

**La educación secundaria en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983).  
Currículum, educación para el trabajo, disciplina y evaluación.**

Romina De Luca  
ryrromina@yahoo.com.ar ou nataliaryr@hotmail.com

Natalia Alejandra Alvarez Prieto  
ryrromina@yahoo.com.ar ou nataliaryr@hotmail.com  
(CEICS-UBA-CONICET)

**Resumen**

En el presente artículo buscamos analizar las principales reformas que la última dictadura militar en Argentina (1976-1983) llevó a cabo en el nivel medio. En particular, indagamos sobre tres aspectos. En primer término, las transformaciones operadas en el currículum. En ese sentido, intentaremos ver qué tipo de hombre se buscaba formar así como sus principales atributos. En este punto, observaremos cómo la orientación, la capacitación laboral y la adquisición de determinadas pericias de la fuerza de trabajo aparecían como tareas que el nivel medio debía asumir. Intentamos analizar, también, cómo el ciclo básico se estructuró a modo de enlace entre la escuela primaria y la fase superior del secundario. Forma parte de nuestras hipótesis de trabajo que los experimentos desarrollados durante la dictadura conformaron los insumos de la Ley Federal -N° 24.195- que se implementaría durante la década del noventa, si bien su validación excede el presente análisis. En ese sentido, consideramos que la última dictadura militar constituyó un momento de síntesis de una serie de tendencias de la educación argentina que perdurarían en el tiempo. En segundo lugar, observaremos las transformaciones en el régimen de disciplina, preguntándonos por qué no fue reformado el código disciplinar en un contexto político represivo. Por último, intentaremos dar cuenta de los cambios en el régimen de evaluación que, como veremos, serán realizados en pos de la restauración de un “orden” perdido. Desde nuestra perspectiva, en conjunto, las tres facetas bajo análisis permiten dar cuenta de una de las tareas centrales asumidas por el régimen castrense para el nivel medio de enseñanza: disciplinar y proyectar una transformación de conjunto. Para dar cuenta de nuestro objetivo de estudio, utilizaremos fuentes documentales tales como planes y programas de estudio, reglamentos, leyes y normas educativas, entre otras, durante el período de referencia.

**Palabras clave:** Dictadura. Currículum. Disciplina. Evaluación.

**The high school education in Argentina during the military dictatorship (1976-1983).  
Curriculum, education for work, discipline and evaluation.**

**Abstract**

In this paper we analyze the main reforms that the last military dictatorship in Argentina (1976-1983) put in place at the high school level. In particular, we investigate three aspects. First, regarding the transformation of the curriculum, we try to identify what kind of man was sought to be formed and its main attributes. We discuss how the orientation, job training and the acquisition

of certain skills of the workforce appeared as the tasks that high school should take. Also we try to analyze how the basic cycle was structured as an interface between primary and secondary upper phase. Although validation exceeds the present analysis, it is part of our working hypothesis that the experiments conducted during the dictatorship would be the inputs of the Federal Law No. 24.195, which would be implemented in the nineties. In that sense, we believe that the military dictatorship was a moment of synthesis of a number of trends of education in Argentina that would endure in time. In second place, we observe the changes in the disciplinary system, wondering why it was not reformed the disciplinary code in a repressive political context. Finally, we investigate the changes in the evaluation regime, that as we will see, they would be made with the objective of the restoration of the "order" lost. From our perspective, the three aspects under analysis allow to see one of the main tasks undertaken by the military regime to the middle level of education: discipline and project an overall transformation. To realize our objective of study, we will use documentary sources such as plans and programs of study, regulations, laws and educational norms among others, during the reference period.

**Key Words:** Dictatorship. Curriculum. Discipline. Evaluation.

## **Introducción**

El análisis de la dinámica educativa en la etapa comprendida en el presente artículo no puede escindirse de la naturaleza del golpe militar instaurado el 24 de marzo de 1976 en la Argentina. Realizaremos una breve caracterización porque consideramos que ello nos permite iluminar la etapa y por ende comprender algunos aspectos de las políticas educativas encaradas en esos años. El golpe fue protagonizado por los sectores más concentrados de la burguesía argentina, tanto financiera, industrial como agropecuaria quienes buscaban cerrar la crisis de acumulación que en el país se manifestaba desde, por lo menos, 1955. La eliminación de capital sobrante y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo permitirían relanzar el ciclo de acumulación a nivel local. Esas fracciones se pusieron a la cabeza de una alianza política -la militar- cuyo objetivo central fue aniquilar a la fuerza social revolucionaria que se había conformado a partir del "Cordobazo" de 1969.<sup>[1]</sup> Para ello, acaudillaron detrás suyo a otras fracciones de clase, en particular, de las filas de la pequeño burguesía y a fracciones de la clase obrera (con apoyo activo o pasivo). Se buscaba así cerrar la brecha política abierta en aquel momento, proceso que debe remitirse, necesariamente, a la crisis hegemónica y de acumulación de capital que en la Argentina se abrió luego de la caída de Juan Domingo Perón en septiembre de 1955 (SARTELLI, 2007). Por ello, no se trataba de un mero recambio en el personal político (al avanzar contra la presidencia de Isabel Martínez de Perón) sino de cerrar una brecha profunda que se encontraba abierta desde mediados del siglo veinte y que, en 1969, ponía en cuestión la vigencia de las relaciones sociales capitalistas. Ese cuestionamiento se hallaba corporizado por la emergencia de una fuerza social, denominada por nosotros "fuerza social revolucionaria", minoritaria, incipiente y heterogénea conformada por una fracción minoritaria de la

clase obrera y fracciones de la pequeño burguesía quienes postulaban como única salida de la crisis la superación de las relaciones sociales vigentes.

Por esos motivos, el golpe se presentó a la sociedad como “Proceso de Reorganización Nacional” encargado de disciplinar y restaurar el orden. Esa tarea mayor permeó el conjunto de su accionar y la esfera educativa no fue la excepción. En ese sentido, uno de los ministros de educación del régimen, consciente de las tareas a encarnar, señalaba en su discurso:

El 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 (LLERENA AMADEO, 1979, p. 4).

En el plano educativo, muchos autores identifican al golpe como un punto de inflexión -“el principio del fin”- y el inicio de una fase que se caracterizaría por una profunda segmentación y discriminación educativa (TEDESCO, 1983; TIRAMONTI, 2001). La pérdida de centralidad del Estado, la instauración de un Estado “ausente” o “subsidiario” en materia de políticas públicas (sociales, laborales, sanitarias, educativas) constituiría otra de las marcas indelebles. La instauración de políticas de censura de libros (infantiles y educativos), periódicos y revistas (INVERNIZZI Y GOCIOLO, 2002; INVERNIZZI, 2005; PINEAU, 2006) también han sido abordadas como objeto de estudio. Otro aspecto particular del proceso militar abordado por la historiografía educativa residiría en el reforzamiento de los rituales vinculados al tratamiento de los símbolos nacionales y de los valores católicos tradicionales (KAUFMANN: 1997). En ese sentido puede interpretarse una de las primeras medidas tomadas por la dictadura: la depuración de la materia “Estudios de la realidad social argentina”, introducida en 1974, para el nivel medio y superior. A partir de ese momento, se reforzaría la vigencia de la moral cristiana, de la tradición y de la “dignidad del ser argentino” (Resolución Ministerial N° 3/76). Meses más tarde, la materia en cuestión sería reemplazada por “Formación cívica” (Decreto N° 1.259/76).

Ahora bien, la dictadura no avanzó sobre una asignatura aislada. Su obra en materia de intervención curricular fue mucho más vasta. En ese sentido, en el presente artículo intentaremos reconstruir su accionar en materia de currículum y las reformas educativas más importantes puestas en marcha en el nivel medio. Entre otros trabajos sobre currículum, se destacan los de Myriam Southwell (2007a; 2007b), Silvia Finocchio e Hilda Lanza (1993), Carolina Kaufmann y Delfina Doval (1997; 1999) y Pablo Pineau (2006). Nuestro trabajo intenta abordar las transformaciones en los diseños curriculares en un contexto más amplio de reformas incorporando en el análisis la relación del currículum con la formación para el mundo del trabajo y con proyectos de reforma

educativa sistémicos generales (administración y estructura del sistema educativo, mecanismos de evaluación, régimen disciplinar entre otros) Por ese motivo, nos proponemos observar cómo los cambios en los contenidos fueron acompañados de la transformación de los regímenes de disciplina y de evaluación. Reorganización y orden afectaron como un todo a la educación en la etapa. Para dar cuenta de los objetivos aquí propuestos, analizaremos la normativa educativa, los planes y programas de estudio así como diversos documentos históricos tales como los discursos e informes emitidos por las autoridades del régimen castrense durante el período de referencia.

Consideramos que el análisis de la dictadura puede arrojar luz hacia el presente. Si bien excede el propósito del presente artículo el análisis de la evolución del nivel medio de enseñanza durante las décadas posteriores, sostendremos, a modo de hipótesis, que la última dictadura constituyó un momento de síntesis de tendencias previas que perdurarían en el largo plazo. Aquel régimen se valió de ricas experiencias pasadas y se encargó de poner en marcha una prueba piloto de lo que, con algunas diferencias, constituiría el corazón de la transformación curricular implementada en los años noventa con la sanción de la Ley Federal (24.195/93). Para llevar a cabo esa tarea, necesitaba eliminar experiencias previas en sentido contrario así como disciplinar a las fuerzas sociales. Por ello, resulta interesante observar lo actuado en materia de evaluación y de disciplina como marco necesario sobre el cual se asentarían otros cambios. En ese sentido, creemos que ambos problemas -currículum y régimen de evaluación/disciplina- pueden ser observados en forma interrelacionada. De este modo, buscamos contribuir al campo de estudio de las políticas educativas y, en forma parcial, a la serie de estudios recientes sobre políticas educativas bajo la última dictadura militar. A nuestro entender, este artículo aporta al debate historiográfico en esa dirección.

### **Las metas educativas en los “años de plomo”**

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. Una vez más, y como ya lo había hecho otro presidente militar, Juan Carlos Onganía diez años atrás, el cambio estructural del sistema educativo se colocaba sobre el tapete (PINEAU, 2006; PUIGGRÓS, 2004; SOUTHWELL Y DE LUCA, 2008; DE LUCA: 2011). El nuevo modelo se asentaría sobre dos principios básicos: la descentralización y la desburocratización, tanto del Ministerio como de la administración y de la conducción en general. De acuerdo a Bruera, esas tareas se realizarían “con una idea agregada que

es la de participación, la idea del reencuentro para asumir la crisis” (1976, p. 6). La descentralización, es decir, el traspaso de la gestión educativa desde la Nación hacia las provincias, era defendida como un mecanismo que garantizaría la participación de las comunidades locales en la vida de las instituciones. No era la primera vez que la descentralización fue impulsada como política de estado en materia de gestión y administración de establecimientos educativos. Desde 1956 se registraron diversas manifestaciones e intervenciones legales en esa dirección (SALONIA, 1996; BORTHWICK DE MALTONI, 1995; FELDFEBER, 2003). A su vez, la reconstrucción estadística de dicho fenómeno evidencia que, hacia 1978, la Nación había traspasado casi la totalidad de los establecimientos educativos a su cargo en territorio provincial (DE LUCA, 2008). La defensa que se realizaba a partir de 1976 engarzó entonces con un basamento objetivo: la escuela primaria argentina se encontraba ya prácticamente descentralizada.<sup>[2]</sup> Sin embargo, como veremos más adelante, en esta oportunidad, su objetivo consistía, además en adecuar el sistema educativo a las necesidades económicas regionales y no en generar mayores formas de participación. A su vez, en establecer formas de promoción de la descentralización en el nivel secundario de educación.

Una reforma global no podía prescindir de fijar a los agentes educativos. Durante 1976, la V Asamblea Ordinaria, realizada en la ciudad de San Miguel de Tucumán, se encargó de precisarlos. Entre ellos, aparecía en primer término la familia, como agente natural y primario. Sin embargo, esa determinación no implicaba la desaparición del Estado puesto que éste tenía el deber y el derecho de formar integralmente a sus ciudadanos. La Iglesia Católica Apostólica Romana también era reconocida como legítimo agente educativo junto a otras confesiones religiosas y a las asociaciones idóneas para desarrollar esa tarea (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 1976-a). Todos ellos debían promover y asegurar la participación activa y estructurada de la familia y de la comunidad en el proceso 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. Además, se atacaría el centralismo, puesto que había hecho crecer la burocracia y, a la inversa, la segunda habría contribuido a robustecer la primera. Es decir, se procedería a una reestructuración administrativa. Este principio argumentativo tampoco resultaba novedoso. Diversas gestiones, desde la presidencia de Arturo Frondizi (1958-1962), habían avanzado en descentralizar el sistema educativo con el objeto de

“racionalizarlo”, buscando reducir el gasto educativo vía recorte de “burocracias superfluas” (BRAVO, 1994; FELDFEBER e IVANIER, 2003; VIOR, 1999; PUIGGRÓS, 2003; DE LUCA, 2008, entre otros). En todos los casos, y con diferentes énfasis, se había argumentado a favor de una mayor participación de las comunidades en la vida escolar.<sup>[3]</sup> Por su parte, la última dictadura, dos años antes de ejecutar la medida, sostenía que la transferencia de establecimientos -desde la Nación hacia las provincias- permitiría: “establecer un mecanismo operativo y financiero para que se pueda acometer eficazmente la refacción, mantenimiento y construcción de los edificios escolares” (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN-CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: *III Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación*, Buenos Aires, 10 de mayo de 1976, p 7). Como vemos, la impronta pro-descentralización afectó fuertemente la dinámica educativa.

Desde sus inicios, la dictadura le otorgó gran importancia al área cultural y educativa para llevar adelante sus tareas de reestructuración social. A tales efectos, se procedió a utilizar como instrumento para la discusión y aprobación de las distintas reformas las Asambleas de Ministros. En la primera de ellas, realizada en Tucumán durante 1976, tal como vimos, se dio inicio a la revisión y determinación de los nuevos fines, objetivos generales y de los agentes de la educación. También se discutió sobre cuáles debían ser los contenidos mínimos para el nivel primario. En otra de las reuniones, realizada en Santiago del Estero durante 1978, se acordó la descentralización del sistema y, unos meses más tarde, en la de Capital Federal, se aprobaron los contenidos mínimos para el ciclo básico del nivel secundario. Como veremos en este artículo, a decir de sus realizadores, el eje de los cambios pasaba por la incorporación de una formación moral y cívica en la currícula y por la introducción de cambios en historia y biología. Por otra parte, la relación escuela y trabajo permeó todo el proceso de reestructuración de la secundaria. Tal vez, su forma más acabada fue la estructuración del “sistema dual” (PINEAU, 2003; 2006). Ahora bien, como intentaremos mostrar en el próximo acápite, la búsqueda de otorgar determinadas aptitudes técnicas a la fuerza de trabajo guió buena parte de los cambios que se implementaron en el conjunto del nivel secundario. Veamos, entonces, los principales cambios que afectaron al nivel, en el plano curricular, y en lo que refiere a su régimen disciplinar y de evaluación.

## **El nivel medio.**

### **a) El currículum del “ser” argentino**

En el mismo momento que se delimitaron los fines y objetivos para el nivel primario, entre 1976 y 1977, se hizo lo propio para la escuela media o secundaria. Formaba parte de sus finalidades

la prosecución de una formación integral, a partir de modalidades educativas diversificadas. Dicha “formación integral” habilitaría tanto para estudios superiores como para la incorporación de los alumnos en “la vida activa del país”, a saber: la inserción productiva (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1977, p. 9).

Dentro de los valores y aptitudes que la escuela secundaria debía promover se encontraban: la orientación del joven para el descubrimiento y organización de su personalidad aspecto que no iba desvinculado de la formación de hábitos morales y religiosos, el desarrollo de actitudes cívico-sociales, el cultivo de la investigación, el desarrollo de la expresión estética y de las aptitudes físico-deportivas. Los hábitos “operativos” eran vistos como una condición del desarrollo intelectual que se traducía en claridad, coherencia y orden, rigor lógico e interrelación de los conocimientos. Tal como podemos ver, los elementos conductuales aparecían en un primer plano dentro de los objetivos enumerados por el régimen castrense.

El nivel secundario aparecía dividido en dos ciclos. La dictadura buscaba fijar claramente la delimitación de uno y otro. En relación al primero, la misión del ciclo básico era la de completar la formación general iniciada en el nivel primario, al mismo tiempo que se introducían algunas nociones que se desarrollarían en el nivel siguiente. En ese sentido, podemos decir que se concebía a la escuela primaria y al primer ciclo del nivel medio en estrecha interrelación. El ciclo básico debía servir como correa de transición entre la primaria y la etapa superior de la escuela secundaria, en tanto, al tiempo que completaba una formación mínima, debía posibilitar la orientación laboral que el ciclo superior desarrollaría en forma posterior. Lentamente, se iría perfilando la estructura escolar que se implementaría en la década del noventa.

En lo que refería a los objetivos más específicos, el nivel básico apuntaría al perfeccionamiento del uso de la lengua, a la interpretación de las nociones fundamentales de los principales campos del conocimiento y a generar la comprensión de los componentes de la cultura nacional. A su vez, otorgaría una sólida formación moral y cívica, humanística y científica así como formación pretecnológica, orientación vocacional, expresión estética y educación física. Por su parte, el ciclo superior capacitaría a los educandos para el acceso a los estudios en el nivel superior. Además, brindaría una formación laboral que permitiría a los jóvenes insertarse en “actividades productivas”. Mientras tanto, se esperaba que la formación consolidara la adquisición del “método científico”. Por su parte, la formación técnica culminaría el proceso de “formación integral” y posibilitaría la incorporación en el mundo del trabajo (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1977, p. 11). Resulta importante destacar el férreo énfasis curricular en ítems vinculados a la capacitación laboral. Ese hincapié buscaba revertir la formación estrictamente

enciclopedista que brindaba la escuela argentina hasta ese momento según se balanceaba desde ámbitos oficiales.

Hacia 1978, en la VII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal serían aprobados los contenidos mínimos para el ciclo básico de las asignaturas lengua y literatura, matemática, lenguas extranjeras, ciencias biológicas, educación plástica, educación física, geografía, cultura musical, formación moral y cívica, historia, ciencias fisico-químicas y educación práctica (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN-CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1978). Allí se proponía que, previamente, se avanzara en la preparación de guías con sugerencias metodológicas y orientación bibliográfica y el suministro de criterios y técnicas de evaluación. Asimismo, se debía encarar la organización de la orientación escolar y vocacional. Tal como vemos, no se proyectaba un cambio curricular aislado de tal o cual tópico dentro de determinadas materias sino, más bien, una obra de conjunto.

Por otra parte, la dictadura se encargaba de explicitar los criterios que habían llevado a la selección de los contenidos para el nivel. En teoría, todos ellos debían contribuir solidariamente a suministrar una formación humana general y profesional y preparar para los estudios superiores. En este punto, el ciclo básico era aquel que “se refiere al hombre en cuanto hombre y al desarrollo de sus virtualidades perfectivas” (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN-CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1978, p. 7).

Luego, la Asamblea señalaba los objetivos específicos de cada una de las asignaturas. En el caso de la educación física, serían la salud, el vigor y la armonía corporal. Para desarrollar la “sensibilidad” de los educandos se impartiría educación estética. La educación intelectual científica, filosófica, humanística y técnica fomentaría la “inteligencia”. Por su parte, la educación moral desplegaría la voluntad y la actividad libre y solventaría las relaciones con la comunidad. Para garantizar un adecuado desenvolvimiento en la “sociedad política” se utilizaría la educación cívica. Por otro lado, la educación técnica debía ser funcional al desarrollo de actividades útiles y productivas en los educandos. El ciclo también debía brindar orientación vocacional en forma permanente, con el objetivo que el alumno se conociera y pudiera descubrir sus aptitudes e intereses. Finalmente, la educación religiosa no quedaría fuera del proceso de formación integral.

En lo que refería a los objetivos generales del ciclo, se debía lograr que el educando desarrollara su capacidad creadora, valores ético-religiosos, el pensamiento lógico formal y el conocimiento de la naturaleza a través de la utilización del método científico. También, debía asumir un juicio crítico y la búsqueda de la verdad. Por otra parte, debía alcanzar una adecuada integración familiar y social así como actuar de acuerdo a los principios jurídicos y el sentido de la

responsabilidad cívico-social. Al mismo tiempo, tendría que adquirir hábitos de vida sana, valorar el uso racional de los recursos naturales, comprender el legado histórico como parte determinante de la realidad social, apreciar la cultura nacional y, finalmente, conocer sus aptitudes, habilidades y limitaciones lo que le permitiría una adecuada decisión vocacional.

En cuanto a la organización de los contenidos, sostenían que la correlatividad de las asignaturas era la forma más adecuada para garantizar los fines pautados. Cabe destacar que la Asamblea descartaba la posibilidad de establecer grandes áreas de conocimiento -en lugar de las asignaturas tradicionales- en tanto consideraba que su dinamismo podía implicar, al mismo tiempo, una peligrosa superficialidad.

En lo que refería a los objetivos para cada una de las asignaturas, lengua y literatura debía lograr que el alumno alcanzara una comunicación fluida en su doble manifestación -oral y escrita-, que valorara la lengua como medio insustituible de comunicación y que adoptara una actitud reflexiva hacia la lengua materna. También debía afianzar el hábito de la lectura, desarrollar su capacidad creadora y permitirle afirmar su libertad a partir del juicio crítico.[\[4\]](#)

Las matemáticas servirían para despertar la atención y participación de los alumnos, constituyendo una experiencia intelectual y estética, interesante, desafiante y formativa. A decir de la Comisión, la asignatura apuntalaría la capacidad de resolución de imprevistos por parte de los alumnos; pauta que también podía resultar valiosa al momento de inserción en el ámbito productivo. Se aclaraba que los contenidos mínimos constituirían un documento de trabajo orientador para el profesor a partir del cual se desarrollaría en el alumno el pensamiento lógico-formal y la comprensión de la importancia del simbolismo. Asimismo, se lo capacitaría para integrar el pensamiento matemático y sus técnicas a otras disciplinas científicas, al mismo tiempo que apreciaría sus valores estéticos (orden, simetría, equilibrio y armonía). Tal como puede observarse, la restauración del orden social permeaba también las diversas justificaciones argumentativas en la selección de los contenidos curriculares.

Por su parte, las ciencias biológicas contribuirían a la formación integral de los educandos. Proporcionaría formación humanística en tanto la asignatura indagaba sobre el lugar del hombre dentro de la naturaleza y dentro del universo entero, proporcionándole una visión de las diversas manifestaciones de lo creado. Tal como vemos, se tomaba partido por la noción creacionista acorde con una perspectiva religiosa general. Al igual que en otras disciplinas, se apuntaría a generar en el alumno la capacidad de resolución de situaciones problemáticas y el desarrollo de habilidades propias del método científico -observar, medir, comunicar, clasificar, inferir, interpretar datos, formular hipótesis, experimentar, enunciar conclusiones y proyectar nuevas experiencias.

Asimismo, se generaría un enfoque multidisciplinar a través de la integración de aspectos de la física, la química y las leyes matemáticas.

En relación a geografía, su estudio moderno captaría el espacio geográfico en su complejidad a través del estudio de fenómenos concretos (observables), complejos, coherentes y sujetos a variación. Se enfatizaba sobre un enfoque regional en tanto: “La problemática regional interviene en forma preponderante en los estudios geográficos donde las interrelaciones adquieren el más alto grado de complejidad” (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN-CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 1978, p. 121). El método de enseñanza de la asignatura, al igual que en otras materias, debía partir de la observación directa e indirecta del medio geográfico para luego proceder al análisis relacional y a la síntesis. De ese modo, la materia coadyuvaría al conocimiento del medio local, regional, nacional y mundial por parte del alumno. Al mismo tiempo, favorecería la interpretación cartográfica y la utilización del vocabulario técnico-geográfico así como la comprensión del papel protagónico del hombre en el medio geográfico y la defensa del territorio nacional.

Por su parte, la asignatura formación moral y cívica otorgaría a los alumnos una base de rectos principios morales permitiéndoles, a través de ellos, “elevarse a la perfección”. La formación de la materia buscaba que los jóvenes “sobre la base del trabajo, esfuerzo y servicio [fueran] artífice[s] del futuro de la Patria”. En ese sentido, el alumno canalizaría sus intereses y preocupaciones, garantizándose que sus valores e ideales fueran acordes a los de la Nación. Asimismo, se acentuaría su formación cívico-nacional, sus actitudes ético-religiosas, su comprensión de las relaciones familiares y su amor consciente a la patria. De ese modo, se integraría positivamente en la sociedad y asumiría actitudes de “buen ciudadano”, asimilando la democracia como estilo de vida. Como podemos ver, la restauración de los valores tradicionales permitiría soldar la fisura abierta en 1969 a partir de identificar como ajenos aquellos valores que contrariaban el orden establecido.

En historia los contenidos se articularían tanto con los del nivel primario como con los del ciclo superior, brindándole al alumno “herramientas para la comprensión de su realidad”. En lo que refería a sus objetivos, la asignatura serviría para que el alumno se ubicara en su tiempo, conociera y valorara la “tradicción humanista-cristiana” y “comprendiera y valorara la tradición nacional”. Se sugería la utilización de ciertos temas para la introducción de estudios en geopolítica correlacionándolos con materias como geografía, formación moral y cívica. Los temas sugeridos eran la herencia territorial de España, las Islas Malvinas y del Atlántico Sur, el Canal de Beagle, la

presencia de Argentina en la Antártida, la Cuenca del Plata, las zonas de frontera y el problema demográfico.

En cuanto a las ciencias físico-químicas sostenían, en primer término, que el dinamismo y la complejidad creciente del mundo contemporáneo hacían necesaria la introducción temprana de la materia. Al igual que en otras asignaturas, se debía iniciar a los alumnos en el trabajo experimental dando lugar a su desarrollo psico-evolutivo, correlacionando la materia con los conocimientos de la escuela primaria. En el primer año el eje debía ser la materia y en el segundo la energía. Ya en el tercero se combinaría un estudio más específico y elemental relativo a la física y a la química. En términos generales, se sostenía que el objetivo consistía en dotar a los alumnos de una cultura científica y proporcionarles algunos elementos vinculados a la tecnológica básica.

Finalmente, la educación práctica (formación pretecnológica o introducción a la tecnología) tenía por objetivo la comprensión de las estructuras de los objetos y de los mecanismos simples creados por el hombre para satisfacer sus necesidades básicas. En ese sentido, se señalaba que tal comprensión permitiría al grupo escolar fabricar y modificar instrumentos o mecanismos sencillos de uso cotidiano. A su vez, ese estudio le posibilitaría incorporarse al primer grado de formación profesional. El programa debía prever en sus actividades que éstas pudieran ser resueltas por ambos sexos en tanto el mundo contemporáneo exigía por igual a hombres y mujeres. La asignatura contenía tres tipos de conocimientos: los técnicos básicos, los tecnológicos aplicados y los operativos. Por otra parte, brindaría los medios para que cada uno descubriera sus aptitudes y definiera, posteriormente, su orientación vocacional. En tanto la realidad inmediata resultaba motivadora para los alumnos, se sugería que “deberán seleccionarse en cada caso los trabajos prácticos que lo vinculen con las necesidades propias de la región. De esta forma asumirá el compromiso de participar en el desarrollo regional” (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN-CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 1978, p. 175).

Tal como podemos ver, la materia rescataba la orientación regional y la utilidad práctica inmediata para, por ejemplo, el arreglo del estado de la escuela o de los objetos de uso frecuente en ella. Los contenidos mínimos obligatorios comunes versaban sobre electricidad, mecánica, carpintería, práctica comercial, construcciones y formación para el hogar. En un primer nivel se trabajaría con materiales y herramientas, útiles y elementos. En el segundo se realizarían tareas de modelaje, soldadura, confección de circuitos, contabilidad, colocación de pisos y herrajes. Finalmente, en el tercero se trabajaría en reparación y/o mantenimiento. Formaban parte de los contenidos optativos ejes tales como producción vegetal, animal y minería. En ningún caso los

contenidos eran concebidos como uniformes. Por el contrario, cada unidad escolar debía adaptarlos según sus inquietudes y necesidades.

En relación a lo expuesto hasta aquí, nos interesa remarcar algunos puntos. Por un lado, hemos visto cómo ya desde “lengua y literatura” los contenidos aparecen como una lucha por la defensa de la Nación. De hecho, la protección de la lengua materna y su depuración de los vulgarismos o barbarismos aparecen como instancias solidarias a ese marco más general. Ese aspecto se desarrolla, con mayor énfasis, en la interdisciplinariedad que se promueve para las asignaturas de historia, geografía y formación moral y cívica a partir del estudio de problemas de geopolítica. Nótese que los conflictos limítrofes de la época y la defensa del territorio de los “enemigos” externos aparecen como puntos centrales para el desglose de los problemas en el plano curricular: Malvinas y los conflictos en el Beagle resultan bien explícitos.

En un plano más general, se observa la preocupación por graduar los contenidos acorde al desarrollo psico-evolutivo de los alumnos. Si bien ese aspecto se enfatiza para el caso de las ciencias físico-químicas, también aparece como una preocupación para el resto de las asignaturas. En este punto, debemos recordar que entre los objetivos generales para todo el sistema, se sostenía que “el educando constituirá el eje de la organización de la escuela argentina. En consecuencia, los niveles y ciclos del sistema escolar nacional [...] se estructurarán en función de las tareas que correspondan a las etapas vitales que abarcan”. De acuerdo a ese principio, se consideraba que el sistema educativo debía estructurarse siguiendo tres instancias fundamentales acordes a la etapa evolutiva de los alumnos. Mientras que la escuela primaria sería la “escuela de la niñez”, el nivel secundario debía dividirse en dos -un ciclo básico y otro superior- que se corresponderían con la escuela de la pubertad y la de la adolescencia, respectivamente. Por otra parte, los contenidos de cada una de las asignaturas debían adecuarse también a esas etapas evolutivas. Cabe destacar que este principio etapista general se encontraba ya presente en la fundamentación de la “escuela intermedia” creada durante el mandato de Juan Carlos Onganía hacia 1968. A su vez, también sería utilizado en la década de los noventa para justificar la estructura del sistema escolar surgida de la Ley Federal -N° 24.195/93.

Los contenidos debían ser, además de acordes a la evolución de los alumnos, adecuados a la moral cristiana. En formación moral y cívica, el hombre se colocaba dentro de una pirámide jerárquica en relación con los otros seres vivos y en su relación esencial con Dios. En el mismo sentido, las ciencias biológicas aparecían atravesadas por corrientes creacionistas lo que, desde nuestra perspectiva, limitaría la introducción de ciertos contenidos. A su vez, en algunas materias como historia se observa una tendencia a incorporar contenidos con noción de terminalidad del

proceso de escolarización, en tanto, por ejemplo, se proporcionaba a los alumnos un somero pantallazo por toda la historia mundial. Algo similar ocurría con geografía, cuyo recorrido iba desde lo inmediatamente conocido hasta lo abstracto y universal. Por otra parte, una de las máximas que estructuraba a más de una asignatura era la búsqueda de respuestas rápidas frente al cambio y a lo imprevisible. Cabe destacar que, como hemos visto, si bien la organización curricular que se había elegido era la de asignaturas, la correlación entre las distintas materias aparecía como un eje vertebrador al mismo tiempo que como un horizonte deseable de profundizar. En el anexo, al final del artículo, presentamos el desglose de los contenidos fijados para cada una de las asignaturas que, por cuestiones de espacio, dejamos sin analizar aquí.[\[5\]](#)

En cuanto a la orientación vocacional de los alumnos, ésta no se limitó a las destrezas impartidas en educación práctica. Un año más tarde, en la I Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación celebrada en 1979, se avanzaría en delinear los trazos de la orientación escolar y vocacional del ciclo básico. En aquella reunión, los funcionarios se vanagloriaban de la obra de renovación del currículum que venía desarrollándose desde 1976, tanto en el nivel primario como en el secundario. Señalaban, además, que la puesta en marcha de los cambios permitiría, por su orientación regional, una continua renovación de los contenidos. Principalmente, dicha orientación garantizaría la capacidad de resolución de problemas cotidianos. En ese mismo año, la dictadura comenzó a proyectar la extensión de lo que hasta ese momento era una prueba piloto. En la memoria de actividades, el Ministerio de Educación indicaba que la experiencia habilitaba a “probar la posibilidad de aplicación de un ciclo básico común para todas las unidades del nivel medio” (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1979-b, p.101).

La “renovación” no se limitó sólo al ciclo básico. También se comenzó a trabajar sobre cuáles debían ser los contenidos para los dos últimos años del nivel secundario, es decir, del ciclo superior. Sin embargo, para ello debían definir, en primer lugar, el perfil que le imprimirían al nivel, tarea que desarrollarían un año más tarde.[\[6\]](#)

Los elementos más novedosos pasaban por los criterios metodológicos que orientarían la selección de los contenidos del ciclo superior. Según lo establecido por la III Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, realizada en diciembre de 1980 en San Salvador de Jujuy, las pautas para los distintos perfiles profesionales de las orientaciones quedarían a cargo de cada jurisdicción. De esa forma se garantizaría la satisfacción de las necesidades de desarrollo regional. Tal como podemos ver, comenzaban a confluir la descentralización administrativa, iniciada ya en 1956, con la descentralización o regionalización curricular. Desde la perspectiva de la dictadura, las orientaciones serían útiles si eran establecidas por las propias comunidades locales.

En cuanto a la estructuración de los contenidos, sugerían la organización de dos grandes áreas: una de formación general común a todas las orientaciones y otra específica de capacitación técnico-profesional que, como ya dijimos, fijaría cada provincia. Dos años más tarde, en 1982, el Consejo Federal de Cultura y Educación daba un paso más en el proceso de transformación del nivel medio. Por Resolución N° 11/82 del Consejo, tomada en la VII Asamblea Ordinaria del mes de noviembre, se fijaban las modalidades de estudio para el ciclo superior. Se trataba de cuatro modalidades básicas -artística, científica, humanística y técnica- que conllevarían múltiples orientaciones y especialidades.

Tal como pudimos ver hasta aquí, la dictadura avanzó con un proyecto global de transformación del nivel medio. Uno de los criterios que fijó para todo el sistema fue la estructuración acorde a etapas evolutivas generales que el conjunto de los alumnos del país debían compartir. En ese sentido, se recuperaba el criterio etapista general que ya había guiado al régimen militar encabezado por Onganía en la proyección de una escuela elemental e intermedia y que, más tarde, justificaría el proceso de reforma durante los años noventa. Acorde con ello, la dictadura programó el aumento de la obligatoriedad escolar para incluir dentro de la educación elemental al ciclo básico, si bien se trató de una proyección que no alcanzó a concretarse más que a modo de manifestación de deseo. Ahora bien, al mismo tiempo que el etapismo intentaba homogeneizar las trayectorias escolares, también se fomentaba la regionalización curricular. Como vimos, ésta fue una pauta explícita para la orientación laboral. En otro nivel, observamos que en algunas asignaturas se enfatizaba la necesidad de que la formación impartida en la escuela fuera funcional a las necesidades locales. Elemento que aparece con fuerza en la educación práctica del ciclo básico, en la orientación y, en términos más generales, en el ciclo superior. Tal como vemos, la necesidad de articular la escuela con el mundo del trabajo no sólo se llevó a cabo a través de la creación de un sistema específico -el “sistema dual”. Ese régimen estableció un sistema de educación múltiple con una carga de estudios en los establecimientos escolares y otra, mayoritaria, de pasantías en las empresas adheridas al sistema en donde se desarrollaban aprendizajes prácticos. Se consideraba que sólo en los ámbitos productivos se conocían las necesidades reales de formación de la futura mano de obra al mismo tiempo que ellas se encontraban dotadas del material e instrumental adecuado para realizar tal formación. En la práctica, el nuevo esquema le permitía a las empresas partícipes del proyecto subsidiar la formación de una parte de su fuerza de trabajo. Además, los pasantes desarrollaban tareas no remuneradas en las empresas abaratando el costo de la fuerza de trabajo de cada planta. Como vimos aquí, la dictadura buscó en sus reformas que el conjunto del sistema educativo avanzara en generar tal articulación.

## **b) El régimen de disciplina y evaluación**

En este acápite nos proponemos rastrear las reformas en el plano legal en relación al régimen disciplinario y de evaluación en la escuela secundaria que acompañaron a los cambios curriculares. Con respecto al primero, llama la atención que entre 1976 y 1983 no se hayan producido transformaciones significativas. Si bien hacia 1981 la dictadura estableció un nuevo reglamento orgánico, éste fue suspendido tan sólo dos meses después. Por ello, tendremos que remitirnos al Régimen General para los establecimientos de enseñanza secundaria aprobado en el año 1943, vigente durante aquellos años. De ese modo, intentaremos comprender por qué no resultó necesario transformarlo y, relacionado con ello, las razones de la corta vida del proyecto. En cuanto al régimen de evaluación, veremos que fueron introducidas algunas reformas sustantivas, orientadas, centralmente, a restringir la permanencia y promoción de los estudiantes en la escuela secundaria. Por otra parte, analizaremos diversos documentos de apoyo para los docentes, elaborados por la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo. A partir de ellos veremos cómo se estrechó firmemente la relación existente entre disciplina y evaluación. Fenómeno que deberá situarse en el marco de los objetivos centrales expresados por el régimen dictatorial: la eliminación de la fuerza social revolucionaria y la reconstrucción de la hegemonía burguesa y, por ende, del orden.

### **El régimen de disciplina**

El régimen disciplinario correspondiente al nivel secundario o medio fue establecido en el *Régimen General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial*, aprobado en 1943 por Decreto N° 150.073. Si bien sufrió diversas modificaciones durante las siguientes décadas, su estructura general se mantuvo en pie a largo de los años. Allí, entre las prohibiciones a los alumnos, figuraban acciones tales como ingresar a aulas distintas a las que les eran asignadas, tomar parte en actos de indisciplina colectiva, exhibir insignias, emblemas o distintivos lesivos a la institución o a las autoridades del Estado, etc. Las sanciones eran, en orden de importancia, la/s amonestación/es, la separación temporal del establecimiento, la expulsión y, llegado el caso, la expulsión de todos los establecimientos del país. Las amonestaciones debían aplicarse en número proporcional a la falta cometida a criterio del Rector o Director. El alumno podría tener, como máximo, veinticinco. Una vez excedido tal límite, perdía su condición de alumno regular. Ahora bien, de no registrar aplazos, podía solicitar un margen de cinco amonestaciones más. Por otro lado, 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. Antes de ser juzgado, el estudiante

debía ser oído, en presencia de su padre, tutor o encargado. Finalmente, la expulsión definitiva sólo podía ser resuelta por el Consejo de Profesores, convocado y presidido por el Rector o Director. Sin embargo, la medida quedaba sujeta a la aprobación de la Dirección General de Enseñanza. Un aspecto importante se relacionaba con la representación de los estudiantes ante las autoridades educativas. El artículo N° 172 del reglamento establecía que sería ejercida, en cada caso, por los padres, tutores o encargados. Es decir, negaba la posibilidad de intervención de los centros estudiantiles.

Hacia 1979, la dictadura constituiría un grupo de trabajo encaminado a la preparación de un nuevo proyecto de Reglamento General para el nivel medio (Resolución N° 1.534). De ese modo, el 24 de marzo de 1981 se creaba el *Reglamento Orgánico para el Nivel Medio* (Resolución Ministerial 413/81). Sin embargo, en lo atinente a la disciplina, allí se introducían muy pocas modificaciones. Entre ellas, se incorporaba el deber de respeto hacia 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 se sumaba como causa de expulsión el no respetar y honrar los símbolos nacionales. Sin embargo, esta normativa sólo tendría vigencia durante dos meses. La contramarcha de la reforma sería justificada en tanto diversos aspectos del quehacer escolar no habían sido considerados allí. Por ello, sería suspendida hasta tanto se completara su redacción (Resolución Ministerial N° 225/81). Ahora bien, ¿qué podemos decir de los -escasos- cambios que intentaron introducirse?

Uno de ellos consistió en reforzar el respeto hacia los símbolos patrios. No sólo se impuso como un deber de los alumnos y, en el caso de no cumplirlo, como un motivo más de expulsión, sino que, también, fue incorporado entre las funciones de los profesores. De ese modo, los docentes debían despertar y acrecentar en los estudiantes el amor a la Patria, promover el acatamiento de la Constitución Nacional y las leyes dictadas en su consecuencia, la defensa de los derechos soberanos sobre el territorio nacional y el respeto por la tradición nacional y el patrimonio cultural. De ese modo, el nuevo régimen disciplinar se colocaba en sintonía con los contenidos curriculares reformados.

En el mismo sentido, el 3 de noviembre de 1978 fueron establecidas las “Normas sobre las características, tratamiento y uso de los símbolos nacionales” (Resolución Ministerial N° 1.635/78). Éstas debían aplicarse en todos los establecimientos del conjunto del sistema educativo, tanto bajo gestión estatal como privada.

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, destacaban la existencia de omisiones y transgresiones a las normas. Por ello, establecían la necesidad de que los docentes fueran modelo de patriotismo, así como su obligación de exigir a los estudiantes la respuesta debida ante los símbolos patrios. De ese modo, el ejercicio de la docencia debía convertirse en prédica y acción formativa patriótica de manera permanente. Cabe destacar que, desde nuestra perspectiva, 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. Esa es la clave de la preeminencia otorgada durante los “años de plomo” a la educación patriótica.

Como hemos visto, si bien la última dictadura militar se propuso reformular la normativa que regía la vida de las instituciones del nivel medio, no se trató de una de sus prioridades. Sólo así puede entenderse que, hasta 1983, no haya podido cuajar ninguna reforma sustantiva en ese sentido. Ahora bien, ¿por qué no fue esa una prioridad? Creemos que esto puede explicarse si consideramos que, por un lado, el Reglamento que regulaba la vida de los establecimientos de enseñanza secundaria tuvo una fuerte impronta represiva desde su misma configuración, en 1943. Ejemplo de ello era la prohibición de la organización colectiva de los estudiantes. Asimismo, en algunos casos se trataba de una normativa sumamente ambigua: la expulsión podía encontrar su origen tanto en una fuga masiva de la escuela sin autorización como en la toma de un establecimiento. En ese sentido, permitía su adecuación a las necesidades educativas de cada momento político histórico (DUSSEL, 2005). De ese modo, la transformación del código disciplinar se tornaba, por sus propias características, si no innecesaria, por lo menos, no apremiante en un período con urgencias mayores.

Por otra parte, consideramos que, en tanto el objetivo central de la última dictadura militar fue sentar las bases para reconstruir la hegemonía burguesa, las tareas fundamentales en relación a la disciplina escolar se dirimieron en el terreno de la lucha de clases, es decir, en torno a la eliminación de la organización estudiantil. Como hemos visto, las herramientas normativas para desplegar aquella tarea ya habían sido establecidas treinta años antes. Sin embargo, más importante aún es que el disciplinamiento social se llevó a cabo, también en el espacio educativo,

principalmente a partir del accionar represivo-clandestino del Estado. Realidad que afectó tanto a estudiantes como a docentes (PINEAU, 2006).

### **El régimen de evaluación**

Durante la década del sesenta, numerosos estudios señalaban los altos índices de deserción en el nivel primario y, en forma más acuciante, en el secundario. En aquel momento, la reforma Orgánica de 1968 implementó la “promoción automática” entre los distintos ciclos del sistema educativo. De ese modo, se procedía a eliminar la acreditación de saberes entre grados.

Hacia 1973, con el gobierno peronista, esa tendencia a disminuir las exigencias del régimen de evaluación continuó su curso. En ese sentido, el Decreto N° 23 del 17 de julio de 1973 eliminaba las pruebas de revisión bimestral establecidas en el Reglamento de 1972. Dichas pruebas tenían un carácter comprensivo y eran realizadas en todas las asignaturas, a excepción de aquellas cuya modalidad no aconsejaba tomarlas. Ahora bien, algunas transformaciones realizadas durante la última dictadura militar marcarían una nueva fase dentro de la tendencia -de largo plazo- mencionada anteriormente.

Entre los cambios operados en el régimen de calificación entre 1976 y 1983, se destacaron la modificación de la división temporal del ciclo escolar y el aumento de la calificación numérica exigida para promocionar de año. En cuanto a la primera, en 1980, a partir del Decreto N° 150/80, el curso lectivo pasaría de dividirse en 4 bimestres a 3 trimestres en todos los establecimientos de enseñanza media dependientes del Ministerio de Cultura y Educación. Por otra parte, en 1977, por Decreto N° 1.043, el promedio anual para aprobar las asignaturas pasaría de seis a siete puntos, siempre y cuando no promediara un aplazo en ninguno de los bimestres. A su vez, por Resolución N° 133 del 15 de febrero de 1978, la calificación requerida para aprobar el examen general pasaba de 4 a 5 puntos. El incremento de la exigencia en las calificaciones fue de la mano de una misma tendencia en los contenidos evaluados. En relación a los exámenes regulares correspondientes a la terminación del curso escolar y a los complementarios de marzo, si antes sólo debían versar sobre los contenidos fundamentales de cada asignatura, ahora se especificaba la aplicación obligatoria de los programas hasta el último capítulo desarrollado en clase. En los exámenes previos subsiguientes debían regir íntegramente los programas oficiales de cada asignatura (Circulares N° 135/76 y 183/79).

Ahora bien, ¿cuáles fueron las bases teóricas sobre las que se montaron todas esas transformaciones?

Hacia fines de la década de 1970, en el seno de la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, se creaba la Comisión de Hábitos de Estudio y Evaluación. En diversos documentos de apoyo para los docentes, aquella comisión establecía diversas cuestiones relativas a la evaluación, tales como la significación del concepto, sus implicancias y el modo correcto de desarrollarlo.

Un elemento importante, dado el cuestionamiento que caracterizaría las décadas posteriores, es que, hacia fines de los años 70, aún se destacaba el rol formativo de la evaluación. En ese sentido, la comisión señalaba que “el profesor, mediante la evaluación, puede realizar el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje de cada alumno y ayudarlo a superarlas antes de que éstas se conviertan en fracasos insuperables” (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1979a, p. 5). También serviría para ajustar los métodos y las técnicas de enseñanza.

Por otro lado, cabe destacar la relación que la dictadura estableció entre la evaluación y la disciplina. En ese sentido, la comisión señalaba que las actitudes, los hábitos y las habilidades debían ser evaluados al igual que los objetivos de conocimiento. Al respecto, sostenía 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” (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1979a, p. 5). Como las pruebas no servían para describir el aprendizaje logrado en relación a las habilidades, hábitos y actitudes, se disponía que los docentes apelaran a otros instrumentos tales como, por ejemplo, las listas de control. Dichas listas consistían en una enunciación de todos los rasgos y características que resultaban deseables en el sujeto o el objeto observado. 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 (Ministerio de Cultura y Educación, 1980, p.12).

Relacionado con el punto anterior, se señalaba que la evaluación no debía realizarse en un momento puntual, sino que debía apoyarse en una permanente observación. En ese sentido, las situaciones cotidianas de estudio y recreo brindaban datos importantes sobre el aprendizaje de los alumnos. Dada una mayor cantidad de datos obtenidos, el docente podría realizar una evaluación integral y comprensiva.

En suma, en el terreno de la evaluación educativa en el nivel medio, durante la última dictadura fueron introducidos dos elementos fundamentales: por un lado, el aumento de la exigencia

sobre los rendimientos del alumnado y, por otro, la fijación de la necesidad de evaluar sus conductas. A su vez, ambos elementos fueron de la mano de una concepción del sistema de evaluación como un dispositivo permanente que, en manos de la dictadura, tenía altas dosis de control, disciplinamiento y arbitrariedad.

### **Conclusiones parciales**

Los elementos analizados hasta aquí sólo cobran sentido una vez que son situados en el contexto histórico en el que se desarrollaron. En ese sentido, las transformaciones operadas tanto a nivel curricular como en relación al régimen de evaluación y disciplina deben comprenderse en el marco de los objetivos centrales del régimen dictatorial: la eliminación de la fuerza social revolucionaria y la reconstrucción de la hegemonía burguesa.

Con respecto al primer punto, uno de los fines perseguidos consistió, precisamente, en eliminar al movimiento estudiantil. Sin embargo, para el nivel medio, las herramientas legales ya estaban dadas desde la sanción del Régimen General en 1943. Asimismo, no debemos olvidar que una parte medular de aquella tarea fue desarrollada en forma clandestina.

Por otra parte, la búsqueda de “despolitización” de las escuelas secundarias fue de la mano de un aumento en la exigencia del rendimiento escolar de los estudiantes. De ese modo, los alumnos debían limitarse a aprehender los contenidos impartidos por la escuela y a acreditar esos saberes. Por su parte, quienes fueran menos aplicados, y, por tanto, más indisciplinados, serían puestos a raya o alentados a alejarse del sistema educativo. De ese modo, se abría un paréntesis dentro de una tendencia de largo plazo que, por lo menos, desde principios de la década del '70, pareciera orientarse a disminuir las exigencias del régimen de evaluación. Por ello, sostendremos, a modo de hipótesis, que el ciclo de la lucha de clases se imprimió sobre las tendencias más profundas de la educación argentina. Relacionado con ello, la dictadura también intentó asegurar la disciplina a partir del régimen de evaluación. De esa forma, ambos aspectos de la realidad educativa estrecharon filas. En ese esquema, los docentes debían constituirse en los guardianes del orden -político- de manera permanente y calificarlo.

En relación a la reconstrucción de la hegemonía burguesa, vimos cómo la educación en el patriotismo cobró renovada importancia. De esa forma, negando la existencia de intereses irreconciliables en una sociedad dividida en clases sociales, se intentaban borrar las contradicciones fundamentales de la sociedad capitalista argentina. Este aspecto también tuvo su correlato en el currículum. En ese sentido, observamos cómo -a través de una prueba piloto- se buscaba, por un lado, una educación moral y etapista y, por el otro, poner la educación al servicio de los intereses

productivos de las comunidades locales. Éstas no sólo tuvieron relieve a través de la descentralización educativa sino también en tanto debían fijar qué tipo de orientaciones y calificaciones resultaban necesarias en las escuelas de su localidad.

Como hemos visto, la última dictadura constituye un punto rico de análisis para observar un momento de síntesis y de ruptura, según el caso, de algunas de las tendencias de largo plazo que estructuraron al sistema educativo argentino. Resta aún por ver y analizar la vinculación existente entre las transformaciones puestas en marcha por el régimen castrense y aquellas desarrolladas durante la década del noventa. Aquí sólo señalaremos que numerosos aspectos de la reforma educativa de la década noventa -estructura del sistema, regionalización de los contenidos, concepción etapista etc.- habilitan a pensar que existe una “prehistoria” de la Ley Federal que, tal vez, hunde sus raíces en los años setenta, durante el régimen militar.

## Referencias

BORTHWICK DE MALTONI, Marta: *Legislación educativa Argentina*. Buenos Aires: Braga, 1995.

BRAVO, Héctor Félix. *Bases constitucionales de la educación argentina*. Buenos Aires: CEAL, 1988.

DE LUCA, Romina. *Brutos y baratos. Privatización y descentralización en el sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ediciones ryr. 2008.

DUSSEL, Inés. ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: v. 10, n. 27, p. 1.109-1.121, oct/dic., 2005.

FELDFEBER, Myriam; IVANIER, Analía. La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: v. 8, n. 18, p. 421-445, mayo/agosto., 2003.

FINOCCHIO, Silvia; LANZA, Hilda. *La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.

INVERNIZZI, Hernán; GOCIOL, Judith. *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba, 2002.

INVERNIZZI, Hernán. *Los libros son tuyos. Políticos, académicos y militares: la dictadura en Eudeba*. Buenos Aires: Eudeba. 2005.

KAUFMANN, Carolina; DOVAL Delfina: *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1982)*. Rosario: Laborde. 1997.

KAUFMANN, Carolina; DOVAL, Delfina. *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde, 1999.

PINEAU, Pablo: *El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue, 2006.

PUIGGRÓS, Adriana. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna. Colección Historia de la Educación en la Argentina, v. VIII, 1997.

PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna, 2003.

SALONIA, Antonio. *Descentralización educativa, participación y democracia: escuela autónoma y ciudadanía responsable*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1996.

SARTELLI, Eduardo. Celeste, blanco y rojo. Democracia, nacionalismo y clase obrera en la crisis hegemónica. *Revista Razón y Revolución*. Buenos Aires: Ediciones ryr, n. 2, 1996.

SARTELLI, Eduardo. *La plaza es nuestra*. Buenos Aires: Ediciones ryr, 2007.

SOUTHWELL, Myriam. Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos de imaginarios en pugna. *Revista del Instituto de Políticas Públicas*. Buenos Aires: Instituto de Políticas Públicas, v. 1, n. 1, 2007a.

SOUTHWELL, Myriam. "Con la democracia se come, se cura y se educa..." *Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo, 2007b.

SOUTHWELL, Myriam; DE LUCA, Romina. 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*. Rosario: Laborde, n. 3, año IV, 2008.

TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecilia; Carciofi, Ricardo. *El proyecto educativo autoritario. Argentina, 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO, 1983.

TIRAMONTI, Guillermina. *Modernización educativa de los noventa. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO, 2001.

VIOR, Susana. *Estado y educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila, 1999.

## **Fuentes**

Bruera, Ricardo. *Palabras pronunciadas por el Ministro de Cultura y Educación, Profesor Ricardo Bruera, al asumir su cargo*. 30 de marzo de 1976.

Llerena Amadeo, Juan Rafael. *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*. 2 de agosto de 1979.

*Mensaje del Ministro de Cultura y Educación al país* por la Red Nacional de Radios y Televisión. 21hs. del 13 de abril de 1976.

Ministerio de Cultura y Educación. *Objetivos pedagógicos del nivel primario y del nivel medio. Contenidos mínimos del nivel primario común. Resolución n° 284/77.* Nueva Serie Divulgación. Buenos Aires. 1977.

Ministerio de Cultura y Educación. *La reforma educativa.* Buenos Aires. 1970.

Ministerio de Cultura y Educación. *Documento de Apoyo para el Docente-Evaluación.* Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, Comisión Hábitos de Estudio y Evaluación. Buenos Aires. 1979.

Ministerio de Cultura y Educación. *Criterios para evaluar al alumno.* Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, Comisión Hábitos de Estudio y Evaluación. Buenos Aires. 1979-a.

Ministerio de Cultura y Educación. *Memoria Anual.* Buenos Aires. 1979-b.

Ministerio de Cultura y Educación. *Evaluación.* Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, Comisión Hábitos de Estudio y Evaluación. Buenos Aires. 1980.

Ministerio de Cultura y Educación. *Política Educativa del Proceso de Reorganización Nacional- Información complementaria.* Buenos Aires, 1980-a.

Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Federal de Educación: *III Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación.* Buenos Aires. 10 de mayo de 1976.

Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Federal de Educación. *V Asamblea Ordinaria. Informe final. Anexos.* San Miguel de Tucumán. 15 a 17 de septiembre de 1976-a .

Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Federal de Cultura y Educación. *VII Asamblea Extraordinaria Informe Final-Anexos.* Buenos Aires. 18 y 19 de diciembre de 1978.

Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Federal de Cultura y Educación. *I Asamblea Ordinaria. Informe Final.* Esquel-Chubut. 20 a 22 de noviembre de 1979.

Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Federal de Cultura y Educación. *II Asamblea Ordinaria. Informe Final.* La Falda-Córdoba. 22 a 24 de abril de 1980.

Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Federal de Cultura y Educación. *III Asamblea Ordinaria. Informe Final.* San Salvador de Jujuy. 11 y 12 de diciembre de 1980-a.

## **Legislación**

- Circular n° 135/1976.
- Circular n° 183/1979.
- Decreto n° 150.073/1943.
- Decreto n° 825/1972.
- Decreto n° 23/1973.

- Decreto nº 676/1975.
- Decreto nº 1.259/76 del 8/7/1976.
- Decreto nº 210/77 publicado en BO 1/2/1977.
- Decreto nº 3.155/77, BO 19/10/77.
- Decreto nº 1.043/1977.
- Decreto nº 1.937/1978.
- Decreto nº 2.607/1978.
- Decreto nº 2.038/80. BO 7/10/1980.
- Decreto nº 150/1980.
- Resolución nº 3 “Pautas para la fijación de los contenidos de ERSA”, 31/3/1976.
- Resolución nº 133, 15 de febrero de 1978.
- Resolución nº 1534/79.
- Resolución Ministerial nº 442/75.
- Resolución Ministerial nº 1.635/78.
- Resolución Ministerial nº 413/81.
- Resolución Ministerial nº 225/81.

Fecha de presentación: 15/05/12

---

[1]El 29 de mayo de 1969 una huelga general convocada por los sindicatos de la provincia argentina de Córdoba derivaría en una insurrección de masas, conocida como el “Cordobazo”. Durante aquella jornada, se establecería un combate abierto entre las fuerzas armadas del Estado y las masas. Como resultado, el Ministro de Economía -Krieger Vasena- renunciaría a su cargo y la dictadura imperante se vería fuertemente debilitada. De tal modo, en 1970 el presidente de facto, Juan Carlos Onganía, sería reemplazado por el militar Roberto Marcelo Levingston. El “Cordobazo” formó parte del comienzo de una tendencia a la acción insurreccional de las masas que se desarrollaba en las calles, por fuera de los canales institucionales -partidos y sindicatos. En ese contexto debe entenderse la sucesión de “azos” durante la década del setenta en nuestro país -“rosariazo2”, “correntinazo”, “mendozazo”, “viborazo”, etc. En tanto cuestionamiento directo al Estado, todos ellos daban cuenta de los síntomas del agotamiento político del reformismo y advertían el inicio de un proceso de características revolucionarias. Para ampliar,

véase: Balvé, B. (et. al.) (2005): *Lucha de calles, lucha de clases (Córdoba 1971-1969)*, Ediciones ryr - CICSO, Buenos Aires.

[2] La Constitución de la Nación Argentina fijaba en su artículo 5º como obligación de las provincias el sostener y brindar educación básica obligatoria (nivel primario). Sin embargo, en 1905, se sancionó en el país la “Ley Lainez” a partir de la cual las jurisdicciones provinciales podían pedir auxilio a la Nación para que ésta construyera, a través del Consejo Nacional de Educación, escuelas nacionales en territorio provincial. Las provincias argumentaban falta de recursos económicos para extender más el circuito de educación primario. En los hechos, la nueva Ley permitió garantizar la masificación del nivel primario en todo el país al mismo tiempo que se generaron dos circuitos paralelos: el de las escuelas nacionales junto a las escuelas provinciales. A partir de la segunda mitad del siglo veinte, la transferencia de escuelas nacionales a las provincias buscó suprimir tal superposición.

[3] Uno de los primeros momentos en los que se comienza a argumentar fuertemente a favor de la descentralización y de la participación comunitaria puede ubicarse hacia 1956, cuando se procedió al establecimiento del Consejo Nacional de Educación suprimido por el peronismo. En el marco de su creación, se sostenía que: “Es preciso que aquella se oriente y organice estimulando la acción provincial y teniendo en cuenta, con respecto a las escuelas que crea y dirige, las tradiciones y modalidades regionales” (Decreto Nº 7.977, Anales de Legislación Nacional, Tomo XIV A, Año 1956, p. 347.

[4] Para evitar la proliferación de citas, se indica que todos los objetivos de cada una de las asignaturas fueron desarrollados entre las páginas 31 y 179 del documento de referencia. Los entrecorchetados se corresponden con extractos textuales del documento de referencia, salvo que se indique en forma expresa lo contrario.

[5] En términos generales, en el largo plazo se observa una disminución en el grado de prescripción de los contenidos por parte de la autoridad nacional respecto a planes y programas anteriores. El análisis de ello forma parte de la tesis doctoral de una de las autoras del presente artículo.

[6] Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Federal de Cultura y Educación (1980): *II Asamblea Ordinaria. Informe Final*, La Falda-Córdoba, 22 al 24 de abril.