

X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005.

El perfeccionamiento docente en Entre Ríos. 1976-1982.

Doval, Delfina.

Cita:

Doval, Delfina (2005). *El perfeccionamiento docente en Entre Ríos. 1976-1982. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-006/209>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Xº JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Rosario, 20, 21, 22 y 23 de septiembre de 2005

Título: El perfeccionamiento docente en Entre Ríos 1976-1982

Mesa Temática: Nº 22 - Historia de la Educación Argentina

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación.

Autora: Delfina Doval, Docente e Investigadora de la cátedra *Historia Social de la Educación*, Carrera de Ciencias de la Educación.

Dirección: Piedrabuena 80-7º D, 3100 Paraná (Entre Ríos)

Teléfono: 0343-4222773

Dirección de correo electrónico: delfinad@arnet.com.ar

El perfeccionamiento docente en Entre Ríos 1976-1982

Profesionalizar los cuadros

En el país zonificado¹ la Dictadura² administró los medios de intimidación y disciplinamiento social, político y económico con el objetivo de refundar de arriba hacia abajo a la sociedad argentina. En su consecución, la gestión del gobierno autoritario se centró en dos focos decisivos para la consolidación del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN) y, por ende, del *nuevo orden*: la guerra antisubversiva y las reformas en el campo económico. En la combinación de dos ejes ideológicos, seguridad –que eslabonó el universo temático del orden (o la represión)- y mercado –que eslabonó el universo temático del progreso/modernización/satisfacción, se construyó el espacio simbólico de integración del discurso autoritario. Mientras el discurso del orden debía generar solidaridades morales en la lucha contra la subversión; el discurso del progreso/modernización haría lo propio con las solidaridades orgánicas.

1 El país fue dividido operativamente para su gobierno interno en tantas Zonas como las Jefaturas de Ejército. A su vez, las Zonas se dividieron en Subzonas y éstas en áreas. La provincia de Entre Ríos se encontraba en la Zona 2, Subzona 22. Ver Doval, D., (2004), op. cit.; Mittelbach, F. (1987), Informe sobre Desaparecidos, La Urraca, Buenos Aires.

² Entendemos por Dictadura a aquella forma de ejercicio del poder estatal no sujeta a la decisión o control de una autoridad superior, con marcada concentración del poder que suprime la división de poderes, donde la transmisión de la autoridad opera de arriba hacia abajo; Ver Quiroga, H., (1995), El tiempo del "Proceso", Fundación Ross, Rosario, Argentina; p. 31.

En la que llamaron su *guerra total*, el régimen convirtió al campo de la cultura y de la educación en el *teatro doctrinario*³ por excelencia. La cartera educativa, tanto en el plano nacional como en la jurisdicción educativa entrerriana, no hizo más que reflejar y acompasar, las etapas y avatares por los que el PRN discurrió. Bajo el código del desmantelamiento de la educación pública las sucesivas gestiones ministeriales educativas⁴ se unieron en su carácter reactivo, ajustando su ritmo al de la política nacional en sus diferentes áreas, y empeñando su esfuerzo en la *re-fundación autoritaria* de la sociedad argentina. En esta ansiada *re-fundación autoritaria*, la *re-educación de los cuadros docentes* se transformó en un tema central.

Para llevar a cabo esta *refundación social* era necesario educar a las nuevas generaciones y re-educar a las antiguas⁵. Así fue que el perfeccionamiento docente se transformó en una aspiración continúa de las sucesivas gestiones ministeriales. Bruera introdujo junto al discurso del *orden disciplinante*, la re-valorización del *perfeccionamiento de los cuadros docentes*. Catalán produjo, por un lado, la re-formulación beligerantemente del *mandato*, aspirando a transformar los *cuadros* de los *custodios de la soberanía ideológica*. Por la otra, efectuó sin ambages la transferencia de los servicios nacionales de educación pre-primaria y primaria a las jurisdicciones provinciales. Llerena

³ Al respecto recordemos como definieron allá por 1976 los militares procesistas los diferentes teatros operacionales de lucha contra la subversión, “La lucha que los argentinos están librando...se desarrolla en tres grandes teatros: ...operativo, doctrinario y emocional. En el teatro operativo se desarrollan las acciones convencionales de inteligencia y combate, destinadas a detectar y derrotar al terrorismo...el enemigo apátrida...En el teatro doctrinario, se lucha por impedir la utilización del armamento ideológico del enemigo...El tercer teatro de operaciones, que es el emocional, la definición del enemigo se torna más difícil, es un enemigo elíptico, más tipificable con la denominación de idiota útil...casi siempre se lucha contra un adversario que tiene poco claras sus ideas... y es manejado...”. Palabras del jefe del Estado Mayor General de la Armada Nacional, vicealmirante Lambruschini; El Diario, Paraná, 04 de diciembre de 1976; p.1 y 2.

⁴ Frente al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se sucedieron, el Profesor Ricardo Pedro Bruera, marzo de 1976-abril de 1977; el general Albano Harguindeguy, Ministro del Interior, asumió interinamente la cartera educativa desde mayo de 1977 a junio de 1977; el Dr. Juan José Catalán, entre junio de 1977 y agosto de 1978. Ante la renuncia de Catalán vuelve a quedar interinamente frente a la cartera educativa el Ministro del Interior, general Harguindeguy, hasta la designación del Dr. Juan Rafael Llerena Amadeo en noviembre de 1978 quien permanecerá al frente del Ministerio hasta marzo de 1981; abril de 1981 hasta diciembre de 1981 el Ing. Carlos Burundarena y desde diciembre de 1981 hasta diciembre de 1983 Cayetano Licciardo.

⁵ Al respecto el Ministro de Planeamiento, general Bessone, había manifestado, “...No habrá nueva República sin recuperación de la conciencia nacional y ella se refiere tanto a los mayores cuanto a los más jóvenes. Por ese motivo, el tiempo mínimo para lograr dicha recuperación en bien del nacimiento y consolidación de la nueva República, puede fijárselo, a priori y con reales fundamentos, en doce años, a partir del momento en que se ponga en marcha la etapa fundacional. Ellos implica disponer del tiempo para educar una generación nueva y reeducar las

Amadeo retomó la centralidad del tema del perfeccionamiento para el logro de la *profesionalización de los cuadros*, profundizando el sentido asignado a la moralización dogmática de la familia, de la niñez, de la juventud, de la Patria.

La mimetización del lenguaje militar nos permitirn vislumbrar los alcances de la formación de los *cuadros* en el país militarizado. Los *cuadros militares* podían -(y debían)-, ofrecer a los *cuadros docentes* el *modelo de ejercicio* para un cuerpo magisterial que, conformado como *cuadro*, prescribiera, impusiese y dispusiese⁶ -contenidos, valores, jerarquías, modos de pensar y actuar- sobre los dóciles cuerpos y mentes de niños y jóvenes con el objetivo de coadyuvar a la convergencia cívico-militar y a la preservación del ser argentino.

El perfeccionamiento docente debía funcionar como la instancia que posibilitase la *reeducción de los cuadros*, generando condiciones normadas para que utilizasen su poder mediador⁷ para, y, a favor de la formación de la *cría del proceso*. Los educadores que cotidianamente plasmaban la escuela a través de, la modelación de los contenidos de enseñanza, los supuestos desde los que organizaban estos contenidos que debían enseñar, la socialización de sus alumnos, la evaluación de los contenidos que habían enseñado, los vínculos que establecían con la familia -*célula básica de la comunidad*-, las organizaciones intermedias de la escuela, tenían la posibilidad plena de prescribir, imponer y disponer, en la educación de las generaciones futuras, acompañando el proceso educativo que el agente primordial de la educación, la familia, había iniciado.

Los educadores, parte integrante de una extensa cadena de vigilancia⁸, tenían un escaso margen de autonomía para utilizar este poder de mediación⁹ en

antiguas sobre el marco de tres planes de mediano plazo". Reportaje a Ramón Genaro Díaz Bessone, publicado por un matutino cordobés, El Diario, Paraná, 2 de enero de 1977.

⁶ Se utiliza la caracterización realizada por Foucault, al describir las cuatro técnicas que utiliza la disciplina para fabricar cuerpos dóciles. La disciplina, nos dice el autor, utiliza cuatro grandes técnicas: construye cuadros; prescribe maniobras; impone ejercicios; en fin, para garantizar la combinación de fuerzas, dispone "tácticas". La táctica, arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, unos aparatos donde el producto de las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su combinación calculada, es sin duda la forma más elevada de la práctica disciplinaria. Ver Foucault, M., (2001), Vigilar y castigar, Siglo XXI, España; p.172; 31ª edición.

⁷ Se sigue a Davini, M. C., "Formación y perfeccionamiento docente", en Versiones, Año 1 N° 1, Mayo de 1992; Buenos Aires.

⁸ Ver Narodowsky, M., (1996), Infancia y educación, Aique, Buenos Aires.

⁹ Davini, M.C., op. cit., 1992:6, señala que el poder mediador del profesorado está fuertemente determinado por las condiciones en que ejerce su labor profesional, diferenciado las siguientes: el marco institucional, la aplicación de un currículo en el cual no participó en la instancia de su diseño; los horarios compartimentados, un rol asignado en la jerarquía de la institución; la

el contexto del PRN. Textos escolares *recomendados, aprobados y prohibidos*, condiciones laborales deplorables en lo material y en lo simbólico, instrucciones y normas implícitas que regulaban el trabajo institucional a través de la vigilancia, la delación, las prácticas del mal vecino, la sospecha, el miedo, la exclusión, instrucciones y normas explícitas que regulaban el trabajo institucional desde su burocratización, ofrecían el contexto escolar cotidiano a los docentes argentinos. Aun así, el margen de autonomía existía y debía ser encauzado –o re-encauzado si era necesario- apropiadamente. Había que perfeccionar a los docentes para que operasen con consignas claras en el teatro de operaciones doctrinal y que su labor educativa permitiese formar educadores *más humanos*.

El sistema educativo debía responder a las *grandes requisitorias nacionales*, Dios, Patria y Hogar¹⁰ eran el norte en la senda que debían transitar los educadores para perfeccionarse. Los docentes que habían sido detectados como *agentes personales* en la *organización del nuevo sistema educativo*, por ende, como *agentes* claves del PRN, debían participar de prácticas institucionales que asegurasen, en principio, el mantenimiento de las ideologías del orden y la modernización/progreso/satisfacción y que les permitiesen percibirse y sentirse integrantes de la *organización de la educación*, o sea del PRN.

Con relación al nivel de enseñanza primaria en la lógica ministerial primaron las acciones que debían posibilitar la re-definición del modelo de docente prescriptivo-moralizador, punitivo¹¹, adicionado por el atributo de competitividad. Tal re-definición se pergeñó en un contexto socio-histórico caracterizado por la ausencia de *pacto social*, en cuya trama múltiple funcionó la educación pública y los principios que ordenaron lo pedagógico. Esta trama múltiple, en el marco de la alianza militares-élite tecnocrática, se tejió ante el avance en el campo educativo de diferentes fundamentalismos, el de los

utilización de paquetes didácticos; textos escolares y recursos escasos. Indica, asimismo, que todos estos condicionantes desprofesionalizan la práctica docente.

¹⁰ "... entendemos que debemos perfeccionar el sistema educativo para ponerlo a la altura de las grandes requisitorias nacionales, en función de la trascendente escala de valores Dios, Patria, Hogar. Dios, como fin de nuestro destino trascendente. Patria, como síntesis de todas nuestras tradiciones y de nuestro pasado histórico. Hogar, como fuente educadora insustituible". CFE; V Asamblea Ordinaria, "Discurso de apertura pronunciado por el Señor Secretario de Estado de Educación y Cultura de la provincia de Tucumán, Ingeniero Olegario Jorge Von Buren", San Miguel de Tucumán, setiembre 15, 16 y 17 de 1976, MCyE, SLEA N°12, CendiE, Buenos Aires, 1976; p. 35.

¹¹ Ver Doval, D., 1999, *Génesis de un mandato*, I Jornadas de Jóvenes Investigadores, FUER, UNER, Paraná, Entre Ríos.

conservadores laicos y católicos, el del nacionalismo-hispanista, el de mercado. En la aspiración de constituir una Nación sin pueblo y crear una sociedad *blanqueada*, concibieron una política de perfeccionamiento para los *cuadros docentes* que articulaba la naturalizada herencia proveniente de la *dogmática moral*, junto a la *nueva dogmática tecno-instrumental*. Los *cuadros docentes* debían frenar los impulsos, las pasiones, los ideales, la voluntad crítica de los sujetos pedagógicos, compenetrando a las nuevas generaciones con el ideario del PRN.

El Estado autoritario reivindicaba un monopolio, el de la inculcación de un fondo común, el del ser argentino y sus tradiciones, a través de la escuela pública. La tendencia de inculcación marcaba una creciente *neocolonización* del espacio educacional en una doble articulación. Por un lado, se posibilitaba la acentuación de aquellos rasgos autoritarios que estructuralmente conformaron los sistemas de educación pública y la formación docente, apelando al mandato moralizador y punitivo. Por el otro, se generaba la posibilidad de la organización del campo profesional docente con nuevas reglas vinculadas a la ratio socio-económica, imponiendo nuevos mecanismos de control a la profesión docente ofrecidos por el *modelo tecnocrático*. Se observa, en consecuencia, que se aspiraba a combinar junto al control impuesto a la profesión docente por la *dogmática moral*, el control que podía imponerse a través de una *dogmática técnico-instrumental*.

La *dogmática técnico-instrumental* recomendó cursos sistemáticos para todos los niveles, organismos conductores del perfeccionamiento docente en el nivel provincial; articulación vertical, eficiencia, etapas y metas coordinadas entre los organismos de gestión; interiorización del valor del perfeccionamiento; planificación orgánica; seguimiento y sistematización de los objetivos alcanzados; condicionamiento de los ascensos del personal docente al perfeccionamiento; implementación de nuevas tecnologías y modalidades de dictado. La tradición tecnocrática ofrecía un menú racionalizado por los especialistas, bajo la pretensión del alto valor de *satisfacción* que el *nuevo* modelo pedagógico podía ofrecer a la tarea docente. La re-creación del reconocimiento del lugar institucional del perfeccionamiento docente respondía al proyecto ideológico de re-educar/perfeccionar a los maestros y maestras que poblaban cotidianamente las aulas y cuya formación era deudora de la mixtura resultante del normalismo, el

espiritualismo y el tecnicismo¹², y la particular resemantización que de ella habían realizado los docentes en los procesos de socialización laboral.

El impulso que se quiso dar al perfeccionamiento docente quedó signado por su definición al hilo del discurso de orden/disciplinamiento que impusieron las suspensiones y pretendidas transformaciones del Estatuto del Docente¹³. Desde este contexto de punición y demarcación prohibitiva, los que tenían acceso al discurso pedagógico oficial delimitaron en los *Congresos Nacionales de Formación y Perfeccionamiento Docente*¹⁴ los lineamientos de política educativa

¹² Ver Davini, M. C. (1991), "Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano", en Revista Argentina de Educación, Nº 15, UBA, Buenos Aires; DAVINI, M. C. (1995), "Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales", en La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, Buenos Aires; Davini, M. C. (1997), El currículum de formación de magisterio. Planes de Estudio y programas de enseñanza, Miño y Dávila, Buenos Aires; Puiggrós, A., (1997), Espiritualismo, Normalismo y Educación, en Puiggrós, A., (dirección), Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), T. VIII Historia de la Educación en Argentina, Galerna, Buenos Aires; Southwell, M., (1997), "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)", en Puiggrós, A., (dirección), Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), T. VIII Historia de la Educación en Argentina, Galerna, Buenos Aires.

¹³ El Estatuto del Docente es la norma que regula en nuestro país los deberes y derechos de los docentes. Cabe señalar que el PEN había decretado la suspensión parcial del Estatuto del Docente, supeditando la misma a los requerimientos del PRN y otorgando al ministro del área amplias facultades para ejecutar la suspensión a través de la Ley Nº 21.178 del Poder Ejecutivo Nacional (PEN). Fueron varias las suspensiones efectuadas al Estatuto Docente durante el año 1976. El 17 de abril Bruera anunció la suspensión del capítulo 11, referido al perfeccionamiento docente. (*El Diario*, Paraná, 17 de abril de 1976; p.1). Durante el mes de julio se suspendieron los artículos que reglamentaban la vigencia de los concursos para la provisión de cargos de preceptores, subjefes y jefes de preceptores, en la enseñanza media, técnica y artística, fundamentando la medida en la necesidad de reglar con total precisión la función del preceptor dado su contacto personal y directo con el alumno (*El Diario*, Paraná, 24 de julio de 1976; p.1). Por Ley 21.250 del PEN se prorrogó la suspensión hasta el 31 de diciembre de 1977, en reemplazo de la Ley 21.278 cuya vigencia había concluido el 31 de diciembre de 1976. El 21 de marzo de 1977 la Comisión de Asesoramiento Legislativo elevaba al PEN los dictámenes aprobados sobre la modificación de los artículos 9º y 62º del Estatuto del Docente. Los artículos indicados se vinculaban con la formación de las Juntas de Clasificación y Disciplina y había trascendido en ámbitos del magisterio que las modificatorias a introducir involucraban la eliminación de delegados gremiales docentes en la composición de los tribunales que reglaban el funcionamiento interno de sus actividades; *El Diario*, Paraná, 22 de marzo de 1977; p.1. En Diciembre de 1978 se lo puso nuevamente en vigencia hasta tanto se sancionase el nuevo Estatuto del Docente.

¹⁴ Durante el mes de octubre de 1977 se realizaba en Córdoba el *Primer Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente* en Villa Giardino, Córdoba. El objetivo del Congreso fue realizar un análisis sistemático de la formación y perfeccionamiento docente en la República Argentina, y convocar a investigadores y docentes que se encontraban abocados a la problemática de la formación y el perfeccionamiento docente con la finalidad de posibilitar el conocimiento y el intercambio de experiencias y anteproyectos referidos al tema indicado en el país. La problemática abordada se analizó en mesas redondas y para los distintos niveles del sistema educativo, las experiencias y anteproyectos se agruparon en las siguientes subcomisiones: 1. Fundamentación Filosófica de la Formación y el Perfeccionamiento Docente; 2. Formación del Docente del Nivel Pre-Primario y Primario; 3. Formación y Perfeccionamiento del Docente del Nivel Medio; 4. El Educador de Adulto; 5. Formación del Docente Rural; 6. Perfeccionamiento Docente en la República Argentina; 7. Formación y Perfeccionamiento Docente

para todos los niveles del sistema educativo. La condición sine qua non, también en el terreno del perfeccionamiento, fue la *uniformización* según las reglas que se impusieron en el Consejo Federal de Educación (CFE)¹⁵. Inscrito en la lógica del discurso autoritario, el discurso pedagógico oficial del perfeccionamiento docente, postuló la *uniformización, universalidad, continuidad, integralidad, obligatoriedad, funcionalidad y efecto multiplicador*. El Sistema Nacional de Perfeccionamiento Docente (SNPD) debía, asimismo, estructurarse sobre los valores ordenadores del humanismo cristiano y tomar como teoría pedagógica de base la de la Educación Personalizada.

El Sistema de Perfeccionamiento Docente en Entre Ríos

en matemática, Física y Cosmografía; 8. Educación a Distancia, Tecnología Educativa y Perfeccionamiento Docente; 9. Perfil Psico-profesional del Docente; 10. Evaluación del Docente; 11. Los Gabinetes Psicopedagógicos en los Institutos de Formación Docente; 12. La Formación y el Perfeccionamiento Docente en la Universidad. En el Informe Final y Recomendaciones se concluía que, La falta de claridad acerca del rol docente, que surge de las nuevas exigencias planteadas al educador por las transformaciones de la sociedad contemporánea, afecta la eficiencia profesional del educador; la Formación y el Perfeccionamiento Docente debe fundamentarse en los valores de la filosofía humanista cristiana y en los principios de la Educación Personalizada; debe replantearse el diseño de los currículos de Formación Docente de todos los niveles del Sistema Educativo, atendiéndose a las necesidades regionales y sectoriales, y manteniéndose en todos los casos el nivel superior de los estudios. El Perfeccionamiento Docente debe concretarse a través de planes sistemáticos, basados en un diagnóstico de necesidades prioritarias, no existiendo en la actualidad lineamientos precisos en ese orden". Ver Primer Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente, "Informe Final y Recomendaciones", Gobierno de Córdoba, Ministerio de Bienestar Social, Secretaría de Estado de Cultura y Educación, Villa Giardino, Córdoba, 1° al 5 de octubre de 1979; p. 2. Se destaca en la publicación que el interés despertado por la convocatoria se evidenció en la concurrencia de casi dos mil participantes con asistentes de todas las provincias del país. Se estimaba que el 50% de los docentes asistentes correspondía al nivel pre-primario y primario, el 27% al nivel medio y el 22% al nivel superior y universitario.

Durante el año 1982 se realizó en Villa Giardino, Córdoba, el II Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente. El Perfeccionamiento Docente como estrategia para mejorar la calidad de la Educación, desde el 18 al 22 de octubre. El gran tema que se debatió asociado al perfeccionamiento docente fue el de la calidad de la educación. Se debe destacar la inclusión de la noción de calidad de la educación en la agenda educativa. Si bien, el discurso de la calidad de la educación, se introduce apegado aún a los supuestos metafísicos, la calidad invocada debía ser integral y coherente con respecto al orden del ser, por ende, no podían generarse controversias con respecto a los valores que el docente debía inculcar. Emerge, igualmente, convocada desde la eficacia en el ámbito del hacer. Llegados a este punto parece relevante indicar que durante la etapa aperturista las temáticas educativas, que serían el centro del debate durante los '90 en Argentina, como parte integrante de las políticas neoconservadoras y neoliberales, descentralización, subsidiariedad, calidad de la educación, eficacia, acreditaciones, evaluación, habían sido esbozadas prácticamente en su totalidad.

¹⁵ El Consejo Federal de Educación es la Asamblea de Ministros de las carteras educativa nacional y provinciales. Se transformó en Consejo Federal de Cultura y Educación a partir del año 1978. Fue en el CFE que se *recomendaron* los lineamientos macros para instrumentar un Sistema de Perfeccionamiento Docente Nacional. Las distintas medidas que se tomaron en su ámbito pueden verse en Doval, D., 2004.

El Sistema de Perfeccionamiento Docente (SPD), en tanto dispositivo pedagógico¹⁶, debería lograr el perfeccionamiento de los docentes entrerrianos en la aceptación de formas de consciencia que les permitiesen percibir que sólo la educación de la *cría del proceso* en los objetivos básicos del PRN conduciría a nuestro país a la *grandeza* que el *orden*¹⁷ le había otorgado. Durante el mes de abril de 1980, los *Documentos de apoyo para maestros*¹⁸ llegaban a las escuelas del territorio entrerriano para efectivizar el SPD. A través de ellos se pretendía alcanzar a todos los docentes de la Provincia, mediante situaciones concretas y funcionales que les permitiesen interpretar y analizar problemas inherentes al quehacer educativo¹⁹. Los *Documentos de trabajo* que se elaboraron para expandir el sistema de perfeccionamiento docente continuo para el nivel primario fueron cinco y abordaron un arco temático que siguió las directivas y recomendaciones del SNPD y del *Primer Congreso de Formación y Perfeccionamiento Docente*. Específicamente cada uno de los *Documento de Trabajo* se ocupaba de los siguientes temas: el N° 1 *Sistema de Perfeccionamiento Docente: sus principios y fundamentos*; el N° 2 *El proceso de aprendizaje*; el N° 3 *El proceso de aprendizaje: los objetivos*; el N° 4 *El proceso de aprendizaje: los medios* y el N° 5 *Política educativa*.

El SPD fue consecuente con las características que se habían definido allá por 1976 para el SNPD, era *universal, continuo, integral, obligatorio, funcional y tenía efecto multiplicador*. Paralelamente, otorgó límites precisos a la *recomendación* emanada del *Primer Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente*, sobre su fundamentación en los valores de la filosofía humanista cristiana y en los principios de la Educación Personalizada con la finalidad de capacitar al educador para que fuese el artífice de la *rehumanización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Al respecto una de las docentes recuerda,

¹⁶ Se sigue a Bernstein, B; (1993); *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*; Morata, Madrid, España; p.182-186.,

¹⁷ “El término “orden” empleado ... apunta al orden natural entero, a través de lo que el hombre es y debe ser en sí y en sus realizaciones. Es ese orden natural el que proclama la dignidad de la persona humana, dentro de su radical contingencia” PEN, *El terrorismo en la Argentina*, Argentina; T. I, 1980:371.

¹⁸ *El Diario*, Paraná, 11 de abril de 1980; p.6.

¹⁹ CGE, Documento de Trabajo N° 1, *Sistema de Perfeccionamiento Docente: Sus Principios y Fundamentos*, “A. Instrucciones”; p.5.

“Se apelaba a los valores de la persona pero la persona como ellos la veían, no la opinión de lo que teníamos nosotros en ese momento de lo que era realmente el educando y lo que era uno dando clases”²⁰.

Los valores ordenadores de la educación estaban dados por el *fin de la educación argentina y sus objetivos*, por ende, la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino. De allí, que se transformasen en los *valores ordenadores* del proceso perfectivo. Valores, que además como rememoraban los *Documentos de Trabajo*, eran los que habíamos heredado y aceptado de España. Se afirmaba nuestra pertenencia a la cultura occidental y cristiana, justificando en esta pertenencia la necesidad del intento permanente por rescatar sus valores. Al respecto, sin embargo una de las docentes entrevistadas recuerda,

“Te diría que los cursos no tenían una fundamentación cristiana. La parte cristiana se valoraba a través de que debías ser bueno, obediente, portarte bien. Pero la formación cristiana no se discutía...”²¹.

¿Desconocían los docentes el marco valórico preconizado?, recurramos a los testimonios,

“Lo sabíamos porque leíamos las Bases Curriculares y en que estaban fundamentadas, pero como nosotras habíamos sido educadas en esa educación filosófica cristiana no nos llamaba la atención, pero no lo discutimos, ni tuvimos ningún profesor que hiciera hincapié en ese aspecto de la formación, fue más técnica la formación”²².

Los *Documentos* se estructuraron sobre la naturalización del marco valorativo y el papel que en su preservación debía jugar la educación. El tradicionalismo moral se asociaba con la nación –*la gran educadora de los hombres para que puedan ser más y la que todo lo que hace es por el bien común*-, ésta con la cultura, –*la nación existe por y para la cultura* -, transformada en el centro de lo social y de allí en el nuevo ámbito de *neocolonización*. El Estado –*ordenado por la conducción política correcta*-, se debía transformar en el *gestor del bien común* y la educación debía participar activamente en esta gestión, pues *la luz de la fe había seguido encendida por su acción* y la de los

²⁰ Testimonio Entrevista Docente E1.

²¹ Testimonio Entrevista Docente E31.

²² Testimonio Entrevista Docente E2.

hombres de bien²³. Haberlo debatido, probablemente, podría haber hecho aflorar el conflicto y las diferencias constitutivas de las instituciones escolares. Con relación a los contenidos del SPD una de las docentes recuerda,

“Todo era lo que teníamos que aplicar en la escuela, en el aula, pero que haya habido así documentación y discusiones tan fundamentalistas, así no me acuerdo.”²⁴.

Podemos arriesgar una pregunta, ¿el debate hubiese tenido olor a subversión?. Al respecto, son indicativos las evocaciones de otra de las entrevistadas,

“...en mi escuela. Personalmente no me acuerdo que se haya discutido sobre un marco de cristiandad, porque en mi escuela teníamos dos compañeras que eran judías y sino se hubiera armado un debate, no para mí no se discutía”²⁵.

¿Qué ofrecía, entonces, el SPD a los docentes?. ¿Qué características tenían los encuentros de perfeccionamiento?.

“...en los cursos que yo asistí, era más técnico, más sobre el trabajo del aula...por ejemplo los objetivos que debían trazarse para cada área, a cómo hacerlo. Siempre nosotros habíamos trabajado con objetivos, nos habíamos propuesto los objetivos, pero no teníamos que escribirlos en ninguna parte. Se hizo muchísimo hincapié en los objetivos en estos cursos de perfeccionamiento, y mucho hincapié también en la parte de cómo buscarlos a los objetivos, como planificar. Comenzamos a utilizar una tablita, una taxonomía, si no recuerdo mal el nombre, donde buscábamos las expresiones correctas de los verbos que nos permitían escribir apropiadamente los objetivos según fueran cognoscitivos, de habilidades o actitudinales, y así poder desarrollar los contenidos”²⁶.

“En esa época [durante el PRN] fue cuando nos dieron los de Planeamiento educativo. Ese curso lo discutimos mucho, fue el de las planificaciones... y eso

²³ Este posicionamiento ideológico, en el que la cristiandad continúa y atribuye a lo religioso un papel organizador, no puede dejar de leerse al hilo del “arggionamiento” producido en la década del '70 en la Iglesia católica. Ver Ezcurra, A. M., (1988), *Iglesia y transición democrática. Ofensiva del neoconservadurismo católico en América Latina*, Puntosur, Buenos Aires; Krostsch, P., “Iglesia, Educación y Congreso Pedagógico Nacional”, en Ezcurra, A.M.; *Iglesia y transición democrática*, op.cit; Di Stefano, R. y Zanatta, L., (2000), *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*, Mondadori, Buenos Aires, Argentina. Puede verse un análisis del papel que jugaron los contenidos religiosos encubiertos en el proceso de moralización dogmática que se llevó a cabo a través de la educación en Doval, D., 2004, op.cit.

²⁴ Testimonio Entrevista Docente E3.

²⁵ Testimonio Entrevista Docente E1.

²⁶ Testimonio Entrevista Docente E2.

lo teníamos que cumplir sí o sí a esa planificación, lo hiciéramos bien o lo hiciéramos mal a esa planificación había que cumplirla”²⁷.

El SPD pretendió ofrecer a los expertos de la práctica la posibilidad de observar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las conductas visibles que podían ser previstas en las planificaciones. El cumplimiento de los *objetivos de aprendizaje* volvería predecible el proceso. El educador disponía de una minuciosa taxonomía, la de Bloom²⁸, que le indicaba la conducta que debía esperar según los objetivos propuestos para los tres dominios, *el cognitivo, el psicomotor y el afectivo*. Disponía, asimismo, de claras indicaciones para hacer un buen uso de esa taxonomía, acorde a las mismas debía formular los objetivos en *términos del alumno*; expresarlos en términos de *conductas claramente observables*; enunciarlos como *resultados a lograr*; formular *una sola conducta* para hacerla *evaluable*; enunciar la *situación* en que debía manifestarse o el *contenido* al cual se aplicaría; concebirlos adecuadamente *generales e integrar los tres dominios* en el conjunto general de objetivos. La escuela, espejo de los *naturalizados* valores occidentales y cristianos que nos habían constituido, aparecía casi como un laboratorio donde se debía enseñar y aprender a través de conductas observables y casi en el vacío. No hay conflictos, no hay disensos, no hay diferencias, sólo hay conductas que pueden ser modificadas, pues pueden ser evaluadas. Sólo hay seguridad, dado que lo que podía medirse podría solucionarse.

¿Los docentes cumplieron con las acciones previstas en el SPD?. ¿En qué condiciones, a través de qué mecanismos institucionales?. Al respecto recuerdan,

“No...en esa época no. A nadie se le iba a ocurrir decir, no vengo o no lo hago... Todo el mundo lo hacía, con problemas, sin problemas, pero lo hacía”²⁹.

“Y yo creo que bajo el miedo. Uno enseñaba y todo lo que enseñaba, tenías hasta temor de hacer algo que no correspondía porque enseguida venían y te decían vos ya te saliste, no estás cumpliendo, iba la directora por ejemplo y te

²⁷ Testimonio Entrevista Docente E1.

²⁸ Se ofrecía como modelo para la planificación de la clase y la unidad didáctica en el *Documento de Trabajo N° 3*.

²⁹ Testimonio Entrevista Docente E3.

controlaba ... enseguida te hacía una observación que no correspondía con lo que tenías que estar dando”³⁰.

“...los maestros siempre seguimos siendo un poco alumnos y seguir cumpliendo lo mejor posible con nuestro deber, siempre teníamos que planificar, hacer la carpeta didáctica, tener material para dar las clases, no sabíamos en el momento que de la dirección nos iban a ir a observar...”³¹.

La materialización del SPD parece haberse realizado sobre una combinatoria exquisita de deber ser, presión institucional, jerarquía, burocracia, miedo, imposición, punición, colaboracionismo, cooptación. Sanciones materiales y sanciones simbólicas se aunaban en la implementación del perfeccionamiento docente. A lo que suma algo que la propia escuela, en tanto institución autoritaria y jerarquizada produce, la rivalidad y competencia entre pares en un contexto que lo alentaba. Así lo recordaba una de las docentes,

“...en esa época obedecíamos y siempre había compañeras que querían ser las más perfectas hacían todo al pie de la letra lo que ella les indicaba”³².

Llegados a este punto nos preguntamos, ¿las instituciones escolares se *uniformaron* en la autocracia?; ¿en la vida cotidiana escolar discursos y prácticas escolares respondían sólo al disciplinamiento autocrático?. Prestemos atención a lo que las docentes recuerdan,

“En la escuela no recuerdo que haya habido persecuciones de los directivos, de las maestras, en realidad tuvimos buenos directores, no tengo recuerdos ingratos... No había en la escuela en sí tanta presión, tengo yo esa idea de que no había tanta presión... Era un buen grupo el nuestro, entre nosotras éramos muy unidas, el grupo era unido, no recuerdo de que hayan delatado por cuestiones políticas, en otros ámbitos puede haber sido, pero nosotras no”³³.

“...en la escuela éramos un grupo unido, casi todas habíamos llegado a la escuela en la misma época y entre nosotras estábamos unidas. Tampoco tuvimos directivos que nos persiguiesen o impusiesen cosas”³⁴.

Estas distinciones nos permiten creer que los actores institucionales y la cohesión que como grupo adoptaron facilitaron u obstaculizaron la implantación del despotismo en las escuelas. Si aceptamos que las instituciones son procesos,

³⁰ Testimonio Entrevista Docente E1.

³¹ Testimonio Entrevista Docente E2.

³² Testimonio Entrevista Docente E1.

³³ Testimonio Entrevista Docente E3.

³⁴ Testimonio Entrevista Docente E4.

que tienen juego que implica conflictos, desajustes, por lo tanto, son los grupos quienes pondrán en juego este movimiento. Mientras el grupo en la escuela de la docente E1 parece haber funcionado como un *grupo objeto*³⁵, en las escuelas donde se desempeñaban las docentes E2, E3 y E4, parece haberlo hecho como *grupo sujeto*³⁶, operando ciertos desprendimientos de la jerarquización y abriéndose camino a un más allá de sus propios intereses. Entendemos que en aquellas instituciones en que los grupos pudieron cohesionarse hacia el interior y en torno de la tarea lograban mantenerse informados; generar procesos de comunicación con cierto grado de horizontalidad y cooperación; pudieron *proteger* la institución de la paranoia de la maquinaria autoritaria y sentirse protegidas por la institución, impidiendo al menos que se abonase con facilidad un suelo preparado para que prosperasen las personalidades autocráticas.

Para seguir pensando desde el relato de lo cotidiano

El SPD se diseñó específicamente para adecuar a los maestros, funcionarios públicos del Estado, al modelo pedagógico vigente y esta adecuación en el nivel primario enfatizó los aspectos tecnocráticos del modelo pedagógico en boga. En las instancias de capacitación los docentes recibieron una versión light, sometida a infinitas transposiciones, de las teorías pedagógicas del personalismo, brindada a través del Documento de Trabajo N° 1, que nos posibilita inferir, en forma conjunta con lo relatado por nuestras entrevistadas, que en la jurisdicción educativa entrerriana, la línea que tuvo una mayor preponderancia fue la desarrollada por los personalismos autoritarios tecnocráticos.

El contenido de los cursos de perfeccionamiento fortaleció la adquisición de un novedoso *código de modelización de conductas, la Taxonomía de Bloom*. El SPD sobrevaloró el papel de la técnica en el quehacer educativo y soslayó la reflexión teórica e ideológica del modelo propuesto, evitando que los docentes pudiesen analizar su funcionalidad con respecto a los intereses ideológicos, políticos y económicos a los que servía.

³⁵ Kaminsky, G., (1990), *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Lugar, Buenos Aires, Argentina; p.34. Los grupos objeto son aquellos que soportan la jerarquización institucional.

³⁶ Kaminsky, G., op. cit., p.34. Estos grupos no pueden sostener en forma permanente una posición instituyente pero son aquellos que respecto de lo hablado/hablante tienen vocación de "tomar la palabra".

Se exacerbó lo naturalizado en el ethos docente a través del diseño de un dispositivo pedagógico que debía generar una nueva mística que articulara la naturalizada dogmática moral con la dogmática técnico-instrumental. El SPD apeló a mitos, tradiciones, representaciones, creencias, encarnadas en el ethos docente. Su materialización a través de los *Documentos de trabajo, las clases de apoyo, los programas radiales y sus agentes multiplicadores* –supervisores y directivos- más allá de las modificaciones que estos tamices introdujeron, lo convirtió en un proyecto cuyo logro efectivo fue la expansión del modelo tecnocrático en el ámbito del nivel primario en la jurisdicción educativa entrerriana, subsumiendo a los docentes en uno de los ejes que median la obediencia cuando la ratio imperante es la técnica, *la tendencia del individuo a ser absorbido por el rol técnico de la tarea*³⁷, perdiendo de vista las consecuencias más amplias de su acción y el papel que jugaba el *nuevo código prescriptivo en la modelación de conductas*.

En las instituciones donde los docentes se conformaron como *grupo objeto*, se facilitó la presencia en ellas de colaboradores que tradujeron sus conductas de conformidad en actos concretos de sumisión, obediencia e incluso delación. La emergencia de los principales rasgos del miedo como modo de adaptación a la vida cotidiana parece haber caracterizado el espacio institucional en estas escuelas en las que florecieron los minidespotismos escolares, la delación, las prácticas de mal vecino.

A los docentes que deseaban hacer uso del espacio de autonomía, que les reservaba el diagrama escolar, les quedaba el *pasillo*, el *recreo* para comunicarse su malestar. Juntarse en el recreo a *conversar* con las compañeras se transformó en una de las pequeñas acciones, aparentemente inofensivas, que posibilitaba, en las instituciones *protegidas*, aquellas donde se conformaron *grupos sujeto*, que la información circulase como parte del intercambio cotidiano que las maestras realizaban en los recreos. Una de las entrevistadas recordaba,

“Nosotras nos reuníamos a veces en los recreos para informar a los compañeros y el directivo nos dejaba que nos reuniéramos. En un recreo un grupo, y otro en otro, para que no quedara desprotegido el patio, siempre teniendo cuidado de no molestar para los chicos³⁸”.

³⁷ Ver Kaminsky, G., op.cit., p.82.

³⁸ Testimonio Entrevista Docente E3..

Todas las prácticas posibles de ser identificadas como de oposición, se concentraron en un terreno que les otorgaba la invisibilidad de la acción cotidiana. Los *recreos*, el *pasillo*, se transformaron en el espacio que transmitía el descontento. Y que ofrecía, a la par, la posibilidad de generar redes informales donde comunicarse, donde manifestar disidencias y un grado de horizontalidad que dejaba un pequeño margen para que las docentes se actuaran como colectivo.