

Educación primaria y proyecto político local. El caso de la MCBA durante la última dictadura argentina (1978-1982).

Gudelevicius y Mariana.

Cita:

Gudelevicius y Mariana (2013). *Educación primaria y proyecto político local. El caso de la MCBA durante la última dictadura argentina (1978-1982)*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1150>

**XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013**

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 131

Título de la Mesa Temática: Historia de las relaciones entre los funcionarios estatales, los docentes y las políticas educativas.

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: Gil, Gastón; Rodríguez, Laura Graciela y Gudelevicius, Mariana;

**EDUCACIÓN PRIMARIA Y PROYECTO POLÍTICO LOCAL. EL CASO
DE LA MCBA DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA ARGENTINA
(1978-1982).**

Mariana Gudelevicius

Universidad de Buenos Aires

Mariana_gudelevicius@yahoo.com.ar

Introducción

Desde la década de 1980, distintos investigadores -mayoritariamente del área de las Ciencias de la Educación y la Sociología- han realizado valiosos aportes para comprender las características de la política educativa para nivel primario de la última dictadura y sus efectos en el corto y largo plazo. Las mismas, conforman un núcleo de hipótesis y perspectivas de fuerte arraigo en la historiografía sobre el tema. Sin embargo, consideramos que estas investigaciones¹, ya sea por los marcos teóricos aplicados o las fuentes utilizadas², suelen analizar la política educativa dictatorial para nivel primario de manera homogénea, con escaso análisis de las articulaciones entre lo local y lo nacional, de las diferencias entre las distintas gestiones ministeriales o de los cambios a través del tiempo. A su vez, un tratamiento de las medidas diseñadas más centrado en los aspectos generales que en los desarrollos particulares de cada una de ellas. Asimismo, existe una tendencia a considerar a la dictadura como sujeto, cuestión que no permite reconocer a los individuos y grupos concretos que participaron en la misma e influyeron en las decisiones tomadas en materia educativa, sus contradicciones y conflictos³.

¹ Nos referimos a los siguientes trabajos: Tedesco, Juan Carlos, “Elementos para una sociología del currículum escolar” en Tedesco, Braslavsky y Carciofi, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO, 1983. Braslavsky, Cecilia, “Estado, burocracia y políticas educativas” en Tedesco, Braslavsky y Carciofi, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO, 1983. Braslavsky, Cecilia, *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1985. Tiramonti, Guillermina; *¿Hacia dónde van las burocracias educativas?*, Buenos Aires, Cuadernos FLACSO-Miño y Dávila, 1985. Braslavsky, Cecilia y Krawczyk, Nora; *La escuela pública*, Buenos Aires, Cuadernos FLACSO-Miño y Dávila, 1988. Puiggros, Adriana, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*; Buenos Aires, Galerna, 1991; Filmus, Daniel, *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y Desafíos*, Buenos Aires, Troquel, 1996. Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina; *Una pedagogía de la renuncia. El perennalismo en la Argentina (1976-1982)*, Paraná, Serie de Investigaciones, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, 1997. Puiggros, Adriana, *Historia de la Educación Argentina*, Buenos Aires, Galerna, 2000, Vol. VIII. Carolina Kaufmann y Josefina Doval; *Paternalismos pedagógicos*; Rosario, Laborde Editor, 2000; Pineau, Pablo; *El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue, 2006.

² El acceso a documentos oficiales de la última dictadura, especialmente aquella información probatoria de los crímenes de lesa humanidad, presenta algunas dificultades (carácter reservado o clasificado de algunos documentos, la destrucción de los mismo, la falta de continuidad de las series documentales, entre otras cuestiones) debiendo, los estudiosos del período, tomar recaudos al respecto y encontrar fuentes alternativas para paliar la situación. No obstante, en el caso de las investigaciones donde predomina el uso de documentación estatal encontramos un problema de índole teórica que, en términos coloquiales, podría caracterizarse como de confianza en la palabra y las acciones del Estado, es decir, sin poner en tela de juicio la naturaleza del Estado como actor social.

³ Estos señalamientos son tributarios de una “agenda” de problemas planteada oportunamente en Rodríguez, Laura Graciela, “Las políticas educativas de las últimas dictaduras en el Cono Sur Latinoamericano. ¿Qué podemos comparar? Apuntes para la construcción de una agenda de

Teniendo en cuenta lo anterior, nuestra propuesta consiste en analizar la política educativa para nivel primario implementada durante la última dictadura partiendo de la premisa teórico-metodológica que la misma no se encuentra aislada de las demás esferas del Estado ni de de las otras áreas de gobierno y/o de la vida social. Para ello, abordaremos un estudio de caso, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires entre 1976 y 1983. Así, esta ponencia presenta resultados parciales de nuestra tesis doctoral⁴ donde indagamos, entre otras cuestiones, las relaciones entre lo educativo y el proyecto político local del principal intendente porteño en ese período, Brigadier (R) Osvaldo Andrés Cacciatore. En esta oportunidad, desarrollaremos un aspecto de la misma que es el referido a las consecuencias inmediatas de la transferencia del servicio educativo primario efectivizada a partir de junio de 1978, en el marco de un proyecto más amplio de descentralización escolar. Específicamente, trataremos el cierre de establecimientos escolares resultante de dicho proceso.

Si bien el fenómeno no fue privativo del ámbito porteño, la región presentó particularidades que la diferenciaron de otras jurisdicciones. Las mismas fueron resultado de la articulación de lo educativo con el proyecto político local del intendente Brigadier (R) Osvaldo Andrés Cacciatore, a cargo de la gestión municipal entre abril de 1976 y marzo de 1982. Dicho proyecto fue impulsado, a nuestro entender, como alternativa al implementado a nivel nacional. Su base de sustentación fueron las alianzas con algunas fracciones militares, ciertos grupos económicos nacionales y extranjeros, sectores de la burocracia sindical peronista y del nacionalismo católico, que le permitieron a Cacciatore acumular poder político y sostenerse en el tiempo pese a los cambios institucionales a nivel nacional.

Desde el punto de vista de las políticas públicas derivadas de ese proyecto, las mismas apuntaron, por una parte, a fortalecer a una determinada fracción de la burguesía: los empresarios privados contratistas del Estado. Por ende, el Estado Municipal resultó sobredimensionado a contracorriente de las políticas de reducción del mismo postuladas a nivel nacional. Por otra parte, tal como señala Oscar Oslak⁵, tuvieron una orientación de clase, en el sentido que favorecieron los intereses de los

investigación” en *II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Estudios Comparados, 2009.

⁴ Gudelevicius, Mariana, “Un análisis de la política educativa para nivel primario implementada en la Ciudad de Buenos Aires durante la última dictadura argentina (1976-1983)”, *Tesis de Doctorado*, Buenos Aires, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2012, (inédita).

⁵ Oslak, Oscar, *Merecer la Ciudad. Los Pobres y el Derecho al Espacio Urbano*, Buenos Aires, CEDES-HUMANITAS, 1991.

segmentos con mayor poder adquisitivo de la ciudad y cercenaron los derechos de los sectores populares respecto al espacio urbano.

En el plano educativo, la descentralización administrativa del nivel primario permitió cierto margen de autonomía a la autoridad política local para imponer su propia agenda, incluso en abierta contradicción con las pautas nacionales en esa área. Por tanto, en las páginas siguientes mostraremos como, por un lado, el cierre de establecimientos escolares se integró con otras medidas tendientes a un uso discrecional y excluyente del espacio urbano. Por otro, como ciertos aspectos del servicio educativo transferido fueran utilizados para fomentar negociados entre el estado municipal y empresarios privados.

Para la realización de esta investigación utilizamos, junto a la bibliografía específica sobre el tema, un acervo variado de fuentes. Las mismas comprenden documentación oficial, información periodística de la época y fuentes orales. A su vez, el texto se organiza en cuatro apartados. En el primero presentamos una breve caracterización de las particularidades que tuvo, a nuestro entender, la Ciudad de Buenos Aires y la política educativa para nivel primario allí implementada durante la última dictadura. En el segundo apartado, abordamos los rasgos generales de la descentralización educativa impulsada entre 1976 y 1983. En el tercero, analizamos el cierre de establecimientos escolares en la Capital Federal y su articulación con el proyecto local. En el último, presentamos algunas conclusiones.

I Algunas particularidades del sistema educativo porteño durante la última dictadura argentina.

La elección de la Ciudad de Buenos Aires como estudio de caso responde a una serie de particularidades que se produjeron en la región entre 1976 y 1983, especialmente en el plano educativo, que a nuestro criterio, la diferenciaron del resto del país. En primer lugar, su condición de Capital Federal de la República Argentina la convirtió, desde su constitución a fines del siglo XIX, en la sede las autoridades nacionales. A su vez, por su estatuto jurídico de municipio⁶, la principal autoridad, el

⁶ Hasta 1996, desde el punto de vista jurídico, la región se denominó Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA). En esta investigación, a los fines de evitar reiteraciones, usaremos como

intendente, era elegido directamente por el Poder Ejecutivo Nacional cuestión que, históricamente y a diferencia de las provincias, significó una mayor vinculación política, al menos formalmente, con el poder central. Sin embargo, durante la última dictadura, por efecto del sistema tripartito de reparto del poder, la Ciudad de Buenos Aires quedó bajo jurisdicción de la Aeronáutica lo que le otorgó, siguiendo a Oslak⁷, cierta autonomía respecto al Poder Ejecutivo Nacional de facto.

Recordemos, que la Intendencia de la Municipalidad de Buenos Aires entre 1976 y 1983 fue ocupada, sucesivamente, por el General de Brigada (R) Eduardo Alberto Crespi (entre el 24 y el 31 de marzo de 1976), el Brigadier (R) Osvaldo Andrés Cacciatore (31 de marzo de 1976 al 31 de marzo de 1982) y Guillermo Del Cioppo (marzo de 1982 a diciembre de 1983). Entre ellas, la gestión de Cacciatore fue la que más tiempo duró y la que logró conformar un sistema de alianzas locales que le permitieron desarrollar un proyecto político local propio alternativo al nacional (cuyos rasgos más salientes mencionamos en la introducción y ampliaremos en el tercer apartado). Esto generó discrepancias con la Junta Militar que, a su vez, utilizaba la Ciudad de Buenos Aires como “vidriera”, por así decirlo, del régimen.

En segundo lugar, la situación de Capital de Estado, otorgaba a la región Metropolitana un estatuto diferenciado con el resto del país (excepto con el Territorio Nacional de la Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur) en relación a la administración escolar. La totalidad de los establecimientos educativos porteños, con pocas excepciones⁸, pertenecían a la órbita nacional y estaban administrados por el Consejo Nacional de Educación (CNE).

El Consejo Nacional de Educación había sido creado en 1884, a partir de la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420. Inicialmente, tuvo jurisdicción sobre

sinónimo Ciudad de Buenos Aires, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Capital Federal o región/ciudad porteña. Eventualmente, utilizaremos la sigla MCBA.

⁷ Oscar Oslak plantea que la división tripartita del régimen generó una “feudalización” de las gobernaciones, incluida la MCBA. En este sentido, la cadena de mandos se articuló directamente a través del Arma que tenía el control en cada región y no con el Poder Ejecutivo Nacional. De acuerdo al autor, los posibles conflictos entre estas se resolvían, a través de la cadena de mandos, en el seno de la Junta Militar. Es decir, quedaban sujetos a la correlación de fuerzas entre las tres Armas. Oslak, Oscar, *Merecer la Ciudad. Los Pobres y el Derecho al Espacio Urbano*, Buenos Aires, CEDES-HUMANITAS, 1991, p.208 y 210. Una perspectiva similar se plantea en O’ Donnell, Guillermo “Notas para el estudio de procesos de democratización política a partir del estado burocrático-autoritario” en, *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, IDES, vol. 22, n° 86, 1980.

⁸ Según las estadísticas del año 1974, en el área porteña existían 1.169 establecimientos educativos de nivel primario (entre públicos y privados) de los cuales, 888, aproximadamente, pertenecían al nivel primario común. Entre estos, 9 pertenecían a la administración municipal y 507 a la nacional. Ver Departamento de Estadística del MCE, *Estadísticas de la Educación*, Buenos Aires, 1974.

las escuelas de la capital, colonias y territorios nacionales⁹. Con la ley 4874 de 1905, conocida como Lainez, sus competencias se extendieron a las provincias mediante la creación de escuelas primarias¹⁰. Así, se transformó en una organización de alcance nacional, con importantes recursos, un cuantioso personal y una estructura organizativa vertical que llegaba a las más alejadas zonas del país. También estaban bajo su dependencia otras instituciones vinculadas a lo educativo como la Biblioteca Nacional de Maestros o el Instituto Bernasconi, dedicado, entre otras cuestiones, a dictar cursos de perfeccionamiento docente. Asimismo, dependían del Consejo las escuelas de enseñanza pre-primaria y las llamadas “escuelas de recuperación”. Internamente, el CNE estaba dirigido por un presidente y cuatro vocales, puestos ocupados, a lo largo de la historia de la institución, por figuras que combinaron su participación en el sistema educativo y en el escenario cultural y político. Las autoridades eran elegidas por el Poder Ejecutivo, mientras que para el presidente se debía contar con acuerdo del Senado. El Consejo debía rendir un informe anual, que se denominó “Educación Común en la Capital, las provincias y los territorios nacionales”. En el caso de la Capital Federal, la administración las escuelas primarias del CNE, se completaba con una división en áreas más pequeñas denominadas Consejos Escolares¹¹. El número de escuelas comprendidos en ellos y los límites de sus jurisdicciones variaron a lo largo del tiempo. Para 1976 eran diecinueve.

Durante la última dictadura el Consejo Nacional de Educación fue paulatinamente desplazado de sus funciones hasta su desaparición como parte de la política de descentralización educativa implementada en ese contexto. Un primer paso

⁹ En 1884, con la sanción de la Ley 1420 de Educación Común, se adoptó por primera vez un programa básico de educación nacional, basado en la obligatoriedad, gratuidad y el laicismo, para niños de 6 a 14 años. Por medio de esta ley, el Estado Nacional –a través de la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE)- comenzó a administrar directamente escuelas en la Capital Federal y los diez Territorios Nacionales que existían en ese momento.

¹⁰ La Constitución Nacional de 1853 (artículo 67, inciso 16) establecía la obligación provincial de proveer educación primaria a los habitantes y otorgaba al Congreso Nacional la atribución de dictar los planes generales de educación. A partir de 1890, el Estado Nacional empezó a subsidiar a los gobiernos provinciales para el pago de sueldos del personal educativo, la adquisición de equipamientos y material para las escuelas. En 1905, con la sanción de la Ley 4874 el gobierno nacional quedaba facultado, por medio del CNE, a crear escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, en territorios provinciales, a solicitud de las provincias. La ley Lainez, que había surgido como un instrumento de emergencia, pasó a tener carácter prácticamente definitivo. Desde ese momento, se configuró un circuito paralelo de escuelas provinciales y nacionales en un mismo territorio.

¹¹ Durante la autodenominada “Revolución Argentina”, los Consejos Escolares de Capital Federal cambiaron su denominación a Distritos Escolares.

fue a inicios del “Proceso” cuando fue intervenido, situación que se mantuvo hasta 1978 aunque, no obstante, siguió ejerciendo su función educativa/administrativa. El segundo paso fue a mediados de 1976 cuando el primer ministro de educación dictatorial, prof. Ricardo Pedro Bruera, puso en funcionamiento una institución creada durante la “Revolución Argentina” (de la cual fue impulsor y partícipe), el Consejo Federal de Educación (CFE) que había estado relacionada con la política de descentralización implementada en ese período. El CFE tenía objetivos y funciones similares al CNE (por ejemplo, dictar los objetivos y contenidos de la educación) pero diferente composición pues estaba integrado por los Ministros de Educación de todas las provincias, el presidente del CNE y el Ministro de Educación de la Nación. Por tanto, con este organismo se introdujo una nueva instancia de toma de decisiones en el organigrama educativo que, para el caso del CNE, superponía funciones.

La presencia del CFE - y del Consejo Federal de Cultura¹² (CFC)- se justificaba como espacio institucional de “intercambio y diálogo” entre el Ministerio de Cultura y Educación de la nación y los gobiernos provinciales, incluido el de la MCBA. Al respecto, Laura Rodríguez plantea como hipótesis que a través del CFE y el CFC, el gobierno dictatorial quiso demostrar a la opinión pública que las decisiones en materia educativa eran producto de un consenso al incluir la participación de todos los ministros educativos de la Argentina aunque, en la práctica, las decisiones se tomaban desde el ministerio y el Poder Ejecutivo Nacional¹³. Sin invalidar la hipótesis anterior, nuestro criterio es que se trató de una medida que buscaba dotar al sistema educativo de espacios institucionales que permitieran la política de descentralización, cuestión que el centralismo y peso del CNE posiblemente obstaculizaban.

En ese sentido, la Ciudad de Buenos Aires resulta un ejemplo significativo. Meses antes de las transferencias de escuelas primarias a dicha jurisdicción, fue puesta en funciones la Secretaría de Educación de la MCBA. Si bien formalmente el Consejo

¹² El Ministerio de Cultura y Educación (MCE) estaba subdividido tres Secretarías de Estado que abarcaban grandes áreas del sistema educativo: la de Educación, la de Cultura y la de Ciencia y Técnica. Las Secretarías a su vez se dividían en subsecretarías (por ejemplo, la de Educación o la de Asuntos Universitarios) y en otras instancias administrativas bajo la forma de Direcciones (por ejemplo, Dirección Nacional de Enseñanza de Adultos o Dirección nacional de Enseñanza Media y Superior) y Consejos (Consejo nacional de Educación, Consejo Nacional de enseñanza Técnica, Consejo nacional de Investigaciones en Ciencia y tecnología). El área privada tenía su propia área a través de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada que dependía de la Secretaría de Educación. La (re)creación del CFE y el CFC supuso un nuevo organigrama al introducir una instancia intermedia entre el MCE y los ministerios provinciales.

¹³. Rodríguez, Laura Graciela, *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*, Rosario, Prohistoria, 2011, p.36.

Nacional de Educación continuaba rigiendo como órgano administrativo para las escuelas nacionales que, como mencionamos, eran mayoritarias en esta localidad, en la práctica, la emergencia de otras instituciones con funciones similares, lo convirtió en una entidad con escaso poder de decisión. Es decir, la política de descentralización educativa implementada durante la última dictadura implicó, entre otras cuestiones que veremos más adelante, que previamente se organizara un entramado legal e institucional *ad hoc* con el objeto de desarticular el andamiaje en que se sustentaba la organización del sistema educativo argentino desde fines del siglo XIX. Incluso, fue necesario modificar la Constitución Nacional para zanjar el problema jurídico que generaba el traspaso de escuelas primarias a la órbita de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Vinculado a lo anterior, la superposición institucional generó que la Ciudad de Buenos Aires durante la última dictadura presentara una configuración particular de la política educativa para nivel primario. A diferencia del resto de las provincias argentinas, el proceso de descentralización modificó sustancialmente la administración del servicio educativo primario de la región. Desde el punto de vista de las autoridades educativas porteñas, entre el 24 de marzo de 1976 y junio de 1978, las mismas fueron designadas a través del Consejo Nacional de Educación. Sus responsables fueron, sucesivamente, el delegado militar Capitán de Navío Carlos Aníbal Valenti (24 de marzo al 30 de mayo de 1976)¹⁴, el interventor Prof. Luis Eulalio Lamberto¹⁵ y la interventora Prof. María del Carmen Muratorio¹⁶. Estos últimos habían sido funcionarios durante la dictadura de 1966 a 1973. A su vez, los tres actuaron en calidad de interventores.

En abril de 1978, las pocas escuelas municipales existentes comenzaron a ser administradas por la mencionada Secretaría de Educación, generándose, por primera vez, un circuito dual de imposición de medidas para el nivel primario dentro de la jurisdicción. A partir de las transferencias, se produjo una nueva configuración administrativa pues, mientras la casi totalidad de escuelas primarias estatales pasaron a depender de la gestión municipal, las de gestión privada de dicho nivel, junto a los colegios secundarios y profesorados se mantuvieron bajo la esfera nacional. En este

¹⁴ Según Resolución Ministerial N° 5 del 26 /3/76. Valenti estaría acompañado por el Mayor de Intendencia D. Julio César Palacios, en calidad de Director General de Administración del Consejo. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Resolución N° 5, Libro 1, Gestión Guzzetti.

¹⁵ El nombramiento figura en el Boletín Oficial, Decreto 646/76 del 1/6/76, publicado el 4/6/76.

¹⁶ El nombramiento figura en el Boletín Oficial, Decreto 1929/77 del 6/7/77, publicado el 8/7/77.

sentido, la singularidad del caso porteño radica en que hasta 1978 la política educativa dependía del Estado Nacional y luego de esa fecha, una porción significativa de la administración primaria pasó a depender del Estado Municipal.

La situación descrita en el párrafo anterior tuvo varias consecuencias. En primer lugar, la elección de los responsables de la Secretaría de Educación pasó a manos de la autoridad política porteña. Los secretarios entre 1978 y 1983 fueron el comodoro René Salas (abril de 1978 hasta abril de 1979), el vicecomodoro (R) Enrique José Sanzo (abril de 1979 hasta el 11 de setiembre de 1981), el comodoro (R) Luis Agustín Castagnino (14 de septiembre de 1981 hasta el 31 de marzo de 1982) y el Prof. Icas Edgardo Jorge Micillo (5 de abril de 1982 hasta el 5 de diciembre de 1983). Los tres primeros estuvieron en la gestión de Cacciatore y eran militares retirados de la Aeronáutica, sin trayectoria en el sistema educativo estatal¹⁷. El último fue designado durante la gestión de Guillermo del Cioppo y provenía, al igual que él, de círculos nacionalistas católicos con anclaje en el Colegio Nacional Buenos Aires. Las principales medidas adoptadas por la gestión educativa porteña se realizaron durante la gestión de Cacciatore. Su sucesor mantuvo la misma línea de gobierno aunque la conflictividad social de la etapa final del régimen condicionó la toma de decisiones.

En segundo lugar, la municipalización de escuelas primarias resultante de las transferencias generó una modificación sustancial en términos normativos, institucionales y laborales del sistema educativa de nivel primario local pero también permitió que las autoridades porteñas, particularmente durante la gestión de Cacciatore, adquirieran cierta autonomía respecto a los lineamientos nacionales. En una investigación anterior¹⁸, demostramos como aspectos curriculares y del sistema de formación y regulación del trabajo docente se apartaron de las directrices nacionales. Así, ciertas medidas educativas como por ejemplo aumentos salariales docentes, la sanción de un Estatuto municipal para el sector, la elaboración de un Diseño Curricular basado en los principios de la Gramática y Matemática Moderna o la Historia Social,

¹⁷ Para más detalles sobre la trayectoria pública y privada de estos funcionarios y de los intendentes porteños entre 1976 y 1983 consultar Gudelevicius, Mariana, “Un análisis de la política educativa para nivel primario implementada en la Ciudad de Buenos Aires durante la última dictadura argentina (1976-1983)”, *Tesis de Doctorado*, Buenos Aires, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2012, Capítulo 5, inédita.

¹⁸ Gudelevicius, Mariana, “Un análisis de la política educativa para nivel primario implementada en la Ciudad de Buenos Aires durante la última dictadura argentina (1976-1983)”, *Tesis de Doctorado*, Buenos Aires, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2012, (inédita).

entre otras cuestiones, entraran en contradicción con las pautas indicadas por el Ministro de Educación Juan Rafael Llerena Amadeo. Esto fue posible porque la subordinación de los Secretarios de Educación municipales a las decisiones de la autoridad política local permitió que, en la práctica, ésta fijara el rumbo de la política educativa apoyado en un equipo técnico pedagógico de “profesionales” funcionales a su proyecto local. De este modo, observamos que, durante la intendencia de Cacciatore, ciertas medidas educativas fueron utilizadas para ganar apoyos en las clases medias y altas porteñas, tema que ampliaremos en el tercer apartado.

Para finalizar, otra cuestión que resulta de interés para nuestra investigación es que durante el periodo dictatorial, las principales organizaciones gremiales¹⁹ del magisterio, continuaron en funciones dentro del marco permitido por las autoridades de facto. Esto les permitió, dentro de sus posibilidades, manifestar oposición a ciertas medidas educativas tanto a nivel nacional como local. Por otra parte, la principal organización sindical del magisterio, la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA) durante el período dictatorial, tras los límites impuestos a la actividad sindical del magisterio quedó inhabilitada, sin embargo, algunos activistas de gremios porteños sostuvieron la actividad de la CTERA en la clandestinidad. Ahora bien, la descentralización educativa implicó un nuevo escenario para los gremios del magisterio en general. En el caso de las organizaciones porteñas, rompió su tradicional identidad definida por su pertenencia a la jurisdicción nacional cuestión que generó debates en torno a como reorganizar el sector en relación a esos cambios. Además, a esta situación se agregó la creación de un gremio local desde el Estado Municipal. Por tanto, es posible afirmar que todo esto también fue un rasgo singular que tuvo la Ciudad de Buenos Aires y que imprimió un sello particular a las relaciones entre los docentes y el Estado durante la dictadura.

¹⁹ Utilizamos el termino gremio pues en ese contexto existían tensiones y conflictos en el interior de la docencia respecto a la identidad laboral del mismo que generaron, entre otras cuestiones, que no hubiera un consenso respecto a definirse como gremio o sindicato. Por tanto, nos parece pertinente, dado que la mayoría de las organizaciones del sector se autodefinían como asociaciones gremiales, utilizar este concepto. Para un estado del arte sobre este tema remitimos a nuestro trabajo Gudelevicius, Mariana “La actuación política de los docentes primarios durante la “Revolución Argentina”. Un análisis sobre características y alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972”, en *Revista Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*, Cuestiones del tiempo presente, París, 2011. Puesto en línea el 07 abril 2011. Disponible en <http://nouveauxmonde.revues.org>.

II Breve caracterización del proceso de descentralización educativa implementado durante la última dictadura.

Uno de los pilares de la política educativa del autodenominado “Proceso de reorganización Nacional” fue la descentralización. Bajo dicho concepto, se articularon dos políticas diferentes aunque interconectadas. Una de ellas fue la transferencia del servicio educativo a las jurisdicciones provinciales, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y el Territorio Nacional de Tierra del Fuego²⁰. El objetivo era descargar en los presupuestos regionales el sostenimiento de los niveles pre-primario, primario y secundario. La otra política asociada fue la transformación curricular. Presentada como “regionalización” y alternativa para romper la hegemonía de Buenos Aires²¹, en los hechos apuntaba a unificar los criterios curriculares bajo la cosmovisión del catolicismo preconciliar, representada, con matices, a través de los sucesivos ministros de Educación del régimen.

Las cuestiones mencionadas no eran una novedad de la época sino que se inscribía en tendencias previas, impulsadas en Argentina desde mediados de la década del cincuenta por sectores católicos y empresariales. Ambos grupos justificaban la descentralización a partir de un diagnóstico de ineficiencia y caos del sistema educativo que habría dado lugar, entre otras cuestiones, al desarrollo de la subversión. Sin embargo, durante la última dictadura, estos dos sectores presentaron divergencias en relación al concepto de subsidiaridad estatal que, en definitiva, era el principio rector de la descentralización²². Para el empresariado representado por Martínez de Hoz, el tema se vinculaba al desmantelamiento del Estado de Bienestar en términos de reducción del gasto público y privatización de servicios. En cambio, para la Iglesia, la subsidiaridad era el argumento central para legitimar la recuperación de su total injerencia en materia educativa.

Junto a las tensiones entre las dos posturas mencionadas, la implementación de la descentralización educativa y las políticas asociadas generaron otros conflictos. Por un lado, un enfrentamiento en el interior de las Fuerzas Armadas, entre sectores liberales y nacionalistas. Estos últimos, representados mayormente entre las facciones

²⁰ En adelante, utilizaremos la palabra transferencias para referirnos a este proceso.

²¹ Tedesco, Juan Carlos, “elementos para una sociología del curriculum escolar” en Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO, 1983, p.53.

²² Para una comprensión más amplia de esta situación remitimos a Rodríguez, Laura G, *Católicos, Nacionalistas y políticas educativas durante la última dictadura (1976-1983)*, Buenos Aires, Prohistoria, 2011.

“duras” del Ejército, consideraban que la política económica adoptada por Martínez de Hoz estaba generando un aumento de la “subversión en el ámbito educativo”. Si bien entendían que la misma era producto de los altos niveles y tasas de escolarización²³, concluían que ésta se había acrecentado debido a la “ausencia de un proyecto político verdaderamente nacional”, la “falta de presupuesto” que derivaba en “malestar”, la “deserción en los niveles de educación media y superior que generaban frustración”, cuestiones que eran aprovechadas por las ideologías “foráneas” para su “acción psicológica”²⁴. Evidentemente, el proyecto económico representado en la dupla Martínez de Hoz-Videla no sólo generaba rispidez con el titular de la Armada sino también con sectores del Ejército que no adherían al neoliberalismo.

Por otro lado, desde que fue anunciada la transferencia del servicio educativo primario en abril de 1976, hasta la concreción de dicha medida en junio de 1978, las autoridades provinciales, con excepción de Buenos Aires y la Intendencia de la Ciudad homónima, se opusieron a la misma. Los gobernadores reclamaban al Estado Nacional, un aumento del índice de co-participación federal²⁵ como prerequisite para asumir la totalidad del gasto educativo en sus respectivas jurisdicciones. Por el contrario, los ministros de Economía y de Interior -José Alfredo Martínez de Hoz y Albano Harguindeguy respectivamente- sostenían que en caso de no poder asumir económicamente el sostenimiento del servicio educativo, los gobiernos provinciales debían recurrir a la iniciativa privada. En esa misma tónica había sido escrito el *Programa de Política Educativa* de 1978. En la Introducción se recomendaba “mantener la gratuidad de la enseñanza obligatoria, tendiendo al arancelamiento en los niveles no obligatorios de acuerdo con las normas que se dictarán oportunamente”²⁶.

Finalmente, en junio de 1978, pese a las oposiciones y con ciertas demoras, se efectivizó la primera etapa de descentralización educativa, la de los niveles pre-primario y primario. El 9 de junio el Poder Ejecutivo Nacional sancionó las leyes de transferencias, que se hicieron efectivas el 19 de junio, tras la firma de los acuerdos en Santiago del Estero entre las distintas jurisdicciones y el Estado Nacional. Las únicas provincias que no firmaron fueron La Rioja y Santa Cruz que ya tenían todo el nivel primario transferido. Ese mismo día, por la noche, sesionó la VII Asamblea Ordinaria

²³ Estado Mayor Conjunto del Ejército, *Marxismo y subversión. Ámbito educacional*, p.3.

²⁴ Estado Mayor Conjunto del Ejército, *Marxismo y subversión. Ámbito educacional*, c. julio 1976, p.1.

²⁵ *Clarín*, “Tratarán el traspaso de escuelas a las provincias”, 5 de marzo de 1977, p. 9.

²⁶ *Programa de Política Educativa*, Ministerio de Cultura y Educación, 1978.

del Consejo Federal de Educación para fijar las pautas de transferencia de los establecimientos de nivel primario para adultos. El ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires propuso iniciar acciones para incluir el traspaso de escuelas secundarias y de las privadas dependientes de la Superintendencia nacional de Enseñanza Privada pero solo se acordó, en esa oportunidad, el de las primarias de adultos.

De este modo, bajo los criterios del Ministro de Economía, se concretaba la descarga del presupuesto educativo para el único nivel obligatorio de enseñanza, en las jurisdicciones provinciales que, como mencionamos, venían presentando, en su mayoría, dificultades para asumir la tarea. Junto a la transferencia de escuelas primarias comunes, se efectivizó el traspaso de Jardines de Infantes. Las leyes habilitantes fueron la N° 21.809 y N° 21.810. La primera de ellas, facultó al Poder Ejecutivo para transferir, a través de convenios, todas las escuelas, supervisiones y Juntas de Clasificación dependientes del Consejo Nacional de Educación existentes en jurisdicciones de las provincias, con excepción de las que juzgasen indispensable retener. Tal excepción, comprendió a la Escuela Hogar de Ezeiza, cuatro escuelas diferenciales instaladas en Córdoba, Jujuy y Santa Fe y los Departamentos de Aplicación de las Escuelas Normales. La ley 21.810, por su parte, asignó a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y la Gobernación de Tierra del Fuego, la competencia en la prestación de la educación pre-primaria y primaria a cargo hasta entonces del Consejo Nacional de Educación, también con algunas excepciones: cuatro escuelas diferenciales, el Instituto Bernasconi (donde funcionaban cuatro escuelas y un centro de capacitación docente), los Departamentos de Aplicación de las Escuelas Normales y el Hogar Escuela de Capital Federal. También quedaron bajo la órbita nacional el Complejo Cultural de La Boca y la Biblioteca del Maestro. Las escuelas primarias y Jardines de Infantes transferidos quedaron bajo la supervisión de los Ministerios de Educación provinciales y, en el caso de Capital Federal, a cargo de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires. El Estado Nacional continuaría liquidando y abonando las remuneraciones del personal que por efecto de la ley quedaba transferido, de los bienes, alquileres y los servicios públicos necesarios para la continuidad de la prestación, por un plazo máximo de nueve meses. El Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, no obstante, seguiría fijando la política educacional,

los planes de estudio y el control de su ejecución. El diseño de los programas de estudio y de los contenidos básicos quedó a cargo del Consejo Federal de Educación²⁷.

Si bien desde la década de 1960 se había efectuado algunas transferencias, las de 1978 presentaron varias diferencias con las anteriores. En primer lugar, mientras en las implementadas durante el gobierno de Frondizi y la dictadura de 1966-1973, el traspaso fue gradual y optativo, con la legislación de 1978, fue obligatorio, en un solo paso y sin acompañamiento presupuestario. En segundo lugar, incluyó al nivel pre-primario y también la total manutención de los edificios escolares. En tercer lugar, implicó el armado de un andamiaje legal *ad hoc* para subsanar las contradicciones con las leyes vigentes. Por ejemplo, la transferencia de escuelas primarias a la MCBA generó una situación legal particular donde la educación elemental obligatoria de la Capital Federal de la Nación pasaba a ser conducida y administrada por el Municipio aunque legalmente esta función le correspondía al Consejo Nacional de Educación (CNE) de acuerdo a lo pautado por la Ley 1.420 y convalidado en la Constitución Nacional. Para zanjar el grave problema jurídico, se anularon los artículos de la ley 1.420 concernientes a este tema. Posteriormente, en 1980, en el marco de un intento de sanción de una nueva Ley de Educación, se creó la Dirección Nacional de Educación Primaria-dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y a cargo de la Secretaría de Estado de Educación- que asumió las tareas del Consejo Nacional de Educación, dejando de funcionar este último²⁸, luego de haber prestado servicios durante un siglo.

Además, la descentralización educativa fue diseñada como el primer eslabón de una política pensada para ser completada, no sólo con la transferencia de los restantes niveles y la sanción de una nueva Ley de Educación, sino con la descarga en las economías provinciales, de los servicios de salud y otras prestaciones estatales²⁹. Por otra parte, existe un consenso entre los investigadores del tema, que la descentralización educativa de la última dictadura sentó las bases para la destrucción de la escuela pública al favorecer la segmentación interna y el crecimiento de la oferta privada, generando, de este modo, circuitos educativos diferenciales en base a criterios

²⁷ *Boletín Oficial*, Decreto N° 1231/78.

²⁸ *Boletín Oficial*, ley 22.221, 14 de mayo de 1980.

²⁹ Rodríguez, Laura Graciela, *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*, Rosario, Prohistoria, 2011, p.62.

de “clase”³⁰. No obstante, consideramos que esta afirmación debe ser puesta en perspectiva histórica en el sentido que resulta cierta como tendencia en el largo plazo aunque sus efectos no se dieron de inmediato ni en todas las regiones de la misma manera. Otros estudios han demostrado que si bien existió un incremento de la oferta educativa privada luego de las transferencias de 1978, este fue muy leve en comparación con la del período anterior (1960-1975) y se produjo particularmente en la Ciudad de Buenos Aires³¹. En términos globales, el crecimiento del sector privado fue posterior al período dictatorial y mantuvo la característica histórica de asentarse preferentemente en zonas urbanas. Por otra parte, es necesario recordar que la política educativa dictatorial fue implementada en un contexto de expansión del sistema de instrucción pública, de plena confianza en el mismo como vía de ascenso social, particularmente de las clases medias y de valoración del mismo. Es decir, más allá de ciertas tendencias en el comportamiento de algunos segmentos de la clase alta de abandonar el circuito educativo público, las investigaciones sobre el tema refieren que durante la última dictadura los sectores más pudientes seguían enviando a sus hijos a las escuelas públicas³², cuestión sobre la que volveremos en el apartado siguiente.

Vinculado a lo anterior, el análisis de las consecuencias que produjo el proceso de transferencias en el sistema educativo merece un estudio en sí mismo pues muchas de ellas, como vimos en el ejemplo anterior, resultaron visibles en el largo plazo. De hecho, las numerosas las investigaciones dedicadas al tema demuestran la estrecha relación entre los lineamientos de la política dictatorial y la reforma educativa de la década de 1990 en un continuo que incluye, tendencias previas. Por otra parte, entendemos que el impacto de las transferencias no fue igual en todas las regiones. En ese sentido, resultan necesarios los estudios de caso para aportar matices a las tendencias generales. Por tanto, mencionaremos a continuación algunas tendencias y

³⁰ Entre otros, Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO, 1985, Puiggrós, Adriana, *Democracias y Dictaduras en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Galerna, 1991 (2da edición). Pineau, Pablo “Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)” en Pablo Pineau, Marcelo Mariño y otros, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue, 2006.

³¹ Narodowski, Mariano, “¿Hacen falta políticas educativas de estado en la Argentina?” en *Punto de Vista*, Nro 60, 1998; Morduchowicz, Alejandro (Coord.), *La Educación Privada en la Argentina: Historia, Regulaciones y Asignación de Recursos Públicos*, Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional (CEDI) de la Fundación Gobierno & Sociedad, Buenos Aires, 2000.

³² Braslavsky, Cecilia *La discriminación educativa en la Argentina*, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1986.

efectos generales (circunscriptos al período dictatorial) que nos servirán de referencia para comparar con el caso específico de la MCBA.

Una primera consecuencia fue la renuncia del ministro de Educación nacional Juan José Catalán. El enfrentamiento con los gobernadores provinciales por el tema de las transferencias terminó de ahondar la crisis que atravesaba su gestión. En agosto de 1978, la Junta Militar pidió su renuncia y en su reemplazo provisorio, designó a Albano Harguindeguy quien estuvo como interino hasta el mes de noviembre cuando asumió como titular Juan Rafael Llerena Amadeo. El cambio de titularidad en el Ministerio de Cultura y Educación imprimió una nueva tónica a la política de descentralización. Llerena Amadeo provenía del sector de católicos “conservadores” e intentó llevar adelante el programa educativo de este sector. El mismo consistía en ampliar la injerencia del sector privado confesional a todos los niveles educativos, dotar de la cosmovisión católica a todas las asignaturas y, fundamentalmente, lograr una nueva Ley de Educación que plasmara los principios de libertad de enseñanza y subsidiariedad del Estado³³. Como ya adelantamos, esta noción era diferente a la que sostenían los sectores alineados en torno a Martínez de Hoz. Por tanto, la gestión de Llerena Amadeo estuvo atravesada por esta tensión que, a su vez, generó varios conflictos entre los integrantes de la alianza golpista.

Una segunda consecuencia fue que el impacto cuantitativo de las transferencias fue mayor en algunas regiones que en otras. En el caso de las provincias que ya habían realizado convenios en décadas anteriores como Río Negro o Buenos Aires, la cantidad de establecimientos recibidos en 1978 fue ínfima (6 y 11 respectivamente). Respecto al resto de las jurisdicciones, sin dudas, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA) y la gobernación de Tierra del Fuego fueron las más afectadas pues la medida implicó prácticamente a la totalidad de establecimientos primarios. En lo concerniente a la MCBA, se traspasaron aproximadamente 464 escuelas de primaria común³⁴ y diecinueve³⁵ quedaron en la órbita nacional. En 1980, al aprobarse la segunda etapa de

³³ Rodríguez, Laura Graciela, *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*, Rosario, Prohistoria, 2011.

³⁴ Los datos corresponden una estadística del año 81. Ver, Departamento de Estadística del Ministerio de Cultura y Educación, *Estadísticas de la Educación*, Buenos Aires, 1981.

³⁵ Catorce Departamentos de Aplicación, las cuatro escuelas pertenecientes al Instituto Bernasconi y la Escuela Hogar e capital Federal. Ver, Decreto N° 1.230/78.

transferencias, se traspasaron 140 establecimientos educativos del nivel primario de adultos³⁶.

Una tercera consecuencia, pasible de ser generalizada a todas las regiones argentinas, fue que los nueve meses de transición fijados por el Estado Nacional, en la práctica, no se aplicaron, debiendo hacerse cargo de todos los gastos las jurisdicciones receptoras, incluyendo salarios y mantenimiento edilicio. Esto generó una tendencia entre las autoridades de las distintas jurisdicciones a optar por el cierre de establecimientos y “racionalización” de personal en vez de aumentar el presupuesto³⁷. En ese sentido, los años siguientes a los traspasos se caracterizaron, en términos generales, por la reducción de escuelas y puestos de trabajos, la superpoblación de aulas por reacomodo de alumnos junto a la profundización del deterioro de los edificios escolares. Sin embargo, este proceso fue diferente en cada región. En el caso de la MCBA, como veremos mas adelante, estuvo estrechamente ligado a la dinámica del proyecto local.

La cuarta consecuencia fue la modificación de las condiciones laborales docentes. Por una parte, la cuestión presupuestaria tuvo un impacto directo sobre el salario docente. El resultado fue una mayor segmentación de la política salarial de acuerdo a las posibilidades de cada región y la capacidad de negociación de los gremios docentes. Vinculado a esto, el proceso de transferencias generó una modificación en los criterios de organización gremial del magisterio que, hasta ese momento, se basaban, entre otros, en una división por tipo de dependencia administrativa. Al desaparecer la mayoría de las escuelas nacionales los gremios agrupados según este criterio, debieron transformarse. Esto generó todo un reacomodo en la estructura sindical del magisterio fortaleciendo las tendencias a conformar sindicatos únicos y reformular el rol de la CTERA. Junto a los efectos ya mencionados sobre salarios y precariedad laboral, la transferencia incluyó el traspaso de las Juntas de Clasificación y Disciplina. En este

³⁶ Durante la gestión de Juan Rafael Llerena Amadeo, en diciembre de 1980, se sancionaron y promulgaron dos leyes para la transferencia de escuelas primarias de adultos. La ley 22.367 por la cual se traspasaban las escuelas, supervisiones y Juntas de Clasificación de adultos de primaria a las provincias y la Ley 22.369 que establecía lo mismo para la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y el Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. En ambos casos hubo excepciones. Por ejemplo, en Capital Federal quedaron excluidos los establecimientos de nivel primario anexos a unidades de las Fuerzas Armadas y su supervisión, la Junta de Clasificación Zona I (DINEA), la escuela experimental Manuel Belgrano y las dos escuelas del Instituto Bernasconi, entre otras.

³⁷ Entre fines de 1978 y hasta el final de la dictadura fueron muy frecuentes los anuncios de cierre de escuelas en distintas provincias, incluida la Capital Federal, publicados en distintos periódicos.

sentido, se produjo una descentralización de los mecanismos de regulación del ascenso y la estabilidad docente.

Por otra parte, las distintas regiones implementaron normativas locales respecto al trabajo docente que, de alguna manera, generaron diferencias entre una región y otra o con la legislación nacional. En el caso de la MCBA, el Estatuto del Docente Municipal incluyó pautas diferentes respecto al nacional y al de otras provincias. Sancionado el 25 de septiembre de 1979³⁸ y puesto en vigencia a partir del 1 de octubre de ese año (aunque sin reglamentar), en la parte correspondiente a *Deberes del Docente* se estableció que éstos estaban obligados a “sustentar los principios democráticos y republicanos que establece la Constitución Nacional y formar en los alumnos una conciencia y respeto a esos principios y a los valores de la moral cristiana”³⁹, cuestión que no figuraba en el Estatuto nacional y contradecía varios de sus artículos que estipulaban la prescindencia política y religiosa de la función docente. Además, el documento municipal estableció un índice salarial superior al del resto de los estatutos, estableciéndose por ley una segmentación respecto al resto de las jurisdicciones. Es decir, por medio de esta normativa, los docentes dependientes de la MCBA pasaron a recibir los mayores salarios del sector. Sin embargo, los docentes capitalinos no participaron en redacción del Estatuto Municipal cuestión que nos lleva a suponer que se trató de una maniobra demagógica por parte de las autoridades de la MCBA destinada a prevenir futuros conflictos en esa dirección.

Una quinta consecuencia de las transferencias fue que si bien el Estado Nacional continuaba centralizando las decisiones en materia de programas, contenidos y formación docente, en la práctica, se produjo una descentralización de estas cuestiones. Tal como adelantamos en la introducción, cada región impuso sus pautas, no necesariamente acordes a los lineamientos nacionales. Esto generó, a su vez, varios conflictos durante la gestión de Juan Rafael Llerena Amadeo, situación que llevó a revisar la política de descentralización.

La sexta consecuencia fue la “descentralización” de las problemáticas educativas como repitencia, “deserción” y analfabetismo. Estas problemáticas poseían una

³⁸ Boletín Municipal, Ordenanza 35.234/79, Estatuto del Docente Municipal.

³⁹ Boletín Municipal, Ordenanza N° 35.234, Estatuto del Docente Municipal, art.6, inc b., Buenos Aires, 1/10/ 79.

magnitud diferente de acuerdo a las regiones. Por ejemplo, mientras en las provincias del noreste argentino los índices de alumnos expulsados del sistema escolar afectaban a un 80% de la población en edad escolar, la Ciudad de Buenos Aires presentaba índices inferiores al 20% que, a su vez, se concentraban en la zona sur de la metrópoli. Por consiguiente, las políticas a desarrollar en esa dirección suponemos que variaron de una jurisdicción a otra. En el caso de la MCBA, en 1981 la Secretaría de Educación lanzó un “Programa de retención escolar” orientado a los Supervisores. El documento incluía una serie de medidas a tomar con el objetivo de erradicar la deserción escolar del nivel primario y de las escuelas “de Recuperación” en los servicios de responsabilidad municipal. En realidad, la propuesta consistió en la organización de seminarios en las instituciones educativas donde “cada escuela pueda evaluar su eficiencia interna y delimitar los factores que comprometen el desempeño escolar (...) Además se busca la elaboración de estrategias de mediano plazo para enfrentar esta problemática”⁴⁰. De este modo, no solo se responsabilizaba a las escuelas por la “falta de eficacia” para combatir la deserción del alumnado sino que se dejaba librada a cada institución la resolución del tema. En este sentido, podemos hablar de micro-descentralización de las políticas de retención escolar donde el gobierno de la MCBA transfirió la resolución a las conducciones escolares.

Por último, consideramos que el proceso de transferencias fue utilizado, al menos en la Ciudad de Buenos Aires, para consolidar aspectos del proyecto político local. Desde nuestra perspectiva, la autonomía relativa que supuso la descentralización de la administración escolar permitió imprimir criterios e implementar medidas de índole local a las pautas generales dictadas a nivel nacional. Abordaremos este tema en el próximo apartado.

III Municipalización de escuelas primarias y proyecto local.

Como mencionamos en el apartado anterior, el proceso de trasferencias tuvo consecuencias que afectaron a todas las regiones argentinas aunque el impacto y

⁴⁰ MCBA, Secretaría de Educación, *Programa de retención escolar*, Buenos Aires, 1981.

resolución de las mismas varió de una región a otra. Uno de ellos fue el cierre de establecimientos y despidos de personal. En la mayoría de las provincias, la situación fue justificada por la superposición de escuelas que había generado la aplicación de la Ley Lainez. Se argumentaba que existían zonas con más de un colegio estatal por manzana y que, dado que desde 1978 todos se regían por la administración provincial, resultaba lógico cerrar aquellas con baja matrícula y reagrupar a los alumnos. La pérdida de puestos de trabajo resultaba un “efecto colateral”. También se argumentó, como en el caso de la Provincia de Buenos Aires, que el cierre de establecimientos se debía a una racionalización del mismo, particularmente en las zonas rurales. Lo cierto es que, como bien advierte Laura Rodríguez, por primera vez en la historia argentina, los ministros de educación provinciales no tenía empacho en anunciar en los medios el cierre de escuelas⁴¹. Podría pensarse que se trató de una estrategia por parte de los gobiernos provinciales para presionar al Estado Nacional por una mayor asignación de recursos aunque existen evidencias que el cierre de escuelas y materias formó parte de la política educativa en algunas regiones. Por el ejemplo, en la provincia de Buenos Aires la medida estuvo ligada tanto a criterios de racionalización mencionados como una clara política de reestructuración de la formación agropecuaria y artística⁴². Respecto a la política educativa nacional, también existieron medidas que apuntaron al cierre de escuelas o materias. Por ejemplo, la erradicación de “escuelas rancho”, particularmente en la región del noreste argentino, estuvo ligada a una cuestión de geopolítica en términos de frontera y una política tendiente a evitar la “influencia cultural” de los países limítrofes⁴³. Asimismo, a nivel universitario se produjo el cierre de carreras ligadas a las ciencias sociales. En cuanto al nivel secundario, la reestructuración industrial y la quita en 1980 del impuesto nacional que las financiaba

⁴¹ Rodríguez, Laura Graciela, *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*, Rosario, Prohistoria, 2011, pp.64-65.

⁴² Rodríguez, Laura Graciela, “La primaria durante la dictadura: reforma curricular y concentración de escuelas rurales” en *Archivos de Ciencias de la Educación*, La Plata, Universidad nacional de La Plata, num.2, 2008, pp.85-102.

⁴³ Baeza, Brígida, “Áreas de frontera e hipótesis de conflicto hacia fines de la década del ‘70 - principios de los ‘80” en *III Seminario Un Encuentro con Nuestra Historia*. Coyhaique, Aysén, Chile, 18 y 19 de noviembre de 2005; Lvovich, Daniel, “Estrategias movilizadoras del régimen militar destinadas a sectores juveniles e infantiles”, en *XII Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*, Bariloche; Universidad Nacional del Comahue, octubre de 2009; Rodríguez, Laura Graciela, “Políticas educativas y culturales durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). La frontera como problema” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Distrito Federal, México, vol. 15, núm. 47, octubre-diciembre, 2010, pp. 1251-1273; Lvovich Daniel y Laura Graciela Rodríguez, “La Gendarmería Infantil durante la última dictadura” en *Quinto Sol*, Santa Rosa, vol.15, no.1 ene./jun. 2011.

generaron el cierre de varias escuelas técnicas. En este caso, la medida afectó particularmente a los establecimientos privados⁴⁴. No obstante, distintos autores coinciden en hacia el final de la dictadura, en términos globales, el número de escuelas estatales primarias aumentó. Mientras en 1976 la cifra total de establecimientos en Argentina rondaba los 20.590 hacia 1982 se habían incrementado a 23.034⁴⁵. Cuestión que pudo deberse ya sea a la reapertura de las mismas o la construcción de nuevos establecimientos⁴⁶. Sin embargo, no en todas las jurisdicciones ocurrió lo mismo como veremos a continuación.

En el caso de la MCBA, el intendente Cacciatore explicó a los medios que el cierre de escuelas formaba parte de un “plan de mejoramiento del sistema de enseñanza”. De acuerdo a su diagnóstico, solo el 10 % de los establecimientos recibidos estaba en buenas condiciones. En cuanto al resto, el 60% de los edificios presentaban un estado regular, el 25% necesitaba reparaciones inmediatas y un 5% era irre recuperable. Por tanto, Cacciatore afirmaba que el cierre de establecimientos resultaba temporario hasta tanto se hicieran las reparaciones pertinentes o se iniciara la construcción de nuevos edificios⁴⁷. Mientras tanto, personal y alumnado serían reubicados en establecimientos cercanos. Lo cierto es que el 23 de noviembre de 1978 se firmó una resolución que dejó sin trabajo a varios docentes invocando la necesidad de tomar medidas sobre “racionalización de personal por razones de servicio”⁴⁸. Tal como denunciaba la Unión de Maestros Primarios (UMP) días después, la medida no respetaba el cuerpo de la Ley de Transferencias en lo concerniente a la estabilidad laboral⁴⁹. Desde el inicio de su gestión, Cacciatore había utilizado la “racionalización de personal” como instrumento para engrosar los fondos propios del Municipio⁵⁰, con lo cual, puede suponerse que la medida aplicada a los docentes se fundamentaba en la

⁴⁴ Rodríguez, Laura Graciela, *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*, Rosario, Prohistoria, 2011, pp.105-106.

⁴⁵ De acuerdo a datos brindados en Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO, 1985, Anexo. Cuadro 11.

⁴⁶ Rodríguez, Laura Graciela, *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*, Rosario, Prohistoria, 2011, p.125.

⁴⁷ *La Prensa*, 4 de marzo de 1979, p.5 y 6 de marzo de 1981.

⁴⁸ Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, *Resolución N° 7758*, 23 de noviembre de 1978.

⁴⁹ Nota de la UMP al intendente de la Municipalidad de Buenos Aires, Brigadier (RE) Osvaldo Andrés Cacciatore del 26 de diciembre de 1978. Archivo UTE.

⁵⁰ Oszlak, Oscar, *Merecer la Ciudad. Los Pobres y el Derecho al Espacio Urbano*, Buenos Aires, CEDES-HUMANITAS, 1991.

misma lógica. Sin embargo, unos meses antes, la misma organización gremial había elevado una carta al presidente de facto Videla expresando la “profunda preocupación por algunas desapariciones de maestros que se han producido en los Distritos 17 y 19 donde, personal presuntamente policial, procedió a su detención”⁵¹. Por tanto, la “racionalización” también pudo tratarse de una maniobra legal para encubrir las desapariciones, cuestión que formaba parte de las modalidades del diseño de la represión en el espacio escolar.

En relación al cierre de establecimientos escolares porteños luego de las transferencias, los vínculos con el proyecto local fueron más evidentes. La gestión de Osvaldo Cacciatore se caracterizó por implementar una reestructuración urbana basada en la exclusión social de los sectores populares. Bajo la premisa “Buenos Aires no es para cualquiera”, durante todo el período dictatorial se desarrolló una política tendiente a profundizar la brecha social entre los habitantes de la ciudad pero también para convertir a la “Reina del Plata” en la jurisdicción más exclusiva de la Argentina. Tal como argumentaba Guillermo del Cioppo, la Ciudad de Buenos Aires debía ser solo para “quien la merezca”. Se aspiraba a que sólo accediera a ella “la mejor gente”⁵². En ese sentido, consideramos que la configuración de la política educativa a nivel municipal luego de las transferencias se realizó bajo esas premisas. A continuación mostraremos algunos ejemplos que abonan nuestra hipótesis.

En primer lugar, el cierre de establecimientos escolares afectó a escuelas ubicadas en zonas marginales de la ciudad. Producto de la política de erradicación compulsiva de *villas* y *barrios de emergencia* iniciada a mediados de 1977⁵³, los

⁵¹ Carta de la UMP y la AMSAD a Jorge Rafael Videla, del 11 de septiembre de 1978. Archivo de UTE. Citada en extenso en Vázquez Gamboa, Ana y otros, *Uemepé. 50 años de sindicalismo docente porteño. Tomo I: 1957-1992*, UTE, 2007, p. 237.

⁵² Las frases entrecomilladas pertenecen a Guillermo Del Cioppo. “(...) vivir en Buenos Aires no es para cualquiera sino para el que lo merezca, para el que acepte las pautas de una vida comunitaria agradable y eficiente. Debemos tener una ciudad mejor para la mejor gente.” *Competencia*, Marzo de 1980, fragmento transcrito por Oscar Oszlak, quien se inspiró en estas declaraciones para dar título a la obra donde aparece citado. Oszlak, Oscar, *Merecer la Ciudad. Los pobres y el derecho al espacio urbano*, CEDES-Humánitas, Buenos Aires, 1991. p. 78

⁵³ Para más detalles sobre dicha política, efectos y antecedentes consultar Bellardi, Marta y De Paula, Aldo, *Villas miseria: origen, erradicación y respuestas populares*, Centro Editor de América Latina, 1986 y Oszlak, Oscar, *Merecer la Ciudad. Los pobres y el derecho al espacio urbano*, CEDES-Humánitas, Buenos Aires, 1991; Blaustein, Eduardo. *Prohibido Vivir Aquí*, Comisión Municipal de la Vivienda, Buenos Aires, 2001. Snitcovsky, Valeria “Erradicación de villas en la ciudad de Buenos Aires: memorias, violencia estatal y estrategias articuladas. (1976-1983).” Publicado en actas de las XII Jornadas Interescuelas – Departamentos de Historia, San Carlos de Bariloche, Universidad Nacional de Comahue, 28 al 31 de Octubre de 2009. Snitcovsky, Valeria “Villas de Buenos Aires y conflictos

establecimientos educativos que se encontraban en el interior de algunas de ellas fueron cerrados. Por ejemplo, las dos escuelas que funcionaban en el interior de la *villa 11-14* ubicada en la zona del Bajo Flores. A esta situación debemos agregarle la persecución, secuestro y desaparición de numerosos docentes que realizaban trabajos de alfabetización en los barrios marginales porteños; el cierre de salas de primeros auxilios, comedores e improvisados centros de apoyo escolar que distintos grupos de activistas y religiosos post conciliares desarrollaban en ellos; el desmantelamiento de proyectos e investigaciones vinculadas a la educación popular u otras formas de educación no formal destinadas a la reinserción de jóvenes expulsados del sistema educativo. Para esa misma época, Cacciatore patrocinó cursos y seminarios dictados por la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA). El discurso racista de algunos de sus miembros convalidaba, con argumentos teóricos, las acciones mencionadas. Por ejemplo, Servando Ramón Dozo, quien sería presidente de la GAEA en 1981, publicó un artículo en 1978 en el que sostenía que “el malsano crecimiento urbano” había causado “géneros parasitarios de vida” y la aparición de “residencias subhumanas”, en clara alusión a las villas de emergencia y sus pobladores. El análisis concluía que estos eran focos de “agresividad social” y campo propenso para el asentamiento de “elementos captables para la subversión”⁵⁴. Por tanto, la erradicación de villas se justificaba en términos de Seguridad Nacional.

En segundo lugar, la reubicación de alumnos de las escuelas cerradas y la migración compulsiva y violenta a la que fueron sometidos los habitantes de las *villas* se vieron agravadas por la sanción, en noviembre de 1979, de un Decreto Municipal por el cual se determinó las prioridades en lo referido a la inscripción de alumnos en las escuelas municipales “a aquellos que vivan en la Capital Federal, dentro de un radio menor a diez cuadras del centro educativo en el que se inscriben”⁵⁵. Esta medida tenía tres connotaciones. La primera, consolidar la segmentación de clases al limitar el

portuarios bajo el gobierno de Onganía: aportes para un análisis de la articulación entre sindicalismo de base y organización territorial” En Victoria Basualdo (coord.) *La clase trabajadora en la Argentina del siglo XX: experiencias de lucha y organización*, Buenos Aires, Cara o Ceca., 2011.

⁵⁴ Cicalase, Guillermo, “Geografía, guerra y nacionalismo. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) en las encrucijadas patrióticas del gobierno militar ,1976-1983” en *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XIII, núm. 308, 20 de diciembre de 2009.

⁵⁵ Boletín Oficial Municipal, Decreto N° 6325, 9 de noviembre de 1979.

acceso escolar al perímetro barrial que, en el caso de la ciudad de Buenos Aires, era particularmente acentuado entre la zona norte pudiente y la zona sur empobrecida y cuasi-marginal. En esa misma dirección, no fue casual que el trazado de las autopistas construidas en esta gestión, dividiera la ciudad en dos partes, la norte y la sur. La segunda connotación fue que esa ordenanza contribuía a la pretensión de la gestión local de “crear una frontera en la Avenida General Paz”⁵⁶. Es decir, al mismo tiempo que normaba el uso exclusivo de la ciudad para sus habitantes, prohibía el acceso a sus servicios a los pobladores de las regiones vecinas. Si tenemos en cuenta que la Capital Federal era un polo de empleo no sólo para sus habitantes, esta medida afectaba particularmente a aquellas familias no residentes pero que trabajaban en la Ciudad de Buenos Aires cuyos hijos en edad escolar asistían a los establecimientos porteños. Por otra parte, pero con la misma matriz ideológica, la gestión de Cacciatore expulsó a ciudadanos bolivianos, especialmente a los que estaban instalados en *villas*. En connivencia con las autoridades militares del país limítrofe, entre 1977 y 1980 numerosos contingentes de personas de esa nacionalidad fueron deportados a su país de origen. La tercera connotación es que la ordenanza quebraba el sentido universal de la prestación del servicio educativo estatal fijado en la Ley 1.420 al imponer criterios selectivos de acceso a ella. Sin embargo, esa práctica selectiva era común en el sistema educativo porteño. Era *vox populi* que algunas escuelas estatales porteñas se reservaban el “derecho de admisión” e implementaban diferentes artilugios para mantener el “nivel y prestigio”. Por ejemplo, rechazar alumnos repetidores. Por tanto, la mencionada ordenanza permitió legitimar una práctica discriminatoria preexistente.

Por otra parte, el cierre de establecimientos escolares primarios porteños tuvo una clara orientación de clase. Además de los ejemplos anteriores, a fines de 1978 la flamante Secretaría de Educación de la MCBA dispuso la conversión de algunas escuelas de Jornada Completa a Simple, con el consiguiente cierre de comedores y efectos sobre las familias que contaban con ese recurso por razones laborales. Desde mediados de la década del 60, la creación de escuelas de Jornada Completa- que funcionaban en turnos de 8 horas y prestaban servicio de comedor a los alumnos- había sido un modo de acompañar, desde el sistema educativo estatal, a las familias de

⁵⁶ “Por ahora hay que crear una frontera en la Avenida General Paz, formar un epicentro que pueda extenderse ya que es imposible proceder de forma global”. *Clarín*, 19 de marzo de 1981. La frase pertenece a Guillermo del Cioppo, encargado durante la gestión de Osvaldo Cacciatore de dirigir la violenta erradicación de villas. Aclaración: la Avenida General Paz es el límite geográfico entre la Capital Federal y el conurbano bonaerense.

trabajadores con hijos donde ambos progenitores estaban vinculados al mercado laboral. Por tanto, la reducción de este servicio, como política estatal, era una forma más de avasallar los derechos de los trabajadores. Vinculado a esto, a mediados de 1979, el intendente porteño anunció su “Plan 60 escuelas” a concretarse en dos etapas sucesivas de construcción de 30 edificios cada una. Con algunas demoras, en 1981 se inauguraron 22 y 19 fueron remodeladas. Curiosamente, las nuevas escuelas estatales fueron bendecidas por el cura Mario Schmidt de la Iglesia Nuestra Señora de la Guadalupe, relacionada con la Congregación del Verbo Divino⁵⁷.

En los años siguientes fueron inauguradas algunas más aunque de las sesenta escuelas planificadas inicialmente, solo se construyeron 38, siendo solamente 7 las destinadas a Jornada Completa. Entre enero y abril de 1979, la CTERA había denunciado a los medios el cierre de 48 edificios escolares, con lo cual, la construcción de nuevos establecimientos no llegó a cubrir la totalidad, dejando un saldo de diez escuelas cerradas. Peor suerte corrieron las escuelas primarias de adulto transferidas en 1980. De los 140 establecimientos que recibió la MCBA, 85 se cerraron y los restantes sólo funcionaron como centros de alfabetización⁵⁸. Por otra parte, entre 1974 y 1981 las escuelas privadas de nivel primario en la Capital Federal pasaron de 304 a 369 establecimientos aunque las estadísticas existentes no permiten desagregar por año. No obstante, a través de ellas se puede establecer que entre ambas fechas se mantuvo la proporción entre establecimientos estatales/privados en el espacio porteño, correspondiendo poco más del 51 por ciento para los primeros y alrededor del 49 por ciento para los segundos⁵⁹. Es decir, la proporción de escuelas privadas en Capital Federal desde mediados de la década del 70 era relativamente alta, cubriendo casi la mitad de la oferta educativa, cuestión que se mantuvo hacia inicios de los años 80.

En relación a la ubicación geográfica de las nuevas escuelas construidas por la gestión de Cacciatore, la mayoría se situaron en los Distritos 1, 2 y 8⁶⁰. Los dos primeros englobaban los barrios más “pudientes” de la ciudad como Recoleta y Barrio

⁵⁷ *La Prensa*, 4 de marzo de 1979, p.5 y 6 de marzo de 1981.

⁵⁸ Información mencionada en Puiggrós, Adriana, *Democracia y Autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Galerna, 1991 (2da edición), p.267.

⁵⁹ De acuerdo a los datos brindados en las estadísticas de 1974 y 1981. No obstante, es posible que exista margen de error entre ambas. Ver Ministerio de Cultura y Educación, Departamento de Estadísticas, *Estadísticas de la Educación 1974*, Buenos Aires, marzo de 1975; Ministerio de Cultura y Educación, Departamento de Estadísticas, *Estadísticas de la Educación 1981*, Buenos Aires, septiembre de 1981.

⁶⁰ La nómina de escuelas construidas aparece mencionada en *La Prensa*, 6 de marzo de 1981, p.4.

Norte. En relación al distrito más extenso y numeroso en población escolar, el N° 19⁶¹, ubicado en un radio que comprendía en ese entonces, los barrios “populares” de Villa Lugano, Villa Soldati, Pompeya, Villa Riachuelo y Bajo Flores, solo le correspondió una escuela. Es decir, la construcción de nuevos edificios escolares también se basó en una lógica de clase, al favorecer con mejoras edilicias a las zonas urbanas con mayor poder adquisitivo. A su vez, los nuevos edificios escolares evidenciaban desde su arquitectura la cosmovisión del régimen. Los mismos se caracterizaron por tener una arquitectura de paredes móviles y vidriadas. Es decir, la actividad en el aula podía ser observada- vigilada- permanentemente desde afuera de ella⁶². Asimismo, algunos docentes que entrevistamos mencionaron que el modo en que se habían diseñado las nuevas escuelas presentaba algunos inconvenientes en materia de seguridad pues éstas tenían muchas escaleras y espacios vidriados que generaban cada tanto que algún niño se accidentara.

Por otra parte, el “Plan 60 Escuelas” estuvo asociado a otra de las características de la gestión de Cacciatore que fue el fraude, la corrupción y los negociados. Los fondos para la realización de las obras provinieron de convenios realizados tanto con la Caja Nacional de Ahorro y Servicios como con el Banco de la Ciudad de Buenos Aires. La construcción de los nuevos edificios escolares se realizó a través de los Estudios privados *Antonini, Schon, Zemborain SRL, Kocourek SRL; Raña, Veloso, Álvarez, Foster arquitectos* y *Sanchez, Elía- Peralta Ramos*. Como bien señala Pablo Pineau, esta medida rompió la tradición de construcción directa por parte del Estado de sus establecimientos y abrió la puerta a la tercerización. Además, la contratación se realizó mediante la adjudicación directa y el adelanto de fondos municipales para iniciar la obra. Si bien existieron voces de protesta, como la del director escolar y arquitecto Miguel Cangiano⁶³, sus efectos fueron nulos. Esto no era una novedad pues la adjudicación directa a firmas privadas fue una constante en la gestión de Osvaldo

⁶¹ El Distrito 19 presentaba los mayores índices de deserción escolar de la Capital Federal junto a una alta tasa de superpoblación de las aulas. En 1980 el Distrito Escolar N° 19 fue subdividido en dos partes. Una de ellas conformó un nuevo Distrito, el N° 21. La subdivisión no significó una mejora en recursos ni aumento de establecimientos. Boletín Oficial Municipal, Decreto N° 7475 del 4 de diciembre de 1980.

⁶² Estas escuelas existen en la actualidad aunque con algunas modificaciones. Tal vez como un signo de “resistencia”, las paredes han sido soldadas y los vidrios cubiertos de afiches y carteles.

⁶³ Este dato aparece mencionado en Pineau, Pablo “Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)” en Pablo Pineau, Marcelo Mariño y otros, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue, 2006, p. 80.

Cacciatore. Esta práctica benefició a unas pocas empresas que monopolizaron la ejecución de las obras públicas. En el caso de los estudios de arquitectura mencionados, también participaron de otras obras realizadas en el mismo período. Por ejemplo, el estudio *Raña, Veloso, Álvarez, Foster arquitectos* tuvo a cargo el diseño de la Plaza Houssay, cuya diagramación fue pensada- dada su cercanía a distintas facultades- para facilitar la acción policial ante eventuales manifestaciones. Por su parte, el estudio *Kocourek SRL* diseñó el “Parque Sarmiento” cuya concesión se otorgó a COAS, entidad de bien público presidida por la esposa de Cacciatore.

Vinculado a lo anterior, en la introducción adelantamos que Cacciatore formaba parte de una red de relaciones entre militares, empresarios y sindicalistas que habían hecho de la Ciudad de Buenos Aires un coto privado. Dentro de esta red, la figura del empresario argentino Alfredo Yabrán tuvo un lugar destacado. A través de las gestiones personales de Cacciatore, Emilio Eduardo Massera y el ex Ministro de Trabajo de María Estela Martínez de Perón, Carlos Ruckauf⁶⁴, protegido de este último, Yabrán logró concretar contratos millonarios con el Estado Nacional y Municipal durante la última dictadura. Particularmente nos referimos a la contratación de la empresa transportista de caudales *Transportes Jucadella S.A*, encargada del pago de los sueldos de todos los empleados municipales (incluidos docentes) y la *Organización de Clearing Argentino S.A* (OCASA), subsidiaria de la anterior.

La primera empresa mencionada pertenecía a los hermanos Enrique (ex comodoro) y Amadeo Jucadella quienes tenían muy buenas relaciones con las Fuerzas Armadas, la Policía Federal y el Servicio de Informaciones del Estado. Tras el Golpe de Estado de 1976, fueron beneficiados por el director del Banco de la Nación y amigo personal de Martínez de Hoz, Juan Ocampo, al convertirse en la principal transportista de caudales de dicho organismo. OCASA, por su parte, resultaba de una fusión con la empresa postal privada OCA, a manos de la Fuerza Aérea. En el directorio de OCASA participaron militares del “Proceso” que gestionaron desde allí y desde la intervenida Empresa Nacional de Correos y Comunicaciones (ENCOTEL), contratos estatales

⁶⁴ Carlos Ruckauf fue vicepresidente de Carlos Menem en 1995. Luego, se alió con Eduardo Duhalde para candidatearse como gobernador de la Provincia de Buenos Aires, ganado las elecciones en 1998. Cabe recordar que su asunción como ministro isabelino fue impulsada por su padrino político, Lorenzo Miguel, líder de la Unión de Obreros Metalúrgicos (UOM) y, en ese momento, el hombre mas fuerte del sindicalismo argentino. Como Ministro de Trabajo, Ruckauf decretó la prohibición de huelgas y firmó el Decreto 2772 de 1975 ordenando “aniquilar el accionar de los elementos subversivos”. También se lo vincula a la Triple A.

favorables a la misma⁶⁵. Para 1980, Alfredo Yabrán era el socio mayoritario de la última, absorbiendo a la primera, de la cual era testaferro. Asimismo, las buenas relaciones del empresario con el gobierno dictatorial, le permitieron adquirir propiedades a precios irrisorios, particularmente en Capital Federal, a través de una comisión que administraba los bienes robados a las víctimas de la represión, la CONAREPA⁶⁶.

Además de sus relaciones con la Aeronáutica a través del correo postal, Alfredo Yabrán estaba vinculado con la Logia mafiosa *Propaganda Due (P-2)* de la que eran miembros Massera y el Gral. Suárez Mason. Los vínculos de Yabrán con el grupo Agnelli y el Vaticano, ligados a la logia, se remontaban a la época del tercer gobierno de Perón, también miembro de la P2. En ese momento, otro integrante de la logia, el ministro de Bienestar Lopez Rega, había firmado un acuerdo con el presidente de Libia Muammar Kadhafi, implicado en la producción y venta de armamentos a través del grupo Agnelli y socio, en Italia, de Alfredo Yabrán. Aparentemente, de esa época también son las vinculaciones de Yabrán con el “lavado” de dinero del narcotráfico cuestión que, años más tarde, se le imputaría junto a miembros de la Aeronáutica argentina. Respecto a las estrechas relaciones entre Yabrán y Massera, existe una anécdota donde el Jefe de la Armada solicitó al empresario que la copa del Mundial de Fútbol fuera guardada en las bóvedas de *Juncadella*, en la calle Tres Arroyos del barrio porteño de Villa Santa Rita. Una vinculación mas explícita fue la empresa de Yabrán de custodia privada *Bridees*, abreviatura de “Brigada de la Escuela” (de Mecánica de la Armada) integrada por represores de la ESMA y del Servicio Penitenciario Federal. Producto de estos vínculos, durante la Guerra de Malvinas, la Argentina recibió un importante cargamento de armas proveniente de Libia⁶⁷.

Por otra parte, Yabrán también cultivó amistades dentro del peronismo a partir de sus relaciones con los sindicalistas peronistas Lorenzo Miguel y Diego Ibáñez, este último estrechamente relacionado con Carlos Guillermo Suárez Mason⁶⁸. Lorenzo Miguel, por su parte, junto con Casildo Herrera y Carlos Ruckauf, estuvo muy ligado a Massera. En cuanto a Osvaldo Cacciatore, también tuvo vínculos estrechos con Yabrán. Tras su retiro de la Intendencia, en marzo de 1982, fue director- entre 1982 y 1985- de

⁶⁵ Caviglia, Franco y Christian Sanz, *La larga sombra de Yabrán*, Buenos aires, Sudamericana, 1998, pp.16-17.

⁶⁶ Irónicamente, la sigla significa Comisión Nacional de Reparación Patrimonial.

⁶⁷ Clarín, 19 de febrero de 2012.

⁶⁸ La información aquí volcada la hemos recogido de Caviglia, Franco y Christian Sanz, *La larga sombra de Yabrán*, Buenos Aires, Sudamericana, 1998.

la empresa X Express⁶⁹, subsidiaria de OCASA. Asimismo, cultivaba relaciones con Massera y Suárez Mason desde su participación conjunta en los bombardeos a la Plaza de Mayo en junio de 1955.

Además de los negocios con Yabrán, Cacciatore favoreció a otros empresarios nacionales como fue el caso de Francisco Macri, accionista en la empresa municipal (y monopólica) de recolección de residuos MANLIBA, cuyos camiones se utilizaron para “trasladar” a los habitantes de las *villas* erradicadas. Asimismo, los contratos de la comuna con empresas privadas no se circunscribieron solamente al ámbito nacional. Un caso resonante fue el de la contratación directa de la consultora española ATEC para asumir el control técnico de las futuras obras del ambicioso “Plan de Autopistas de la Municipalidad de Buenos Aires” implementado entre 1977 y 1980 que implicó, entre otras cuestiones, la demolición de cientos de viviendas y *déficit* fiscal. La contratación de esta consultora se realizó a través de la DIGIT, un organismo en el Ministerio de Defensa que tenía la atribución de hacer contrataciones directas en los casos relacionados con la seguridad nacional. Aprovechando esa atribución, se justificó la adjudicación directa de ATEC a través del posible uso de las autopistas para el traslado de tropas⁷⁰. Otra particularidad del proyecto de las autopistas es que la realización de las obras fueron adjudicadas (también por contratación directa) a un consorcio de empresas nacionales y españolas⁷¹, Autopistas Urbanas Sociedad Anónima (AUSA) con el aval otorgado por el Tesoro Nacional⁷² y con un derecho de explotación del sistema de peajes por 28 años. Nuestra hipótesis es que la participación de empresas españolas se debió a la posible intermediación de los Reyes de España quienes visitaron la Ciudad de Buenos Aires en 1978 con motivo de celebrarse el aniversario de la Segunda fundación de Buenos Aires. Nuestra suposición se basa en el hecho que el rey Juan Carlos era miembro de la *Logia P-2*⁷³.

⁶⁹ Caviglia, Franco y Christian Sanz, *La larga sombra de Yabrán*, Buenos Aires, Sudamericana, 1998, p.17.

⁷⁰ Oszlak, Oscar, *Merecer la Ciudad. Los Pobres y el Derecho al Espacio Urbano*, Buenos Aires, CEDES-HUMANITAS, 1991, p.209.

⁷¹ El 2 de enero de 1978 se adjudicó la obra al consorcio integrado por las empresas españolas Huarte y Cía. S.A. y Viales, Estacionamientos S.A., y las argentinas Empresa Argentina de Cemento Armado S.A. de Construcciones E.A.C.A. y Polledo S.A.I.C. y F., ésta última reemplazada posteriormente por INDECO S.A. . Información disponible en www.ausa.com.ar. último acceso: 23 de diciembre de 2011.

⁷² Oszlak, Oscar, *Merecer la Ciudad. Los Pobres y el Derecho al Espacio Urbano*, Buenos Aires, CEDES-HUMANITAS, 1991, p. 226.

⁷³ Según consta en Romero, Ricardo “Eduardo Massera y la Logia Propaganda Due” en *Temas masónicos (blog)* disponible en <http://temasmasonicos.blogspot.com/2011/01/eduardo-massera-y-la-logia-propaganda.html>. Último acceso: 23 de diciembre de 2011.

Lo anterior nos lleva a plantear tres cuestiones interconectadas. La primera, es que la Capital Federal durante la gestión de Cacciatore fue un coto de negocios particulares en base a fondos públicos. Al respecto, es posible suponer que la transferencia de escuelas entró en este circuito. Como mencionamos, *Jucadella S.A* monopolizó el servicio de pagos de salarios a los empleados municipales. Durante años, los camiones de la empresa arribaron mes tras mes a las puertas de las escuelas porteñas los días de pago. A esto debemos sumarle el caso, por demás fraudulento, de la construcción de nuevos establecimientos escolares. La segunda cuestión es que las diferencias entre las distintas facciones militares y los antagonismos entre militares y sectores del peronismo, parecieron diluirse, al menos en términos de negocios, en la Ciudad de Buenos Aires entre 1976 y 1983. En ese sentido, la gestión de Osvaldo Cacciatore fue un intento, a nuestro criterio, de constituir un proyecto de reestructuración económico-social alternativo a la dupla Videla-Viola. El mismo, se sustentaba, como vimos, en base a alianzas entre la Armada, la Aeronáutica, ciertos grupos empresariales (Yabrán y Grupo Agnelli, Macri, consorcios españoles, entre otros) y sectores de la derecha peronista. Producto de este proyecto, fue la consolidación de una fracción de la burguesía: los empresarios contratistas del Estado. Es decir, desde nuestra perspectiva, a lo largo de la última dictadura el Estado Municipal lejos de “achicarse”, se sobredimensionó en virtud de numerosos contratos que permitieron que capitales privados se acrecentaran con fondos públicos. La tercera, es que esta red de relaciones permitió a Cacciatore acumular poder político y sostenerse en el tiempo pese a las internas militares y cambios a nivel del gobierno nacional. Asimismo, le otorgó cierto margen de autonomía para desligarse de los lineamientos trazados a nivel nacional. No obstante, esto también generó cierto aislamiento respecto a la cúpula del régimen que le restó apoyo en medio de la crisis que terminó motivando su salida como intendente en marzo de 1982.

IV Consideraciones finales

A lo largo de las páginas anteriores intentamos mostrar, a través del caso de la Ciudad de Buenos Aires, el modo en que efectivamente se diseñaron e implementaron las políticas públicas durante la última dictadura. Específicamente, nos centramos en el área educativa y analizamos los rasgos generales y los efectos de una de las medidas ejecutadas en dicha cartera, la descentralización de la administración del nivel primario.

Tal como demostraron otros investigadores, nuestro trabajo brinda información suficiente para afirmar que la misma no tuvo un desarrollo unívoco en el tiempo ni entre las distintas jurisdicciones argentinas. Asimismo, ampliamos una cuestión poco explorada en los estudios sobre “educación y dictadura” que es el relativo a los modos en que los gobiernos provinciales, en nuestro caso la MCBA, intervinieron en dicho proceso e imprimieron sus propios rasgos en la configuración de la política educativa a nivel local.

En relación a lo anterior, nuestra investigación tuvo como objetivo mostrar cómo la política educativa en la Ciudad de Buenos Aires luego de las transferencias, si bien siguió los lineamientos pautados a nivel nacional, tuvo una dinámica propia en función del proyecto local. Aunque por cuestiones de espacio solo pudimos dar cuenta de algunos ejemplos, consideramos que los mismos fueron ilustrativos de dichas articulaciones.