

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.

La participación de la mujer en su papel de educadora y partícipe de los cambios en la educación argentina entre 1966 y 1976.

María de los Angeles Alvarez.

Cita:

María de los Angeles Alvarez (2005). *La participación de la mujer en su papel de educadora y partícipe de los cambios en la educación argentina entre 1966 y 1976. 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/000-006/269>

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>.

Rosario 20 al 23 de setiembre de 2005

María de los Angeles Alvarez, 26 UBA- CBC

DNI 16.348.429

Av. Honorio Pueyrredón 1261 8ª B

Ciudad Autónoma de Buenos Aires - 1414

Te. 4855-8660

maalvarez@sion.com

“La participación de la mujer en su papel de educadora y partícipe de los cambios en la educación argentina entre 1966 y 1976”

La presente comunicación se enmarca en el proyecto de investigación UBACyT “*Conflictos y Armonías en el campo cultural, Argentina 1966/76*”

Introducción:

En este trabajo intento mostrar a la mujer en su doble papel: de trabajadora y educadora tratando de visualizar su *peso real* como partícipe en los cambios en la educación. Teniendo en cuenta los profundos cambios que se operan entre 1966/76 en el mundo y que impactan en nuestro país, y nuestra cultura no escapa a ellos; es pues un objetivo hallar el impacto de las nuevas orientaciones educativas teniendo en cuenta como se imparte la educación en las aulas.

Al comenzar el análisis de lo ocurrido en los años 1966/76 dentro del ámbito educativo, se pueden proponer distintas instancias de investigación:

- el *Estado* por el control que ejerce sobre el ámbito educativo estableciendo las políticas, seleccionando a quienes ocupan los cargos dentro de los ministerios y secretarías, así como implementación de la selección docente y asegurando el cumplimiento de las normativas (didácticas, pedagógicas, selección de contenidos, relevamiento estadístico, etc.).
- el espacio generado desde los *intelectuales* formadores de una ideología que pueden integrarse como parte del poder o configurarse como un grupo que genera resistencia a lo estatuido como dominante.
- Los *docentes* se constituyen en un factor determinante ya que su labor puede poner en marcha las modificaciones (impulsadas desde el Estado o conocimientos disponibles el mundo intelectual) o actuar como freno ante cualquier cambio que se quiera imponer y que no tenga consenso entre los maestros y entonces sea resistido, y no logre imponerse más allá de una “acción formal”.

La investigación está orientada a visualizar lo ocurrido en el aula durante los años 1966/76, para ello se realizaron veintitrés entrevistas semi-estructuradas a maestras en ejercicio y todas ellas con formación de la Escuela Normal Nacional es decir egresadas hasta el año 1969 inclusive.

Pero es imprescindible realizar una breve reseña sobre los elementos configurantes del marco cultural-educativo imperante durante el período.

Desde el Estado:

Las acciones realizadas por la Revolución Libertadora en el sistema educativo apuntaron a la “desperonización”: se eliminó la simbología peronista de los textos, los planes de estudio y la vida cotidiana escolar, pero los cambios realizados no fueron más allá, en la escuela persistía el viejo discurso normalista con algunos elementos católicos.

Comenzaron a reaparecer nuevamente elementos de la escuela activa, laica y científica y también algunos valores vinculados con el psicoanálisis.

Durante el posperonismo ya se había iniciado una larga crisis dentro del campo educativo, en él predominó una disputa ideológica especialmente entre científicos y espiritualistas sin llegar a constituir un proyecto pedagógico con posibilidades de hegemonía. El liberalismo democrático había dado su última gran batalla contra el peronismo y el desgaste del proyecto de la educación pública ochentista que hallará su punto culminante con el menemismo.

El normalismo estaba estructurado de acuerdo a la “Argentina Moderna” anterior a la Segunda Guerra Mundial, aunque los docentes iban abandonando esa ritualidad normalista, no se constituía una “nueva utopía educacional”, precursora necesaria de todo proyecto hegemónico, el discurso pedagógico entraba en un paulatino desgaste.

Hacia fines de la década del cincuenta aparecen en la Argentina tendencias educativas de corte desarrollista o tecnocrático, en la que se encuentran educadores que comenzaron a afianzarse en *rol de técnicos de la educación*, poniendo como centro de todos sus propuestas la vinculación entre el sistema escolar que debe atender a los requerimientos del desarrollo económico, suponiendo que la elevación del nivel educativo de la población conllevaría aquel desarrollo; se apropiaron, así, de un nuevo discurso generador de nuevas relaciones, que cambiaría ciertas significaciones, aquello que se dio en llamar la teoría del *capital humano*.

Promediando la década del sesenta, el complejo entramado ideológico-político a través del cual se generaron las discusiones y transformaciones educativas vinculadas al desarrollismo: que relacionaba a la educación con la *creación de recursos humanos*; de esta forma la educación era vista como inversión de gran rentabilidad y el camino que garantizaba un gran desarrollo.

Con la Revolución Argentina tomaron cuerpo los elementos tecnocráticos más que el desarrollismo y combinó los valores espirituales y morales católicos tradicionales de las fuerzas armadas argentinas, con la necesidad de los sectores industriales de poseer una mano de obra calificada para el trabajo de los nuevos productos y maquinarias que comienzan a utilizarse, a partir del afán de incorporación de tecnología extranjera, que implicó el nuevo modelo de acumulación que comenzaba a consolidarse en esos años.

La educación comenzaba a ser considerada y dispuesta en función de la productividad y la eficiencia, estos dos aspectos hicieron pensar en el beneficio y la necesidad de la planificación¹.

En la reunión realizada en 1966 en Buenos Aires por UNESCO y la CEPAL se destacó la necesidad de vincular los planes de desarrollo educativo a los planes de desarrollo integral, de mejorar la calidad de la educación era preciso favorecer el permanente perfeccionamiento del personal docente, revisando planes, programas de enseñanza. Estas ideas estructuraron una tendencia a partir de la cual se pone una profunda fe en el progreso y el rol desempeñado para esa transformación estimularon el fortalecimiento de la racionalidad técnica, base de justificación de la inclusión del planeamiento como garantía de previsión y resolución de los problemas políticos más acuciantes.

Las modificaciones curriculares comienzan a realizarse entre 1970 y 1971, la utilización del concepto de currículo introdujo un diseño con cierto dinamismo acerca de las prácticas que se desarrollaban en el aula, ya no restringiéndose a los listados de materias y contenidos tal como se conocía a los planes de estudio hasta ese momento², sino incorporando otras dimensiones de lo escolar.

Desde el mundo intelectual

Las nuevas conceptualizaciones abordan al funcionalismo, como nuevo paradigma sociológico que está en las bases de las corrientes desarrollistas y tecnocráticas, este

¹ Este hecho fue propiciado y favorecido por los organismos internacionales, ya a fines del los cincuenta a había comenzado a expandirse en América Latina la concepción acerca de la necesidad de la planificación educativa, coincidiendo con recomendaciones generadas en instancias tales como la Conferencia de Ministros de Educación de los países Latinoamericanos realizados por la OEA y la UNESCO en Lima (Perú) SIPI desarrollado en E.E.U.U.

Durante los años sesenta se realizaron una serie de eventos propuestos por organismos internacionales que promovían el desarrollo de un enfoque eficientista, y aún economicista de la educación; esta preocupación se vió reflejada en las publicaciones de dichos organismos asociadas con el desarrollo social.

En la Argentina se realizó en 1960, con la cooperación con la UNESCO, un curso de planeamiento integral de la educación con la participación de una amplia gama de educadores de distintas instituciones.

² Es necesario considerar que el curriculum aún no era concepto entendido como un campo de conflictos, de intereses y tensiones, en el cuales grupos de mayor poder imponen su valoración de lo que debe ser transmitido y la forma legitimada de llevar a cabo su proyecto educativo. Este tipo de visión comenzará a conceptualizarse más avanzadas las décadas del 70 y 80 bajo la influencia del paradigma crítico reproductivista, desescolarista o crítico-transformadoras .

aportó un modelo teórico que se estructuró alrededor de ideas: de progreso, crecimiento sin límites y la posibilidad de creación de una ingeniería social. Este tipo de pensamiento se estructuró en la teoría sistémica, en la cual el cuerpo social está compuesto por distintos sistemas que se relacionan o interactúan, es así que comenzaron a pensarse las relaciones: intra e intersistema y también las disfuncionalidades y la necesidad de corregirlas³ en el marco de una sociedad acotada.

El desarrollismo construyó sus formulaciones alrededor de las ideas de cambio, progreso y movilidad social. Apoyado en la fe del desarrollo⁴ y el crecimiento sin límites, articulando las ideas de prospectiva y de razón, afirmando que el hombre puede desarrollarse indefinidamente, configurándose como los artífices del progreso en cuanto a que podían desarrollarse hasta el infinito y a su vez, este progreso debía ser controlado por ellos. Podían construir sus perspectivas aunque era indispensable, la capacitación y la adquisición de competencias.

En un marco en el cual la importancia de la categoría desarrollo estaba ligada a los cambios científico tecnológico la educación tenía que ser capaz de distribuir, equitativamente, conocimientos en la legitimidad de aquellos derivados de la ciencia y la tecnología, era vista como un canal óptimo para la modernización .

El tecnocratismo⁵ se centró en un sentido de desarrollo, movilidad cambio, progreso más restringido posicionando en el control a través de la planificación donde se operaba a través de diagnósticos altamente standarizados, implementación del planeamiento estratégico y la propuesta de soluciones técnicas como garantía de transformación. En el tecnocratismo, las categorías de progreso y el desarrollo pierden el lugar de centralidad que

³ La sociedad entendida desde la perspectiva organicista como sistema de funcionamiento autorregulado era competencia de la educación evitar, corregir las dispersiones, disfunciones, “funcionar para la no disfunción” y esto siempre está muy ligado al control.

⁴ El desarrollo estuvo compuesto de un fuerte sentido de integralidad, el planeamiento quedaba justificado como herramienta indispensable para el desarrollo; más adelante cuando su aplicación se restringió a una idea tecnocrática se tornó economicista y la educación paso sentirse como una variables económica, función que permitió llegar a otros discursos.

La superioridad norteamericana era un elemento vivido, como modelo a imitar, en sectores dirigentes. Se presentaba la idea de misión, de llevar el desarrollo y contenido político del cual se configuró y justificó la expansión capitalista. Adquirirá un nivel de justificante teórico para la intervención en el atraso de otros países donde luego irán los expertos a preparar las condiciones para la expansión del desarrollismo.

⁵ Se presenta como una reacción contra el irracionalismo que los encontraban tanto en los sectores ligados a la Iglesia como el laicismo representado por el Consejo Nacional de Educación y sus Inspectores.

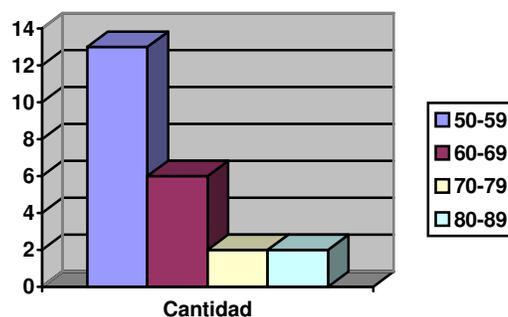
ocupan en el pensamiento desarrollista, y en su lugar se implanta el planeamiento, la programación y el control para la eficiencia ofrecida, falsamente en contraposición con un discurso altamente ideologizado.

En la Argentina comenzaba a afianzarse una nueva concepción educativa de carácter técnico, tecnocrático⁶, ligado a un nuevo pragmatismo que modificó las relaciones entre la educación y el trabajo (al perder de vista la cantidad de mediaciones que intervienen entre ellos⁷).

La mayor diferencia entre el desarrollismo y el tecnocratismo, radica en la medición para el control, posición adoptada por el tecnocratismo, abandonando preocupaciones más globales del desarrollismo.

Desde los docentes

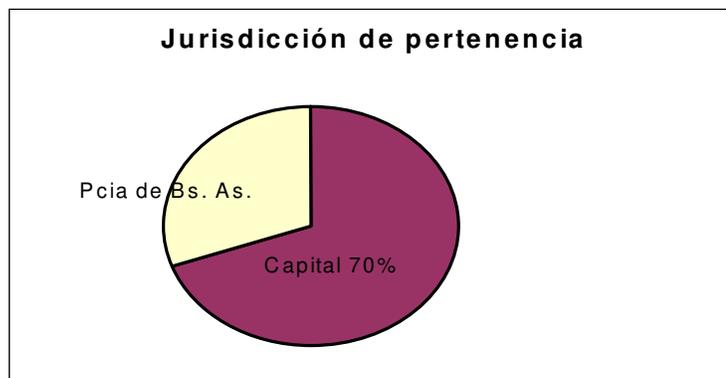
Las encuestas se realizaron a veintitrés docentes, todas mujeres, todas Maestras Normales Nacionales, cuyas edades oscilan entre los 85 y 53 años.



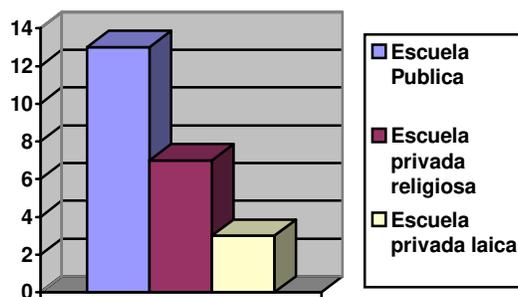
La muestra se acota a dos jurisdicciones: la Capital Federal y Provincia de Buenos Aires.

⁶ La categoría de organicidad es muy importante para la comprensión del imaginario tecnocratista porque supone que la función de educación es evitar la disfunción. En este sentido se encuentra una fuerte producción de modelos, con el consecuente desarrollo de la psicometría, entre otras formas que apuntan a medir y controlar.

⁷ En el futuro se transformará en una gran maquinaria productora de “empaquetados educativos” (máquinas de enseñar, instrucción programada, etc.)



Las instituciones de pertenencia permite agruparlas entre tres categorías (Escuelas Públicas de Capital, Escuelas Privadas de Capital Laica y Escuela Privada Religiosa⁸ de Provincia de Buenos Aires).



Las respuestas eran muy similares a pesar de pertenecer las docentes a diferentes jurisdicciones e instituciones. Además hay que tener en cuenta que las escuelas privadas de la Provincia de Buenos Aires se hallaban incorporadas a la enseñanza oficial, esto implicaba la utilización de los programas que pertenecían al Ministerio de Educación de la Nación como la jurisdicción de Capital Federal.

Los maestros comienzan a ser vistos como *idóneos*, que aplicaban una serie de prescripciones que eran diseñadas por diferentes especialistas que trabajaban la administración o el planeamiento educativo: diseñadores exteriores del currículo, confeccionadores del material didáctico, reguladores y evaluadores externos, favorecieron este modelo convirtiéndolo, no solo en una imagen, sino en las condiciones concretas que configuraron la tarea docente. La autoridad del saber es colocada en “otros”, los teóricos,

⁸ En las Escuelas Privadas Religiosas había gabinetes psicopedagógicos o psicológicos. Allí a los alumnos se las tomaba al ABC para organizarlos en el ingreso a la escuela primaria. Y también se derivaban los chicos con dificultades especialmente de aprendizaje.

especialistas externos a la práctica que seleccionan y organizan los conocimientos y sobre todo por como fueron implementados por los docentes en el aula.

El modelo tecnocrático entendía la división del trabajo escolar: los expertos en programación se apropiaban y producen el conocimiento escolar, los maestros como técnicos los transmiten de acuerdo a ciertos patrones normativos y didácticos que tampoco producen.

Cuando se consulta a las maestras sobre el incremento en su formación a partir de cursos de perfeccionamiento las repuestas indican que mayoritariamente fueron pocos, la clave de situación podría estar en la visión que se impulsaba desde el Estado que separa dicotómicamente al experto del idóneo dejando reservado para este grupo solo la facultad de implementar *las prescripciones*.

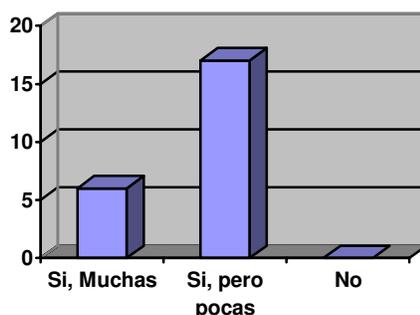
Al transformar al maestro en un práctico idóneo⁹, esto nos remite a la diferenciación entre el trabajo manual e intelectual, como una instancia “a mitad de camino” entre ambas modalidades con algunos rasgos de trabajo intelectual pero mucho de artesanal. Desde la sociología de las profesiones se establece como requisito para que el trabajo sea considerado profesional, de tener un alto grado de autonomía en la tarea, esta cuestión, en el caso que se analiza estaría en contradicción con la creciente heteronomía que significó la incidencia de actores externos configurando las prescripciones para ser llevadas, por el docente al aula, limitándose acciones planteadas por otros.¹⁰

Así la formación necesaria para el docente se limitaba a las particularidades tecnológicas de su rol, la comunicación era indispensable para la correcta transmisión de los contenidos, pero ya no eran igualmente necesarios los conocimientos generales; se orientan a las prácticas pedagógicas. Guías e instrucciones para docentes minuciosas planificaciones, etc. Empezaron a conformar una “industria de la educación”, que se prolonga hasta nuestros días.

⁹ Esta condición de práctico idóneo hace necesario la formación para poder aplicar las prescripciones de allí la pregunta sobre las reuniones, si tenían un carácter formativo.

¹⁰ Los educadores de principios de siglo desarrollaban una gran preocupación por las discusiones políticas culturales, de la constitución del Estado y sociales en general y consideraban su accionar pedagógico como una articulación de esas dimensiones; en este período que estamos estudiando, se asiste a una fragmentación que parcela la práctica pedagógica a intervenciones acotadas. Sin una adecuada profundización acerca de los fines ni una contextualización en los proyectos sociales globales.

Ante la pregunta, si las docentes notaron el incremento de las reuniones de personal, en las que se “bajan” gran cantidad de directivas a ser aplicadas en distintos espacios de la práctica docente. Las reuniones de personal se continuaron haciendo como en épocas anteriores pero aumentaron no significativamente en número.



Fue importante saber si en las reuniones de personal que se realizaban: las indicaciones que allí se daban, se ponían en práctica y cuál era la relevancia que las docentes. Las instrucciones parecen solo tener un “peso formal”, se cumplían si existía la posibilidad de ser controladas.

Esto permite pensar que no consideraban a las instrucciones (recibidas en las reuniones de personal), fundamentales en la realización de sus prácticas docentes, podemos entender esto ¿cómo una resistencia al papel asignado por las políticas educativas?



El control del cumplimiento estaba en manos de supervisores y directores, pero no sabemos cuál era el grado de acuerdo de estos dos grupos, en la implementación de las

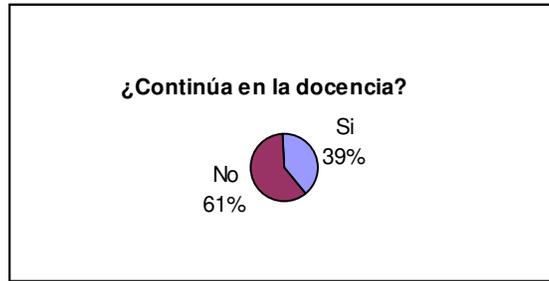
nuevas las políticas, podían hacer un control de *tipo real o formal*; pero ¿cuál era el compromiso del magisterio en cargos directivos con las políticas gubernamentales



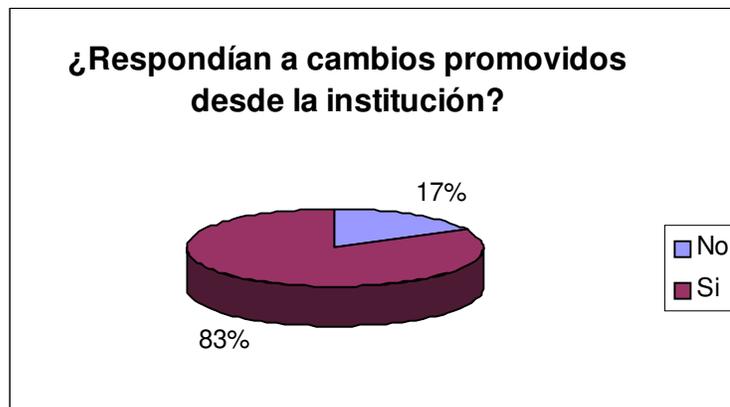
Los docentes y su acción en el aula

Las innovaciones introducidas desde la organización del sistema escolar, el tecnocratismo, parece haber tenido un bajo impacto en el aula, en ella seguía presente un paradigma ya desgastado desde décadas anteriores: el normalismo con algunos elementos modernizantes; las nuevas tendencias se iban superponiéndose a lo ya existente, hoy parecerían elementos contradictorios en aquel momento se mixturaban en pos del “motor del cambio” y mantener “los sagrados valores de la Nación”.

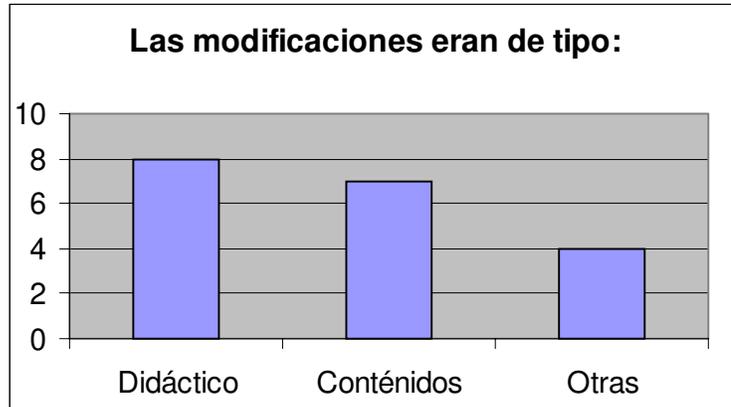
Las maestras van cambiando la visión que tienen de sí mismas: de la idea normalista de “*apóstol del saber*”, que seguía predominando en aquel momento, las que hoy siguen ejerciendo la docencia (que solo son el 39% de las entrevistadas), se acercan más a conceptualizarse como *trabajadoras de la educación*, con todo lo que ello implica.



Con respecto a aquellos docentes que implementan modificaciones dentro del aula, parecían responder a sus propias motivaciones “renovar, innovar, hacer algo diferente” incluir algún contenido que formara parte del mundo científico tecnológico u otras formas de acercar los contenidos a los alumnos más que seguir los lineamientos que marcaban las políticas educativas.



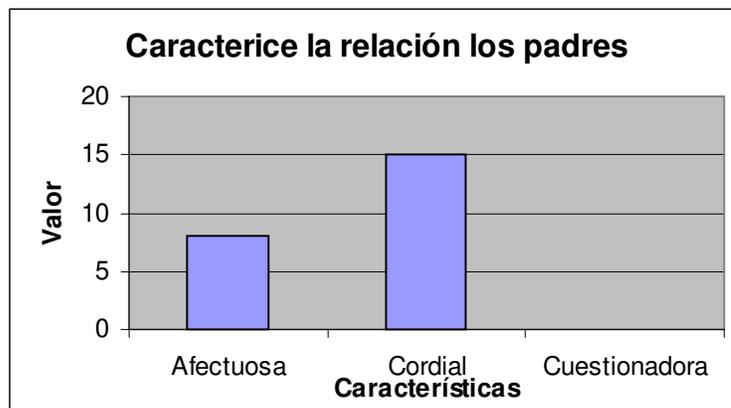
Al consultar sobre la implementación de las nuevas disposiciones y el control que se hacía sobre el cumplimiento de ellas; las docentes respondieron que tenía poco sentido la aplicación de esas directivas, se podría pensar que *la no aplicación* de las modificaciones, se podría interpretar como una forma de resistencia pasiva de las maestras, ya que las políticas gubernamentales las transformaban en meras ejecutoras de lineamientos, planes contenidos, etc.



Había una intención desde la gestión gubernamental de implementar rápidamente el modelo tecnocrático¹¹, pero no esto era percibido por los docentes que debían llevar adelante las modificaciones en muchos casos era entendido como medidas de tipo *cosmético estetizante*.

Ante las cuestiones que tiene que ver con la relación de las docentes y sus alumnos mayoritariamente la respuesta es *afectuosa*, no hay por parte de los chicos situaciones de confrontación¹² aceptan su autoridad (como la de los adultos en general), pero no de forma autoritaria sino desde el afecto que tienen por sus docentes en general.

Los padres respaldan la situación de autoridad del docente frente a los niños, ya que no cuestionan en líneas generales ni sus acciones ni sus “saberes” de allí que la mayoría de las respuestas encuadraron la relación con los padres como cordial y/o afectuosa.

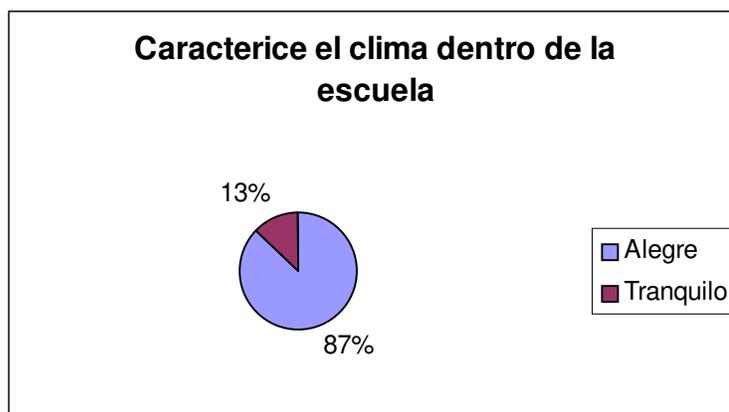


¹¹ La modernización y movilización eran vistas como productoras del cambio y correctoras de la marginalidad. La transición de la sociedad industrial es solo un pasaje por una evolución lineal.

¹² Si refieren que había “niños” inquietos, los conflictos eran las peleas infantiles, pero que por la intervención docente nunca llegaban más allá “que cosas de chicos” y que se resolvían en el momento.

Pareciera haber una coherencia entre la escuela y la familia, que funcionaran en una *sintonía educativa similar*, una pregunta que me hago es ¿cuándo se quebró esa relación, qué produjo esa ruptura entre las expectativas de la familia y las acciones de los educadores?.

Las respuestas ante el *clima imperante en la escuela*, es alegre favorece el aprendizaje y la enseñanza se en situaciones distendidas¹³; hay coincidencias “*la escuela es una isla*” no parece estar “contaminada” por situaciones externas¹⁴, ¿lo qué ocurre fuera de ella, no la afecta?.



Insisto, pregunto por el crecimiento de la violencia política que comienza a percibirse fuertemente a fines de los años sesenta, la escuela no actuaba como “caja de resonancia”, muy pocas recuerdan que los alumnos comentaran en el aula situaciones político-sociales que se veían intensamente por la televisión¹⁵.

Unido a esto, repregunto si los distintos gobiernos provocaron modificaciones en su práctica docente; en líneas generales no veían modificaciones en su quehacer, salvo aquellas que habían ejercido durante el peronismo (1946/55), que ante el retorno del peronismo al poder “temieron” que entre 1973/1976, reaparecieran los libros de lectura peronistas, La razón de mi vida y el ritual escolar peronista; pero no ocurrió.

Aquellas que habían iniciado sus prácticas durante el posperonismo (y aunque muchas de ellas habían realizado parte de su escolarización durante el peronismo), no

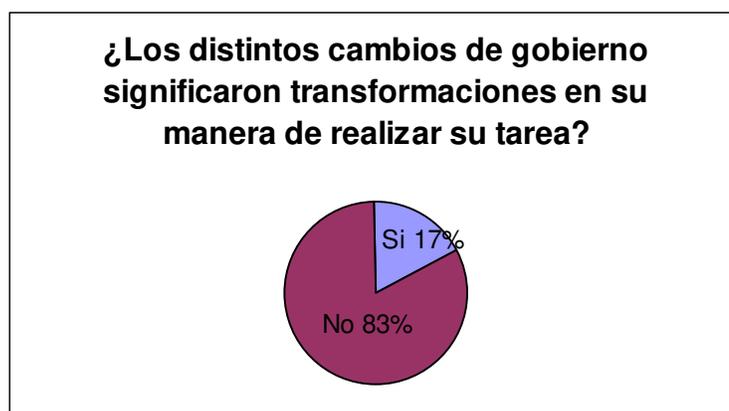
¹³ Muchas de las maestras encuestadas hacían sus primeros pasos por la docencia en aquellos años; me pregunto si esa situación no habrá generado visiones más edulcoradas de aquel momento.

¹⁴ Visión claramente normalista.

¹⁵ Por ej. la represión del “cordobazo” cubierto en vivo por los medios (especialmente por la televisión), etc.

parecían tener recuerdos que las condicionaran. De allí que la opinión mayoritaria de las maestras era que los cambios de gobierno no producían modificaciones significativas en el ámbito escolar¹⁶.

Tampoco se generaban alteraciones en el funcionamiento de la escuela atentos a los distintos cambios de gobierno, o si había variaciones no parecen registrarlas en su práctica áulica.



Conclusiones:

El período considerado se presenta como un momento de crisis de paradigma educativo, los docentes no logran concretar en uno nuevo.

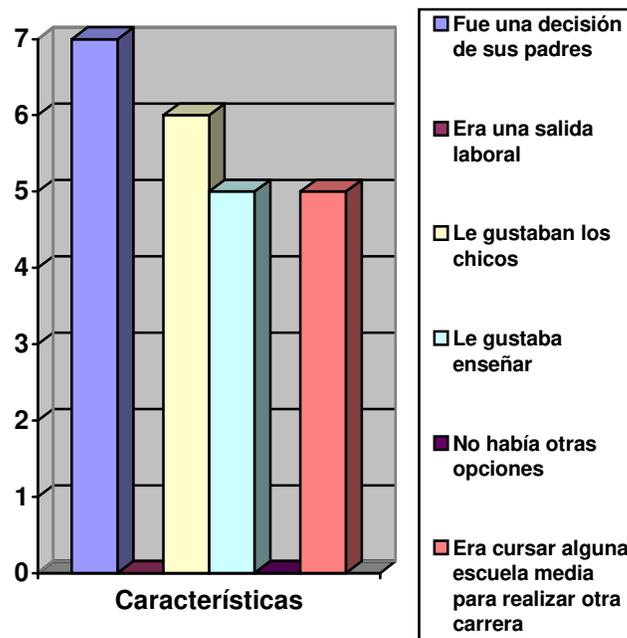
El Estado fue efectivo en la despersonización del sistema educativo y comienza a implementar políticas desarrollistas: que buscaban vincular a la educación con el desarrollo económico y ver la primera como generadora de recursos humanos. Las medidas tecnocráticas implementadas desde el Estado reducen al docente al papel de *idóneo*, que debe llevar adelante las prescripciones de los expertos y profundiza la planificación buscando un mayor control del sistema educativo .

En el inicio del trabajo me proponía analizar:

¹⁶En el ámbito de la escuela primaria, si los cambios existieron desde las políticas educativas, los maestros no las aplicaron.

- a las docentes como *trabajadoras* :

La mano de obra femenina se incrementa a partir de la década del sesenta y esto queda plasmado en el censo de 1970, todavía su incorporación al mercado laboral responde al *ciclo vital*, trabajan cuando son solteras o cuando no tienen niños pequeños; pero ya comienza a haber un grupo que trabaja a lo largo de toda su vida. Cuando consulté por la motivación de “estudiar de maestra”, ninguna lo había pensado como una salida laboral, aunque para muchas se transformó a través del tiempo en su medio de vida; más allá de complementar salarios familiares. En las repuestas estaba siempre presente el componente vocacional¹⁷ (a muchas de ellas les gustaba enseñar, le gustaban los chicos), ya que si sabían que los salarios no eran “buenos”¹⁸.



- Otro de los aspectos que me proponía abordar era el papel jugado por estas mujeres como *educadoras* tratando de visualizar su *peso real* como partícipe en los cambios en la educación.

¹⁷ Coincide con esa idea del normalista de “apóstol del saber”.

¹⁸ La profesión se halla feminizada esta situación generó un baja comparativa de los salarios a través del tiempo, pero estaba garantizada la estabilidad y una jubilación a edad temprana y un trabajo con prestigio social

En algún punto los resultados de las encuestas realizadas son desconcertantes, las docentes no registran cambios significativos dentro de la escuela durante el período 1966/76 a pesar de haberse realizado acciones transformadoras desde las políticas educativas (desarrollistas y/o tecnocráticas), no solo en el ámbito de la escuela primaria.

Muchas de las políticas implementadas cambiaban el rol de los docentes restringiéndolo a espacios subordinados, transformándolos en *idóneos* como meros ejecutores de las acciones que habían programado los expertos; *el decir que no hubo cambios en la escuela* ¿fue su manera de resistir ese nuevo papel que se les asignaba?

Algunas de las docentes eran alumnas universitarias¹⁹ y si registran allí diferencias a lo largo de esos diez años (y sobre todo desde del año 1969 en adelante) acompañado de una alta politización estudiantil.

Otra de las modificaciones importantes fue la desaparición de la formación de las Maestras Normales Nacionales (título con el que recibían luego de cinco años de estudios de escuela secundaria)²⁰; esto debió haber tenido resonancia dentro del magisterio: cambiaba el acceso a los estudios, los transformaba en un estudio terciario, retrasaba la incorporación al mercado de trabajo y restringía el número de docentes, generando una menor competencia dentro del ámbito laboral

También se inició la transferencia de escuelas que pertenecían al Ministerio de Educación de la Nación a las distintas jurisdicciones provinciales, pero las docentes encuestadas no vivieron esta situación porque los establecimientos en los cuales se desempeñaban no estuvieron afectados a dicha transferencia, pero ¿desconocían esa situación?, ¿no impactaba en las prácticas el cambio de jurisdicción?

Considero que no desconocían esta situación, pero era vivida como una cuestión de tipo burocrático-administrativa, y que en la práctica áulica no cambiaba demasiado; se podían agregar algún tipo de contenidos o modificar algún trabajo burocrático, pero en el fondo, todo parecía continuar igual.

¹⁹ Fue particularmente importante la intervención a las universidades que mediante la Ley 16.192, proponía poner fin a la autonomía universitaria y así estas pasaron a depender del Ministerio del Interior y ante la resistencia de los diversos claustros, el 29 de julio de 1966, la policía irrumpió en algunas Facultades de la Universidad Buenos Aires violando de hecho la autonomía. El incidente fue conocido como "*la noche de los bastones largos*"

²⁰ A partir de 1970 el estudio del magisterio se transformó en una formación Terciaria.

¿Las maestras sabían que desde las políticas estatales se esperaba que ellas fueran las formadoras del *capital humano*?

La realización de este trabajo generó una serie de preguntas que iban surgiendo a medida que se cotejaban los resultados de las encuestas y las respuestas que yo esperaba hallar.

Resulta evidente que se producen *rupturas* entre el devenir histórico analizado por quienes escriben la Historia y las sensaciones y recuerdos que tiene la “gente” cuando se va construyendo la Historia.

Bibliografía:

Boletín del Proyecto Principal de Educación, UNESCO América Latina, Vol. I, Nro.4, octubre-diciembre 1959.

Puiggrós, A.(Dirección); (1997), Historia de la Educación Argentina; Vol. VIII, *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Editorial Galerna, Buenos Aires

Tedesco, J. C. y otros; (1983), *Proyecto educativo autoritario*; FLACSO, Bs. As.