanto a aquellas sostenidas por el Estado como a las reelaboraciones realizadas en el marco de las propias escuelas. Veamos entonces cuál fue la ideología que operó como soporte de la disciplina en las instituciones medias de la época.

La ideología disciplinaria

Dadas las tareas que vino a cumplir la dictadura, durante la etapa reinó una concepción disciplinaria represiva, vinculada firmemente a la eliminación de la fuerza social revolucionaria. Fuerza social que se estableció como una amenaza al orden social capitalista y, en el caso que nos ocupa, como un cuestionamiento profundo a la educación burguesa. En ese marco deben entenderse la prohibición de los Centros de Estudiantes y la desaparición forzada de docentes y alumnos. Sin embargo, no debemos olvidar que el régimen castrense se propuso reprimir en el marco de un objetivo mayor: la recomposición de la hegemonía burguesa,¹⁰ la cual se encontraba en crisis desde 1955 y era desafiada abiertamente desde el Cordobazo de 1969. En ese sentido, tal como veremos, la perspectiva en materia de disciplina escolar estará atravesada durante toda la etapa por la necesidad de construir un consenso en torno a los pilares de la educación capitalista. Por ello, además de contener fuertes dosis de control y represión, la disciplina debía ser aceptada “consensualmente”, transformándose en hábitos de conducta naturalizados. En definitiva, el régimen militar sabía muy bien que el único resguardo para la dominación burguesa en el futuro requería construir un orden social aceptado por todos.

Los documentos elaborados por el Ministerio de Educación y Cultura permiten ver estas dos facetas de la disciplina escolar durante la etapa (represión y búsqueda de consenso).¹¹ Uno de los más conocidos, “Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)”, fue distribuido en todos los establecimientos del país durante 1977. El folleto se proponía como una herramienta

¹⁰ Entendemos por “hegemonía” la forma que adopta la dominación de la burguesía en aquellos momentos en que no es desafiada abiertamente y aparece bajo formas “consensuales”, si bien se asienta, en última instancia, en el uso o la amenaza de la violencia. Para ampliar el concepto, véase: Sartelli, E. (1996): “Celeste, blanco y rojo. Democracia, nacionalismo y clase obrera en la crisis hegemónica” en *Razón y Revolución*, N° 2, Buenos Aires, Ediciones ryr.

¹¹ Dentro de las políticas represivas en el espacio escolar, cabe mencionar la “Operación Claridad”, la censura de libros, la creación del Área de Recursos Humanos y la Asesoría de Comunicación Social dentro del Ministerio de Educación (organismos de represión del personal y del material empleado en las escuelas), la emisión del documento “Directivas sobre la infiltración subversiva en la enseñanza” elaborada por el CONET, etc. Para ampliar, véase: Pineau, P., et al. (2006): *El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue.

para erradicar la “subversión” en el espacio educativo, tarea que debía ser encarada por el personal docente y directivo de todos los niveles de instrucción. El objetivo más general era alcanzar:

“la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino y la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales de ésta.”
(p. 3)

Hacia 1981, la Dirección Nacional de Educación Media y Superior emitió una circular por medio de la cual hacía llegar a las instituciones medias un documento elaborado por el Sector Didáctica, titulado “Relaciones Humanas en la Escuela” (Circular nº 195). Allí se señalaba que una elevada cantidad de expedientes ponían en evidencia un hecho “sorprendente”: la existencia cotidiana de conflictos personales, “clara evidencia de relaciones humanas inarmónicas desarrolladas en un clima de incomprensión y ausencia de fluidez y comunicación” (p. 2). Luego, el documento sostenía que, para evitar conflictos, resultaba necesario establecer un trato “igualitario”, sin descuidar las características particulares del rol desempeñado por cada integrante de la comunidad escolar. En ese sentido, se afirmaba que cada hombre, con sus características singulares, era igual a todos los demás, “sin importar raza, credo, sexo, edad, condición y ocupación”. Citando la encíclica de Juan Pablo II, “Laborem Excercens”, indicaban que:

“el fundamento para determinar el valor del trabajo humano no es en primer lugar el tipo de trabajo realizado sino el hecho de que quien lo ejecuta es una persona (...) En esta concepción desaparece casi el fundamento mismo de la antigua división de los hombres en clases sociales según el tipo de trabajo que realizasen” (p. 3)

Como vemos, se establecía una relación directa entre el trabajo productivo y la tarea educativa. Por otro lado, el documento indicaba que la identificación de las competencias de cada agente escolar contribuiría a evitar malentendidos y conflictos. Luego, el principio de autoridad debía establecerse como hilo regulador y ordenador de esas competencias y responsabilidades. Ahora bien, ¿cuál era el origen de la autoridad? Al respecto, se afirmaba que existía una fuente objetiva, propia de la función desempeñada, y otra subjetiva, derivada de la personalidad, la aptitud, el conocimiento y las acciones realizadas. Esta última fuente actuaría avalando y sosteniendo la autoridad objetiva. De esa



forma no habría “exceso ni defecto de autoridad; no habrá falta de respeto, sino natural acatamiento; no habrá imposición, sino observancia plena de las normas e indicaciones” (p. 4).

Por otro lado, la disciplina escolar operaría en función de realizar un “ajuste” entre el individuo y la sociedad. El éxito era alcanzado si la propia libertad era utilizada sin sobrepasar la de los otros, si se ejercían los derechos sin afectar los de los demás y si se cumplían los deberes propios con responsabilidad. Finalmente, el documento se pronunciaba contra el “autoritarismo”, en tanto la imposición de las reglas sería una fuente permanente de conflictos. Por el contrario, sostenía que “la autoridad, necesaria por cierto pero bien ejercida, debe procurar al raciocinio para que logre comprender y a la voluntad para que llegue a aceptar las normas” (p. 6). La sanción aparecía como un último recurso. Por el contrario, la comunicación cotidiana revestía suma importancia; una comunicación con sentido de “ida y vuelta”, no unidireccional, exenta de agresividad, imposición y temor. Como vemos, el documento expresa claramente la necesidad de una disciplina basada en el consenso, elemento necesario para construir y sostener la autoridad en el tiempo.

A partir de los documentos analizados pudimos comprobar la existencia de una perspectiva disciplinaria no sólo represiva sino también preocupada por establecer las bases para la construcción de una autoridad aceptada y legitimada. Ahora bien, ¿cómo traducían las escuelas los reglamentos y documentos emanados por el Estado en materia de disciplina? Intentaremos aproximarnos a una respuesta -exploratoria- a partir del estudio del archivo documental de una escuela pública de Capital Federal.

Disciplina y política en la escuela

A partir del relevamiento que realizamos en el archivo documental de la escuela “Mariano Acosta” pudimos acceder a todas las Actas de reuniones de profesores durante el período. El problema disciplinario aparecía allí en forma de memoración de la normativa escolar o como una crítica a las actuaciones del personal docente. En términos generales, encontramos una serie de temas que se repetían en buena parte de las reuniones. Por un lado, se insistía en la necesidad de que docentes y preceptores tomaran asistencia a los alumnos, computaran las inasistencias y las llegadas tarde. Esto aparece problematizado en diversas ocasiones, lo que puede ser un signo de que el personal soslayaba las pautas referidas al régimen de asistencia a clases. En ese sentido, en una de las reuniones se establecía la necesidad de solucionar la falta de parte diario en algunas divisiones, sospechándose que se lo hacía “para proteger a alumnos no computándoles inasistencias” (14-3-



1980). Vemos entonces que el problema de la asistencia y la puntualidad, establecido en la reglamentación, preocupaba a los directivos de la institución.

Otro tema frecuente en las reuniones era el cumplimiento de la Circular N° 137 de 1979, la cual ordenaba las prácticas cotidianas en el nivel medio y superior. Entre otras, allí se normaba la vestimenta y el trato con los superiores. Los alumnos varones debían usar corbata, pantalón de tela, camisa blanca o celeste, zapatos, su pelo debía estar corto y no podían usar ni barba ni bigotes. Las mujeres debían vestir pollera bajo la rodilla, zapatos sin taco y medias tres cuartos, no podían maquillarse o usar adornos y debían llevar el pelo recogido. Por otro lado, se prohibía el tuteo a las autoridades y el trato con una “familiaridad excesiva”. También se prohibía fumar, jugar de manos y asentar leyendas en el mobiliario y las dependencias del establecimiento.

A los profesores, se les recordaba que debían exigir respeto por parte de sus alumnos así como tenerlo para con ellos. En ese sentido, en una reunión en la que se evaluaba el ciclo escolar de 1980, el Rector afirmaba: “los padres traen quejas según las cuales los alumnos son agredidos y hasta vejados verbalmente en las clases. Hacemos lo imposible por salvar la imagen del profesor pero no estamos dispuestos a continuar en esa posición”. Como vemos, aquellas disposiciones orientadas a controlar el “autoritarismo” docente también formaban parte de las preocupaciones de la escuela. Por otro lado, los docentes-tutores de las distintas divisiones, designados por el cuerpo directivo, debían realizar un seguimiento cercano de los “casos-problema”. El tutor tenía que conocer a sus alumnos en “los aspectos personal, social y de rendimiento escolar” (Acta del 20-04-82). Para realizar un seguimiento eficaz, debía llevar una carpeta de control en la que se explicitaran los nombres de los alumnos que fueran “fuentes de problemas disciplinarios”. Otra cuestión que se repetía en distintas reuniones era la necesidad de que los profesores no “ventilaran” problemas internos frente a los alumnos. Si el docente se posicionaba críticamente hacia la institución, poco quedaría por hacer para que los estudiantes no siguieran el mismo camino.

En relación a las tareas políticas de la escuela durante la etapa, en la última reunión de profesores de 1980 el Rector sostenía que se había detectado un “rebrote” de “subversión”, no en el colegio sino en el ámbito estudiantil en general. Por lo tanto, le pedía a los docentes que estuvieran muy atentos a ello. Si bien no se mencionaba, un mes antes la escuela había atravesado un conflicto que derivó en la expulsión de tres alumnos de cuarto año. El problema surgió por la publicación de una revista, “Inter Match N° 5”, en la que los estudiantes cuestionaban a algunos docentes y a las autoridades de la escuela, a partir de la ironía y la burla. De la mano de la crítica a los docentes y directivos, aparecían una serie de cuestionamientos más generales hacia la educación y el régimen político.



Así, por ejemplo, a través de una historieta titulada “Pro-defensa derechos humanos” denunciaban que el Rector (en complicidad con un docente y el portero) había realizado una maniobra fraudulenta para separar de la escuela a tres compañeros suyos. En el mismo sentido, el control disciplinario era equiparado a las tareas cumplidas por la policía, cuyos miembros eran calificados como un conjunto de “engendros humanos” y de “botones”. Aún cuando un grupo de profesores solicitó la expulsión de los estudiantes comprometidos en la publicación de la revista, el Consejo Consultivo (presidido por el Rector) decidió separarlos hasta el siguiente ciclo lectivo. En los considerandos de la resolución afirmaban que, aunque los alumnos hubieran actuado irresponsablemente sin pensar en ello, hechos de esa naturaleza podían ser aprovechados por quienes “resguardándose en las sombras, pretenden recrear un clima de caos en la enseñanza, al estilo del que se viviera en años anteriores y que constituyen un triste recuerdo para los argentinos”. Además, señalaban que, en forma simultánea a la publicación, habían encontrado en la escuela leyendas de contenido político “subversivo”. La medida adoptada, entonces, se proponía como ejemplar. De esa forma, se velaba por “la conservación de los valores esenciales en su justo lugar”, contribuyendo a resguardar “los principios de orden y autoridad sustentados por el Proceso”.

En suma, ¿qué conclusiones -provisorias- podemos extraer del análisis de nuestras fuentes documentales? Como vimos, allí aparecen dos cuestiones íntimamente vinculadas al cumplimiento de la reglamentación y a la difusión de la ideología oficial en materia disciplinar. Por un lado, el control estricto de las conductas de los estudiantes (vestimenta, higiene, puntualidad, respeto a la autoridad, etc.). Todos ellos, a su vez, requisitos indispensables para la creación de los atributos morales de la fuerza de trabajo. Por el otro, aparece la necesidad de construir una autoridad “consensuada”.¹² En ese sentido deben entenderse los llamados de atención a la propia conducta de docentes y preceptores, la cual debía ser ejemplar, así como su obligación de respetar a los estudiantes y mesurar sus conductas. Finalmente, pudimos ver cómo el conflicto político de la etapa atravesó directamente la vida escolar y cómo la institución lo procesó en forma disciplinaria, dispositivo específico para el reencauzamiento de las conductas en el ámbito educativo.

CONCLUSIONES

¹²Ambas características de la disciplina escolar atravesaron también las ideas y las prácticas de otro establecimiento educativo del conurbano bonaerense en el cual realizamos trabajo de archivo. Aún con las especificidades dadas por su carácter confesional, encontramos tanto formas represivas como una permanente búsqueda de consenso y legitimidad. Consideramos que este hecho, algunas veces descuidado al analizar sólo el aspecto represivo de las políticas educativas durante la dictadura, habilita a pensar que se trató de una dinámica más general a nivel institucional.



En esta ponencia reconstruimos un aspecto poco estudiado durante la última dictadura militar: la estructuración de un nuevo circuito de educación técnica. Dimos cuenta de sus principales características y contrapusimos sus objetivos con lo que para nosotros podrían ser sus resultados concretos. El sistema se presentó como una alternativa para la formación de fuerza de trabajo de mediana calificación. Sin embargo, a nuestro entender, ni las especialidades seleccionadas ni la descripción de las tareas y actividades que los educandos-aprendices debían desarrollar permiten avalar tal presentación. Como principal ventaja del programa se presentaba el servirse de la infraestructura de las empresas librando a las escuelas de la necesidad de actualizar constantemente su equipamiento. Acorde con procesos de racionalización más generales, se celebraba la economía de recursos que el nuevo programa posibilitaría. Sin embargo, hemos visto que los pocos testimonios que pueden recogerse en la época, a través de las Actas de la Comisión Mixta para el seguimiento del Plan Dual, denunciaban un variopinto conjunto de situaciones y relativizaban el grado de equipamiento de las empresas. En ausencia de la nómina de firmas partícipes del programa, suponemos que, efectivamente, el grado de situaciones debieron ser diversas. Al mismo tiempo, suponemos que de haber participado ramas de alta competitividad y composición orgánica de capital elevada pudieran haberse establecido nichos para la alta cualificación de fuerza de trabajo con una mayoritaria situación de empresas pequeñas y poco competitivas. Deducimos ello a través del tipo de actividades que se describían. En relación a las empresas más pequeñas, la desgravación impositiva puede haber operado como un estímulo. Al mismo tiempo, las empresas se dotaban, por dos años, de fuerza de trabajo gratuita y disciplinada que, con el pretexto del aprendizaje, colaboraban diariamente en la vida productiva. A nuestro entender, la formación desigual (debido a las distintas posibilidades materiales de las empresas) no resulta una contradicción en el proyecto. Por el contrario, a pesar de las justificaciones, se coloca en sintonía con la regionalización y descentralización, ejes ordenadores de las restantes intervenciones educativas en la etapa.

Simultáneamente, la política disciplinaria en el ámbito de las escuelas medias estuvo atravesada por los objetivos centrales expresados por el régimen dictatorial: la eliminación de la fuerza social revolucionaria y la reconstrucción de la hegemonía burguesa. De allí, por un lado, el mandato, expresado tanto a nivel normativo como doctrinario, de eliminar la política -revolucionaria- del contexto escolar. Por otro lado, en tanto la disciplina debe entenderse también como un dispositivo específico encaminado a naturalizar el orden establecido, los elementos represivos fueron de la mano de una serie de elaboraciones y prácticas ideológicas orientadas a obtener cierto grado de consenso: aceptación de la autoridad, negación de las contradicciones de clase, reforzamiento de la



cuestión nacional y disposición del cuerpo para el trabajo (higiene, puntualidad, orden, etc.). Tal como vemos, todos atributos necesarios para el disciplinamiento de la fuerza de trabajo. A partir del trabajo aquí presentado, esperamos contribuir a los estudios de la historia de la educación desde una perspectiva que recupere como eje explicativo las contradicciones de clase bajo el capitalismo.

FUENTES (en orden de mención en el presente trabajo)

- Disertación y respuestas del Ministro de Cultura y Educación Dr. Juan Rafael Llerena Amadeo en el almuerzo mensual del Colegio de Abogados de la Ciudad de Buenos Aires (1979, 2 agosto)
- Palabras pronunciadas por el Ministro de Cultura y Educación, Profesor Ricardo Bruera, al asumir su cargo. 1976, marzo 30.
- Mensaje del Ministro de Cultura y Educación al país por la Red Nacional de Radios y Televisión, a las 21hs. 1976 abril 13.
- Informe final y Anexos de la V Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación (1976, septiembre 15 al 17, San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina)
- Decreto-Ley nº 21.809 y 21.810, Anales de Legislación Nacional, Tomo XXXVIII-B, p. 1454-1457, 1978, junio.
- Objetivos pedagógicos del nivel primario y del nivel medio. Contenidos mínimos del nivel primario común (Resolución nº 284/77-Nueva Serie Divulgación). (1977, diciembre 16 y 17) Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Federal de Educación: IV Asamblea Extraordinaria. Informe final. Anexos (1977, 16 y 17 de diciembre)
- Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Nacional de Educación Técnica: El sistema de enseñanza técnica dual (Aprender-haciendo), Buenos Aires, sin fecha.
- Resolución nº 1012/79 del Ministerio de Cultura y Educación.
- Ministerio de Cultura y Educación- Consejo Nacional de Educación Técnica: Proyecto Resolución nº 2.530, Buenos Aires, diciembre de 1979.
- Ministerio de Cultura y Educación- Consejo Nacional de educación Técnica: El sistema dual. Escuela-empresa, Buenos Aires, sin fecha. Es un folleto.
- Secretaría de Estado de Educación: Memoria Anual. 1980, son tres tomos, Buenos Aires. s/f de publicación
- Fuente secundaria: Frigerio, Graciela: Sistema dual: evaluación de funcionamiento, FLACSO, Buenos Aires, 1987.



- Discurso del Ministro de Educación Nacional, Juan Rafael Llerena Amadeo, al inaugurar el ciclo lectivo escolar del año 1980 en el Departamento de Loreto en Santiago del Estero.
- Régimen General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial, aprobado en 1943 mediante el Decreto N° 150.073.
- Reglamento General para el nivel medio (Resolución N° 1.534/79).
- Reglamento Orgánico para el Nivel Medio (Resolución Ministerial 413/81)
- Resolución Ministerial N° 225/81
- Archivo documental de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 2 “Mariano Acosta”.
- Circulares N° 137/80, 196/80, 45/81, 59/81, Dirección Nacional de Educación Media y Superior
- Resolución N° 1.635/78

BIBLIOGRAFÍA

- Balvé, B. (et. al.) (2005). Lucha de calles, lucha de clases (Córdoba 1971-1969). Buenos Aires, Argentina: Ediciones ryr - CICSO.
- Balvé, B (et. al.) (2006). El 69. Huelga política de masas: rosario-cordobazo-rosario. Buenos Aires, Argentina: Ediciones ryr - CICSO.
- Dussel, I. (2005): “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis” en Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 10, n° 27, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Marin, J.C. (1988). Los hechos armados. Un ejercicio posible. Buenos Aires: Argentina, La Rosa Blindada/PICASO.
- Pineau, P., et al. (2006): El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983), Buenos Aires, Colihue.
- Rapoport, M. (2000). Historia económica, política y social de la Argentina:(1880-2000). Buenos Aires: Argentina. Macchi Grupo Editorial.
- Sartelli, E. (1996): “Celeste, blanco y rojo. Democracia, nacionalismo y clase obrera en la crisis hegemónica” en Razón y Revolución, N° 2, Buenos Aires, Ediciones ryr.
- Sartelli, E. (2007). La Plaza es nuestra. Buenos Aires: Argentina, Ediciones ryr.
- Sartelli, E. (2011). La crisis orgánica de la sociedad argentina, Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.