

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL
LITORAL**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS**

**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
ESPECÍFICA**

COHORTE 2008

TESIS

ALEJANDRO DAMIÁN ROJAS

DIRECTORA: Dra. GRISELDA TESSIO

**Proyectos educativos y propuestas curriculares
para la EEMPA (1973-1983): un estudio de las
orientaciones ideológicas del área de Ciencias
Sociales.**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Dimensiones teórico-epistemológicas y teórico-metodológicas.

1- Situación problemática y planteo del problema.....	7
2- Objeto de investigación.....	8
3- Justificación del tema de investigación.....	11
4- Relevancia académica y social.....	12
5- Justificación del objeto de investigación.....	13
6- Antecedentes y estado del arte.....	15
7- Categorías de análisis y encuadre teórico.....	31
8- Objetivos de la investigación.....	37
9- Proceso metodológico.....	37

DESARROLLO

PRIMERA PARTE: El marco histórico nacional.

<u>Capítulo 1:</u> El contexto sociopolítico nacional del período 1973-1976.....	42
1- El autoritarismo estatal y la reacción social (1966-1973).....	43
2- El peronismo y el fracaso de la institucionalidad (1973-1976).....	48
<u>Capítulo 2:</u> El contexto sociopolítico nacional del período 1976-1983.....	57
1- La dictadura cívico-militar y el disciplinamiento social.....	58

SEGUNDA PARTE: La educación de adultos a nivel nacional.

<u>Capítulo 1:</u> Las políticas educativas para la educación de adultos (1973-1976).....	66
1- La Educación en manos de la Tendencia.....	67
2- La DINEA y sus presupuestos políticos y educativos.....	68
3- La CREAR y sus fundamentos políticos y educativos.....	74
a) ¿Cómo era concebida la educación de adultos?.....	79
b) ¿De qué manera era definido el alumno adulto?.....	81
c) ¿Cuáles eran las concepciones acerca del educador de adultos y de los vínculos entre enseñanza y aprendizaje?.....	84
4- La CREAR: balances, límites y alcances.....	90
5- La ‘depuración’ del peronismo y la deslegitimación de la Tendencia.....	95

a) La masacre de Ezeiza y las palabras de Perón.....	97
b) El asesinato de Rucci y el ‘Documento Reservado’	97
c) El discurso de Perón del 1° de mayo del ‘74.....	100
d) Las intervenciones federales.....	101
6- La educación secundaria para adultos y sus vaivenes normativos.....	103
a) Los antecedentes de la enseñanza secundaria para adultos.....	103
b) La educación secundaria para adultos bajo la gestión de Taiana.....	111
7- Las gestiones de Ivanissevich y Arrighi.....	121
a) El discurso nacionalista reaccionario en la educación.....	121
b) La DINEA y la CREAM.....	125
c) La educación secundaria para adultos.....	128
Capítulo 2: Las políticas educativas para la educación de adultos (1976-1983).....	133
1- La gestión Catalán: combatir la subversión.....	134
a) La Resolución N° 44/77: ‘Infiltración subversiva en la enseñanza’	134
b) La Resolución N° 538/77: ‘Conozcamos a nuestro enemigo’	138
2- La gestión Llerena Amadeo: ‘confirmar el catolicismo’	141
3- Los contenidos curriculares.....	143
<u>TERCERA PARTE:</u> La educación de adultos en el contexto sociopolítico santafesino.	
Capítulo 1: El período de 1973-1976.....	150
1- Las disputas político-partidarias al interior del peronismo.....	150
2- Los orígenes y la expansión de la educación secundaria para adultos.....	157
Capítulo 2: El período de 1976-1983.....	163
1- La política del control y el intento del cierre de la modalidad.....	164
2- La continuidad de la educación secundaria para adultos.....	167
3- El nacimiento de la EEMPA.....	172
<u>CUARTA PARTE:</u> Las orientaciones ideológicas de las Ciencias Sociales.	
Capítulo 1: La educación ‘para la liberación’ (1973-1976).....	178
1- El perfil del alumno adulto y la realidad socio-histórica.....	179
2- Las finalidades de la educación para adultos.....	182
3- Las Ciencias Sociales y la Historia: sus dimensiones teóricas, didácticas y político-ideológicas.....	184

a) Los contenidos del Primer Ciclo.....	184
b) Los contenidos del Segundo Ciclo.....	190
Capítulo 2: La educación ‘para el disciplinamiento’ (1976-1983).....	200
1- El perfil del alumno adulto y la realidad socio-histórica.....	201
2- Las finalidades de la educación para adultos.....	205
3- Las Ciencias Sociales y la Historia: sus dimensiones teóricas, didácticas y político-ideológicas.....	211
CONCLUSIONES	228
BIBLIOGRAFÍA	235
ANEXO FUENTES DOCUMENTALES	242

INTRODUCCIÓN

Dimensiones teórico-epistemológicas y teórico-metodológicas.

1- Situación problemática y planteo del problema.

En la provincia de Santa Fe, las EEMPAs son las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos, destinadas a la población mayor de dieciocho años, que desea culminar sus estudios secundarios mediante la obtención del título de bachiller. Si bien la denominación EEMPA data de 1980, los orígenes de la modalidad se remontan a los años 1973/74, cuando por la Ley 7100, se crearon los entonces *Centros de Bachillerato Libre para Adultos*, para alumnos mayores de veintiún años, como un proyecto de carácter experimental.

Durante estos cuarenta y cuatro años de vida, las EEMPAs se han ido expandiendo y consolidando, especialmente a partir del retorno de la democracia. Según datos proporcionados por las autoridades ministeriales, actualmente, los doscientos cincuenta establecimientos escolares (sedes y anexos) distribuidos por toda la provincia, reciben a más de 25.000 alumnos. Si bien la Dirección Provincial de Educación de Adultos no dispone de estadísticas exactas respecto de la franja etaria de los estudiantes, existe una percepción compartida por todos los actores de la modalidad según la cual a lo largo de más de una década aproximadamente ha aumentado la población estudiantil menor a los veinticinco años. El ensanchamiento de la franja etaria entre los dieciocho y veinticinco años, se debe a los procesos de deserción de alumnos/as que durante la década del 90 se produjeron en forma generalizada en la modalidad secundaria común. En este sentido, las EEMPAs santafesinas se han convertido en una red de contención para aquellos jóvenes que, tras el fracaso del sistema educativo marcado por las reformas educativas emanadas de la Ley Federal de Educación, encontraron afortunadamente en la modalidad secundaria para adultos un derecho y una nueva oportunidad para satisfacer necesidades laborales y de índole personal.

Desde su creación hasta nuestro presente, la educación secundaria para adultos ha transitado por distintos contextos sociopolíticos, lo que equivale decir, por diferentes proyectos educativos y diversos modos de entender la función social de la educación. La historia curricular ha sido uno de los aspectos más discontinuos, incompletos e inconclusos de las EEMPAs, cuando no el más problemático, ya que la política educativa, durante estas décadas, estuvo atravesada por procesos históricos de ruptura, de debates ausentes y de proyectos truncados.

El área de las Ciencias Sociales ha sido uno de los espacios más controvertidos, pues la formulación de sus contenidos ha sufrido estos procesos de quiebre, de discontinuidades y profundas redefiniciones. La naturaleza teórica y la impronta político-ideológica de las Ciencias Sociales en general, fueron objeto de preocupación, interés y conflicto en las propuestas curriculares de los diferentes proyectos político-educativos de las etapas de la historia argentina en general y santafesina en particular. Dicho en otros términos, los atravesamientos político-ideológicos del campo de las Ciencias Sociales, han llevado a que los diversos proyectos educativos dirimieran distintas y hasta contrapuestas formas de entender el rol y la relevancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales y con ello, los diferentes modos de entender las complejas relaciones entre sujeto, historia y sociedad.

Al respecto cabe preguntarse, ¿de qué manera los contenidos del área de las Ciencias Sociales fueron política e ideológicamente orientados durante el devenir de la historia curricular de las EEMPAs?, ¿cuáles son las valoraciones, los sentidos y los significados otorgados?, ¿qué ideas y representaciones se configuraron en torno a las finalidades de su enseñanza a alumnos jóvenes y adultos? Asimismo es menester interrogarse acerca del porqué de las rupturas en los modos de plantear los contenidos de las Ciencias Sociales y cuáles son las articulaciones que se establecieron entre los diversos contextos sociopolíticos a nivel nacional y provincial, los proyectos educativos y las propuestas curriculares para la enseñanza a alumnos adultos.

2- Objeto de investigación.

Teniendo en cuenta el contexto histórico nacional y sobre la base de criterios de índole sociopolítica para una posible periodización, el devenir de la historia curricular de las EEMPAs puede ser dividido en tres grandes tramos, cuya lógica político-estatal y societal ha oscilado entre los autoritarismos y la democracia. El primero (1973-1976) se caracteriza por la vuelta de la democracia tras el agotamiento del régimen militar instaurado en 1966, como así también por el fracaso del afianzamiento institucional del sistema democrático; la segunda (1976-1983), por la pulverización del Estado de Derecho, la instauración de la dictadura cívico-militar, la puesta en marcha del terrorismo de estado y el control ideológico sobre el conjunto de la sociedad; y la tercera (desde 1983 hasta la actualidad), por el retorno de la democracia y los esfuerzos por consolidarla como régimen político estable.

El presente trabajo de investigación se detiene en las dos primeras etapas, 1973-1976 y 1976-1983, con la finalidad de ensayar algunas líneas de análisis para la identificación de las posibles orientaciones ideológicas que los diferentes planes de estudio le han conferido a los contenidos de las Ciencias Sociales, procurando articular el horizonte educativo nacional con las políticas educativas de la provincia de Santa Fe. Para ello hemos de plantear, en perspectiva comparada, un análisis descriptivo e interpretativo de las propuestas curriculares plasmadas en algunos de los documentos oficiales más significativos que habremos de recuperar para el estudio propuesto.

A partir de estas primeras aproximaciones al objeto de estudio, surgen al menos dos grandes interrogantes claves: **a) ¿cuáles son las concepciones teóricas acerca de la sociedad, de la historia, del ciudadano y de la realidad social albergadas en los contenidos del área de Ciencias Sociales?** y **b) ¿cómo se articulan los proyectos educativos, las propuestas curriculares y los contenidos del espacio de las Ciencias Sociales?** Asimismo se desprenden otras preguntas tributarias de las anteriores: ¿De qué manera fueron orientadas las perspectivas teóricas y políticas de los contenidos prescriptos del área de las Ciencias Sociales durante ambos períodos? ¿Cómo se ha entendido la importancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales a alumnos adultos como sujetos de aprendizaje? ¿Cuáles son las valoraciones, los sentidos y significados otorgados al conocimiento disciplinar de las Ciencias Sociales? ¿Qué ideas y representaciones sobre las implicancias sociales de la enseñanza de las Ciencias Sociales aparecen en los planes de estudio pensados y diseñados para la modalidad?

La propuesta del presente trabajo de investigación tiene como propósito conocer las orientaciones ideológicas que explícita y/o implícitamente se alojan en los contenidos del área de Ciencias Sociales de los diferentes planes de estudio oficiales diseñados para las EEMPAs durante las etapas 1973-1976 y 1976-1983. En otros términos, nuestro objeto de estudio se focaliza en el estudio y análisis de las orientaciones políticas e ideológicas que en estos dos períodos de la historia curricular se le han asignado a las Ciencias Sociales como un conjunto de saberes particulares a enseñar a alumnos adultos.

Dado que la selección de los períodos y los recortes temporales nunca obedecen a decisiones arbitrarias ni azarosas, es menester plantear y explicitar al menos dos razones fundamentales, que sustenten el análisis curricular durante la periodización propuesta.

En primer lugar, porque los dos períodos corresponden a los primeros tramos de la educación secundaria para adultos de la provincia de Santa Fe, a través de los cuales se

sentaron las bases para su posterior desarrollo y expansión, tanto en sus continuidades como en sus rupturas. En ambas etapas, las propuestas educativas provinciales han tenido el interés y la voluntad expresa de diseñar prescripciones curriculares contundentes y explícitas, precisas y acabadas, con sus más y sus menos, que curiosamente no se han hallado en los treinta y cinco años posteriores al advenimiento de la democracia.

A pesar de que durante el período 1983-2017 se intentaron impulsar reformas curriculares para las EEMPAs, acordes a los nuevos tiempos que corrían, las iniciativas de materializar y plasmar los cambios en documentos de rango legal quedaron en el olvido a modo de proyectos inconclusos. Al respecto debemos señalar que hoy día la modalidad no cuenta con la diagramación de lineamientos generales de contenidos, objetivos y demás aspectos organizadores propios de un currículum prescripto oficial en nuestra provincia, con lo cual las planificaciones anuales de contenidos o temas de las asignaturas quedan libradas a los criterios pautados al interior de cada una de las instituciones escolares, con el riesgo de la disgregación curricular y la contradicción epistémica y metodológica. He aquí el porqué de la heterogeneidad y la falta de unificación de parámetros de referencia para delinear en forma sistematizada los ejes, unidades o núcleos temáticos o de contenidos para cada uno de los espacios curriculares de la EEMPA. Como si fuera poco, es menester subrayar que actualmente rige la estructura o esqueleto curricular (denominación y cantidad de asignaturas, años de cursado regular y modos de promoción), aunque no en sus contenidos propiamente dichos, del Plan Decreto N° 4297 del año 1976 redactado y aplicado por las administración provincial de la dictadura militar. Ello parece indicar el olvido y/o la indiferencia que el área ha representado para las autoridades ministeriales y educativas en general, ya que durante treinta y cuatro años no lograron refundar el área en cuestión como política superadora de las etapas anteriores.

En segundo lugar, porque en perspectiva comparada, los planes de estudio diagramados para las Ciencias Sociales en las dos etapas que se suceden, responden a posicionamientos político-ideológicos diametralmente opuestos, cuya correlación puede ser hallada en las contraposiciones de los proyectos político-sociales y educativos, tanto a nivel provincial, como a escala nacional. Si bien hemos de reconocer que la etapa 1973-1976 no presenta homogeneidad político-ideológica, las orientaciones dadas a los contenidos, parecerían estar obedeciendo más bien a las visiones de un proyecto de país pensado e inaugurado en 1973. A pesar del viraje político del gobierno nacional y del rápido crecimiento del autoritarismo estatal peronista alrededor de 1974/75, los planes de estudio provinciales no alcanzaron a sufrir modificaciones de fondo, con lo cual se mantuvieron fieles a las

tendencias ideológicas de la experiencia política iniciada en 1973. Sólo el quiebre institucional de 1976, como coronación y exacerbación de las tendencias regresivas y represivas del período anterior, traerá como consecuencia un giro político sustancial para la educación de adultos y la enseñanza en general, la pedagogía y las ciencias sociales en particular. La etapa de 1976-1983 se encargará de formular planes de estudio provinciales acordes a los nuevos preceptos autoritarios y moralizadores de la educación, reaccionariamente opuestos a las orientaciones del período precedente.

El presente estudio tiene fundamentalmente como base empírica algunos de los documentos oficiales; esto es, leyes, decretos, resoluciones, disposiciones, circulares y demás documentación producidas tanto a nivel nacional como provincial. El corpus documental seleccionado constituye el marco legal y/o normativo dentro del cual han operado los lineamientos educativos generales y las propuestas curriculares a lo largo de la década seleccionada. En esta dirección, existen grandes posibilidades para comprender cómo y por qué los contenidos del área de Ciencias Sociales, en particular, fueron delineados de tal o cual manera según el horizonte sociopolítico y el clima de ideas del cual emergieron.

3- Justificación del tema de investigación.

Los motivos por los cuales se ha seleccionado el tema de investigación están relacionados con algunas preocupaciones, inquietudes e intereses en torno a la problemática de la educación secundaria de jóvenes y adultos de la provincia de Santa Fe.

En primer lugar, porque hasta el momento no ha habido producciones de conocimiento -al menos publicadas- basadas en la rigurosidad del trabajo de investigación **en torno a los problemas que atraviesan a la educación secundaria de adultos en la provincia de Santa Fe**, con lo cual la presente labor constituiría un aporte novedoso al campo. Hemos de convenir en que los estudios productores de conocimiento vinculado a temas de educación de jóvenes y adultos en Argentina son escasos. Si bien la apertura democrática supuso en la década de los años '80 el resurgimiento de este tipo de investigaciones, como así también durante la década del '90 hasta la actualidad, en nuestro país el campo de análisis de la educación de jóvenes y adultos, ha sido poco explorado, en comparación con los numerosos análisis realizados sobre el resto del sistema educativo. Han sido muy pocos los investigadores de la educación de adultos que se han comprometido intelectual y políticamente con la modalidad.

En segundo lugar, porque la educación secundaria de adultos, históricamente ha sido una de las modalidades del sistema educativo más relegada y descuidada por las diversas políticas tanto nacionales como locales. **Considerada como compensatoria y remedial, la modalidad no ha gozado de un lugar relevante en las prioridades de las agendas educativas.** La política educativa de las diferentes gestiones gubernamentales, por lo menos desde el advenimiento de la democracia, mantiene aún grandes deudas y compromisos incumplidos, especialmente en lo que atañe a los aspectos curriculares. A modo de hipótesis de trabajo, es probable que este tipo de ausencias tenga que ver precisamente con el carácter **subsidiario y residual** que en el imaginario de la mayoría de los actores de la educación suele estar instalado.

A pesar de que en década del 80 (1984/1987), en la del 90 (Ley Federal de Educación) y en la primera del siglo XXI (2010) se intentaron impulsar reformas curriculares y/o procesos de unificación de contenidos para las EEMPAs, acordes a los nuevos tiempos que corrían, las iniciativas de materializar y plasmar los cambios en documentos de rango legal quedaron en el olvido.

Por consiguiente, el presente trabajo aspira a constituirse en un estudio capaz de realizar aportes significativos que ayuden a la construcción de espacios de discusión y revalorización de la educación secundaria para jóvenes y adultos, especialmente los de los aspectos relativos a las definiciones curriculares y al perfil de la enseñanza en esta modalidad tan particular del sistema educativo provincial.

4- Relevancia académica y social.

Dado que la construcción de conocimiento sobre la educación secundaria de jóvenes y adultos de la provincia de Santa Fe es **prácticamente inexistente**, consideramos que un estudio centrado en la problemática curricular, y desde una perspectiva histórica y política de la educación, constituye una puerta de entrada para el planteo de diversos problemas y nuevos interrogantes, indagaciones e investigaciones.

La relevancia social consiste en los aportes que se pueden ofrecer en torno el análisis de las posibles articulaciones entre **sociedad y educación para adultos**. Ello posibilita pensar y analizar cómo han operado las representaciones sobre la relación sociedad-educación en los proyectos político-educativos y en las propuestas curriculares durante las etapas seleccionadas. En esta dirección, nos interesa revisar los supuestos que se alojan en las concepciones que tácita o explícitamente se han sostenido acerca de los tipos de educación que recibe el alumno adulto. ¿Cuál es el perfil de alumno adulto que las escuelas han

deseado formar y qué tipo de conciencia social e histórica se ha deseado fomentar? ¿Se ha pensado en una educación para el trabajo? ¿De qué clase de educación para el trabajo? ¿Educación para el ejercicio de la ciudadanía?, ¿En qué clase de ciudadanos se ha pensado? ¿Educación para introducir a los alumnos en el conocimiento necesario para graduarse?

Las posibles respuestas a dichos interrogantes están íntimamente ligadas a las representaciones que se construyen **acerca de lo que es el alumno adulto, tanto como sujeto de aprendizaje como sujeto social**. El contenido semántico de la categoría de **alumno-adulto** no es unívoco, ya que su polisemia tiene que ver con los diversos significados que los distintos actores de la educación (docentes, directivos, supervisores, ministros, y los mismos estudiantes adultos) le han de asignado a este tipo particular de estudiantes.

El presente trabajo parte de la convicción según la cual, los alumnos adultos son sujetos inacabados que tienen la particularidad de poseer un rico bagaje experiencial del mundo social que los atraviesa, grandes posibilidades para comprender su entorno sociopolítico más próximo y más lejano, y enormes oportunidades para pensarse y asumirse como actores o protagonistas de la realidad socio-cotidiana en la que a diario se desenvuelven. De ahí que es necesario, plantear propuestas curriculares que atiendan a estos fines sociales.

Nos hay dudas sobre las finalidades por las cuales el adulto acude a las EEMPAs; esto es, para obtener el título de Bachiller y lograr así mejores condiciones para la inserción el mundo laboral y/o para saldar algunas deudas pendientes de su vida más personal. Sin embargo, junto a estos legítimos requerimientos, se ha de pensar en la importancia de una formación que favorezca -desde la enseñanza de las Ciencias Sociales- la construcción de una conciencia social reflexiva y crítica, que le permita superar las convenciones del sentido común, desde las cuales se tiende a ‘leer’ el mundo social.

5- Justificación del objeto de investigación.

El objeto de investigación construido se funda en las estrechas relaciones que existen entre los proyectos político-educativos, los dos primeros tramos de la historia curricular y las orientaciones ideológicas de los contenidos del área Ciencias Sociales de la educación secundaria para adultos de nuestra jurisdicción.

La denominación de la asignatura durante el período 1973-1976 era la de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Estudio de la Realidad Social Argentina); y la de la etapa 1976-1983, Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Formación Moral y Cívica). Al respecto cabe -entonces- preguntarse por qué centrarnos en la identificación y análisis de las

orientaciones ideológicas de las Ciencias Sociales como asignatura, cuya denominación ha sufrido cambios importantes durante las distintas propuestas curriculares de la EEMPA en el contexto de los diferentes proyectos político-educativos en dónde éstas se han situado. En primer lugar, debemos acordar en que el currículum es un área conflictiva de disputas en la que distintos proyectos políticos de sociedad entran en pugna a través de procesos de negociación e imposición social; es una síntesis de elementos culturales, en la que interactúan y luchan propuestas que tienden a ser hegemónicas o dominantes y otras que ocupan el lugar de la resistencia. En este sentido, el currículum forma parte de determinados proyectos político-sociales amplios que exceden a la cuestión meramente partidaria, aun cuando ésta forme parte de aquél. En cada momento histórico, los modelos de educación responden a determinados proyectos políticos, y en cada uno de éstos se materializan tales o cuales propuestas curriculares; cada etapa histórica posee un horizonte de ideas políticas acerca de la función social de la educación.

El currículum prescripto o formal adquiere cuerpo en la diagramación de los planes de estudio; esto es, en la definición de las asignaturas, materias y áreas, el establecimiento de la carga horaria para cada una de éstas, la emisión de los títulos a otorgarse, el planteo de los fundamentos, los propósitos y los objetivos de la enseñanza de la modalidad, el perfil de alumno adulto y del docente, la prescripción de los contenidos disciplinares propiamente dichos, las sugerencias metodológicas y el listado de la bibliografía. Por medio del recorrido y análisis de estos componentes, se pueden identificar valores y valoraciones, creencias y significados, conceptualizaciones, representaciones e imaginarios acerca del mundo y la realidad social, del conocimiento y su utilidad, del sujeto y de su agencia.

En segundo lugar, y en estrecha vinculación con las afirmaciones precedentes, las Ciencias Sociales constituyen uno de los espacios curriculares claves en donde se dirimen y se materializan, con mayor o menor opacidad, las orientaciones ideológicas de los proyectos sociales amplios de cada momento histórico. Los procesos de resignificaciones que han atravesado a los conocimientos de las disciplinas sociales, permiten desentrañar, transparentar e identificar los intereses, las aspiraciones y los ideales, las ideas acerca del mundo, de la sociedad y de la realidad, del sujeto social y de sus modos de relacionarse con la sociedad.

En las propuestas curriculares subyacen diversas concepciones, creencias, representaciones y saberes en general acerca de la relevancia de las Ciencias Sociales como área de conocimiento a ser enseñada en las aulas de la EEMPA. En las definiciones de los planes de estudio es posible identificar los modelos de sociedad y de país, de individuo y de

ciudadano que explícita o implícitamente se hallan presentes, los valores, las teorías y nociones sobre el conocimiento, y su utilidad como capital cultural para los alumnos adultos como sujetos de aprendizaje. No es casual -por ejemplo- que la asignatura Ciencias Sociales, haya cambiado su denominación varias veces durante la historia curricular: Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Estudio de la Realidad Social Argentina), Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Formación Moral y Cívica), Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Educación/Instrucción Cívica), Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana). Ello nos indica que el área ha estado signada y/o atravesada por las diferentes concepciones sociopolíticas del sentido de lo social.

Por último, se ha elegido a una de las modalidades del sistema educativo, cuyo actor central de la enseñanza es el alumno adulto, en torno al cual se tejen o se construyen innumerables representaciones. La modalidad posee ciertas particularidades que la diferencian ampliamente del resto de las que componen el sistema educativo, precisamente porque el sujeto de aprendizaje adulto se distingue en muchos aspectos del sujeto de aprendizaje niño.

Sin embargo, los procesos rutinarios e históricos de escolarización y los posicionamientos acrílicos de los actores de la enseñanza y de las gestiones tienden a reproducir aspectos de infantilización escolar, socavando de esta manera la posibilidad de configurar identidades propias para la educación de adultos. En esta dirección, el presente estudio, tiene la finalidad de plantear cuestiones que problematicen estas concepciones naturalizadas y que operan como efecto de sentido en el mundo de la educación secundaria para adultos.

6- Antecedentes y estado del arte.

Los principales antecedentes en producción de conocimientos sobre la educación de jóvenes y adultos en Argentina datan de la década del '80, con un notable interés durante los años '90 y una expansión importante en lo que va del siglo XXI. Si bien la historiografía educativa focalizada en este nivel y/o modalidad es todavía insuficiente en comparación con los estudios sobre los demás niveles educativos, podemos afirmar que desde el retorno de la democracia en nuestro país, la investigación en educación de adultos tuvo un impulso muy importante. Sin embargo, los estudios acerca de la problemática curricular de esta modalidad del sistema educativo son escasos, y para el caso santafesino, son inexistentes; se ha de señalar que sobre las EEMPAs hay un vacío de investigación y de producción de conocimientos, que en gran medida amerita la realización del presente trabajo de indagación y análisis.

Los trabajos a los que se ha de hacer referencia, son estudios generales que abordan determinadas problemáticas, y que en su mayoría, engloban tanto al nivel primario como secundario de la EPJA (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos). Los principales ámbitos de producción de conocimientos han sido las universidades, destacándose así tres grupos de investigación especializados en la temática. Sin embargo, también contamos con el mérito de importantes trabajos individuales y colectivos de docentes investigadores pertenecientes a institutos terciarios, cuyas materializaciones pueden ser halladas en libros, tesis, revistas especializadas y ponencias en Congresos, Encuentros y Jornadas.

A continuación se mencionan y describen algunas de las producciones más relevantes, que en forma directa o indirecta dialogan con nuestro tema seleccionado, y permiten situarse en el campo de estudio. Para ello, dichos antecedentes han sido organizados en tres grandes grupos, a saber: **a)** las producciones de los grandes equipos universitarios de investigación especializados en la educación de adultos; **b)** las diversas producciones de trabajos en forma individual o colectiva, ordenadas cronológicamente; **c)** las producciones más importantes a nivel regional y/o local santafesino.

a) Producciones a cargo de equipos universitarios de investigación.

Sirvent, María Teresa, investigadora de la UBA (Universidad de Buenos Aires), aborda los estudios de la educación de adultos desde el concepto de *ED*. (Educación Popular) y desde la concepción de *EP*. (Educación Permanente). Sostiene que los procesos educativos para esta franja de la población mayor de dieciocho años no se agotan en el sistema formal y tradicional de la educación; que la educación formal (escuela primaria, media y nivel terciario/universitario) debe cumplir la función de generar las condiciones propicias para aprender a aprender; se trata pues de una formación inicial de despegue para una educación a lo largo de toda la vida, en la que acontezcan experiencias de aprendizajes sociales.

Desde una postura superadora de la mirada compensatoria de la EPJA, los planteos de Sirvent ponen el acento en la necesidad de focalizarse en los múltiples estímulos de la vida cotidiana, cuya adquisición estaría dada gracias a una educación orientada al trabajo, la vida familiar, la vivienda, la salud, la recreación, la participación social y política a lo largo de toda la vida. Vinculado a ello, la noción de EP se encuentra asociada al componente político-ideológico de la transformación.

Sus posicionamientos teórico-metodológicos tienen que ver con las articulaciones entre las acciones de investigación, participación y educación. Crítica acérrima de las consecuencias nefastas de la década del 90, Sirvent centra sus trabajos de investigación en los grupos de

población de la periferia urbana de la ciudad de Buenos Aires y del gran Buenos Aires. Asevera que mediante sus investigaciones más recientes ha podido develar “[...] *la pobreza educativa que afecta a una gran franja de jóvenes y adultos de nuestro país, fundamentalmente de los sectores populares, a través del análisis del nivel o situación educativa de riesgo, agudizada a la luz de las características del contexto neoconservador de múltiples pobreza*”¹.

El compromiso político-educativo de Sirvent se remonta a las décadas del 60 y del 70 cuando se inició en este trayecto de vinculación teórico-metodológica entre *investigación acción y educación popular*. Esta continuidad en las experiencias de investigación acción hasta este presente, le ha permitido, según las palabras de la misma autora, “[...] *profundizar, fundamentalmente, las siguientes perspectivas de análisis de la realidad: una concepción ‘holística’ del hecho educativo en términos de educación permanente; una visión de una sociedad surcada por múltiples pobreza; la visión de la cultura cotidiana como un campo de lucha de clases; la perspectiva tridimensional de los mecanismos de poder social e institucional y un enfoque psicosocial de la trilogía del Poder, la Participación y el Conocimiento*”². Desde estas perspectivas, su equipo de investigación, y en continuidad con estas elecciones y afinidades teórico-metodológicas, ha profundizado y resignificado los análisis de la educación de jóvenes y adultos para las tres décadas del período democrático, para cuyo abordaje se estableció la siguiente periodización: “*Un primer momento: 1984-1989, recién salidos de la dictadura militar de 1976; un segundo momento: 1989-2001, los años 1990 y el proceso de implementación del neoconservadurismo; y, finalmente, un tercer momento: diciembre de 2001 hasta el presente*”³ (esto es, hasta el año 2008).

Los estudios de la educación de adultos son abordados desde categorías de análisis claves, tales como *poder y representaciones sociales, praxis y cultura cotidiana*, para plantear de qué manera operan los mecanismos de dominación social “[...] *en el campo del pensamiento a través de categorías, conceptos, significados y palabras que usamos para describir e interpretar la realidad y que tienden a desmovilizarnos apoyando nuestra apatía e inmovilismo y no muestra movilización y acción*”⁴. Es por ello que la autora ha de manejarse con la concepción de ‘*educación liberadora*’ capaz de comunicar ‘*conocimiento*

¹ Sirvent, María Teresa (2008): Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones, Buenos Aires, Miño & Dávila, p. 14-15.

² Op. cit., pp. 16-17.

³ Op. cit., p. 18.

⁴ Op. cit., p. 21.

emancipatorio’, y cuya finalidad es la de dar batalla en la lucha por la apropiación del sentido y/o del significado de las cosas.

Dado que sus concepciones sobre la educación traspasan el hecho educativo acontecido en el ámbito escolar formal e institucionalizado, la autora, omitiendo el término docencia, asume que el educador, en tanto investigador socialmente comprometido, “[...] *debe apoyar en este momento histórico a los grupos de movimientos sociales y de las organizaciones populares que pueden constituirse en los futuros sepultureros de un modelo de sociedad injusta y discriminatoria*”⁵.

Vinculada a estas nociones del rol del educador y de la educación, subyace una determinada concepción epistemológica de la ciencia en general y del conocimiento en particular, estrechamente relacionada con los postulados o principios del paradigma de la teoría social crítica, mediante la cual se abordan los estudios, la investigación y la acción del campo de la educación de jóvenes y adultos. Por consiguiente, para Sirvent “[...] *el objetivo central de la educación popular de la educación de jóvenes y adultos de crear conciencia puede potenciarse, fortalecerse y consolidarse con la introducción de componente de investigación social para construir una ciencia emancipatoria, esto es, un conocimiento científico emancipatorio puesto al servicio de la construcción del proyecto político de los sectores populares que desde la resistencia buscan crear nuevas formas de organización social*”⁶.

Rodríguez, Lidia es otra de las investigadoras de la UBA más comprometidas en la producción de saberes acerca de la educación de adultos en nuestro país y en la región. Ha publicado numerosos artículos de revista, capítulos de libros y libros completos a cargo de su autoría. Muchos de sus trabajos se enmarcan en la colección de libros de Adriana Puiggrós: La educación de adultos en la Argentina (1991) referido al período 1885-1916, La educación de adultos y la construcción de su especificidad, período 1916-1943 (1992), El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos, período 1945-1955 (1995), Pedagogía de la liberación y educación de adultos (1997) con foco en las décadas del ’60 y del ’70. A continuación pasamos revista a algunas de sus numerosas publicaciones.

- **Rodríguez, Lydia** (1992): La educación de adultos en la Argentina, en Adriana Puiggrós (Dirección), Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo

⁵ Op. cit., p. 22.

⁶ Op. cit., p. 24.

argentino. Historia de la Educación en la Argentina. Tomo II, Buenos Aires, Galerna.

----- (1992): La especificidad en educación de adultos. Una perspectiva histórica en Argentina, en Revista Argentina de Educación, N° 18, Año 10, AGCE, Buenos Aires.

----- (1993): La educación de adultos y la construcción de su especificidad, en Adriana Puiggrós (Dirección). Escuela, Democracia y Orden (1916-1943) Historia de la Educación en la Argentina. Tomo III, Buenos Aires, Galerna.

----- (1996): El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos, en Adriana Puiggrós (Dir.) Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955), Historia de la Educación Argentina, Tomo VI, Buenos Aires, Galerna.

----- (1996): Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión, en Revista del Instituto de Ciencias de la Educación (IICE), Año 5, N° 8, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 80-85. (está la página de la revista, pero no se puede visualizar el artículo).

----- (1997): Pedagogía de la liberación y educación de adultos, en Adriana Puiggrós (Dir.) Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), Historia de la Educación Argentina, Tomo VIII, Buenos Aires, Galerna.

----- (1999): Educación de Adultos en Argentina (1870-1900), en Anuario N° 2 1998/1999, Madrid, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Miño y Dávila.

----- (2008): *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina* (con la colaboración de Canciani, María Laura), CREFAL, Pátzcuaro, México.

Este último libro mencionado es el resultado de una investigación de carácter analítico-descriptivo y forma parte de un estudio más amplio sobre la situación de la EPJA en veinte países de América Latina y El Caribe en el período 2000-2006, emprendido por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y con el apoyo del Consejo de Educación de Adultos en América Latina (CEEAL). El propósito fundamental del proyecto fue el de presentar un panorama general de la región que pudiera aportar información básica, para luego plantear líneas de acción.

La autora y su colaboradora, **María Laura Canciani**, fueron las encargadas de emprender el estudio para el caso de nuestro país y, cabe aclarar, que el trabajo de recolección y análisis de datos, incluye a la educación de adultos tanto del nivel primario como secundario. Entre las cuestiones más relevantes que abordan, podemos mencionar las siguientes: el marco jurídico de la EPJA, los antecedentes de la educación de adultos, las características socioeconómicas y culturales del sujeto de la EPJA, temas vinculados a la política educativa para la modalidad, educadores de jóvenes y adultos, y el impacto de la Ley Federal de Educación.

Lidia Rodríguez se piensa como intelectual y como militante del conocimiento, ya que la alfabetización es en su naturaleza, política. Sus estudios se centran en miradas con perspectiva histórica, ya que la historización le permite deconstruir y repensar lo naturalizado. En forma similar a Sirvent, Rodríguez, en sus análisis de la educación de adultos en general, plantea la alfabetización desde la noción de *EP*.

La educación para adultos, en este sentido, no puede reducirse al otorgamiento de la certificación correspondiente, sino que además debe articularse con aquellas problemáticas sociales presentes en los sectores sociales más vulnerables. *“La perspectiva pedagógica requiere articularse a otras dimensiones de la realidad social para entender problemáticas como medio ambiente, salud reproductiva, violencias múltiples, desnutrición, desarrollo local, atención y cuidado de la infancia, defensa de los derechos, hábitat, educación y comunicación, y recepción crítica”*⁷.

Entre las propuestas político-pedagógicas que Rodríguez plantea, se encuentra lo que se ha de denominar *desescolarización y territorialización* de la oferta de la educación de adultos. La primera consiste en romper con las barreras de la impartición de saberes y conocimientos meramente académicos al interior de las instituciones escolares; la segunda, en enlazar dichos saberes con los contextos experienciales de los sujetos adultos. *“No se trata solamente de instalar el centro educativo en lugares de fácil acceso para los jóvenes y adultos, sino de conectarlos con las organizaciones del barrio, con las problemáticas locales emergentes, así como también de instalar otras problemáticas urgentes desde el desarrollo de políticas nacionales, como el problema del desarrollo sustentable y el cuidado del medio ambiente”*⁸. Se trata pues de ofrecer las condiciones más favorables para

⁷ Rodríguez, Lidia (2008): Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en Argentina, CREFAL, México, p. 80.

⁸ Op. cit, p.80.

la reconstrucción del tejido social, reconfigurar sentidos de pertenencia e identidades y mejorar la calidad de vida.

Teniendo en cuenta los aspectos pedagógico-institucionales, la autora plantea la necesidad de una mayor democratización de las lógicas de funcionamiento de las escuelas, de modo tal que los adultos no queden entrampados en las representaciones escolarizadas que se tejen en torno al concepto tradicional de *alumno* y que puedan reconfigurarse nuevos modos de conceptualizaciones basados en las nociones del adulto como sujeto social participativo. *“Ello lleva a la necesidad de flexibilizar cada vez más las formas pedagógicas, creando nuevas posibilidades de proyectos educativos y de acreditación de saberes; así como también a replantear las formas institucionales de la EPJA, dando lugar creciente a la participación de los alumnos en el gobierno escolar y en las definiciones curriculares”*⁹.

Para Lidia Rodríguez, la *EP* consiste en el despliegue de una pedagogía que sepa recuperar las experiencias y las trayectorias laborales de los adultos para la construcción de conocimientos, e instarlos para la acción social. Este tipo de pedagogías *“se relaciona directamente con la reconstitución de una concepción de ciudadanía, y en este sentido tiene fuerte capacidad emancipatoria a través de la construcción de modelos de futuro y de plenitud que no sean del consumo, la competencia, el individualismo”*¹⁰.

Para la investigadora, la educación de adultos debe estar vinculada al mundo del trabajo, aun cuando no deba reducirse a ello; la articulación no está pensada en términos tecnocráticos, sino que, por el contrario, en términos sociales o sociológicos. *“El trabajo no sólo posibilita el crecimiento económico, sino que es un lugar de construcción de identidad y reforzamiento del lazo social”*¹¹. Los procesos de capacitación para el mundo productivo suponen recuperar la cultura del trabajo, potenciar subjetividades colectivas y consolidar los vínculos del tejido social.

Finalmente, respecto de la formación de formadores de educación de adultos, la investigadora considera que *“los destinatarios de la formación de formadores no se limitan a los docentes del sistema, sino que debe tenerse en cuenta también el amplio número de educadores populares que llevan adelante importantes experiencias en territorio, y que suelen tener una formación muy débil”*¹². En este sentido, la educación de adultos, tal como también es concebida por Sirvent, no queda circunscripta a la tarea del docente tradicional

⁹ Op. cit, p.80.

¹⁰ Op. cit, p. 81.

¹¹ Op. cit., p. 82.

¹² Op. cit., p.82.

que trabaja en el ámbito escolar. Asimismo, plantea la necesidad de formar a los educadores (docentes y educadores populares en general) en las problemáticas, en las especificidades y en los nuevos significados del adulto como sujeto pedagógico.

Brusilovsky, Silvia es otra de las investigadoras sobre educación de adultos, cuyas producciones son más recientes. Hemos de recuperar especialmente sus trabajos, ya que éstos se centran en el análisis del nivel medio para adultos de la educación formal escolarizada, campo general de abordaje de nuestro trabajo de investigación. En este sentido, sus planteos se diferencian de los de Sirvent y Rodríguez, ya que para éstas últimas, la educación de adultos trasciende el sistema formal de escolarización.

Numerosas ponencias, diversos artículos en revistas especializadas y un proyecto de investigación, culminaron con la publicación de un libro en colaboración con **María Eugenia Cabrera**. La investigación llevada a cabo a partir de 1998 en el Departamento de Educación de la Universidad de Luján y que se titula *“Educación media de adultos: características de la oferta; su relación con las políticas educativas neoconservadoras”*, toma como objeto de estudio los Centros de Educación Secundaria para Adultos (CENS) de la ciudad y provincia de Buenos Aires.

El objetivo del trabajo fue el de comprender cómo se enfocaba el trabajo en las escuelas y de qué modo las políticas públicas de la década del '90 tuvieron injerencia en ellas. Según las autoras, *“el plan del libro incluye el diagnóstico de los enfoques de trabajo en las escuelas -lo que llamamos ‘las pedagogías del adulto’-, de las normativas y cambios curriculares que regulan el trabajo escolar y nuestras ideas respecto de cuáles son los puntos nodales sobre los que habría que intervenir para que la educación media para adultos se convierta en parte de un proyecto de democratización del sistema escolar”*¹³. Parten de la hipótesis según la cual en nuestro país el derecho universal a la educación sigue siendo una declaración incumplida.

Desde una perspectiva político-pedagógica crítica sustentada en la mirada freireana, las autoras dicen: *“intentamos ‘develar las pautas de conocimiento y las condiciones sociales restrictivas de nuestras actividades prácticas’ (Popkewitz, 1988) en el campo de la educación de adultos, no sólo por el interés que tenemos en sus particulares problemas, sino también porque consideramos que constituyen analizadores de la tendencia neoliberal que hegemoniza las políticas nacionales de la década del 90”*¹⁴. De esta manera, las

¹³ Brusilovsky, Silvia (2006): Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción, Buenos Aires, NOVEDUC, p. 5.

¹⁴ Op. cit., p. 7.

investigadoras aseveran que será posible conocer e interpretar cómo y por qué tanto la política educativa macro como la gestión institucional micro de la educación de adultos refuerzan las tendencias y los procesos de desigualdad.

Las consecuencias nefastas dejadas por el fracaso de las reformas educativas de los años 90 aún siguen teniendo su peso. Pese a la nueva Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada en 2006, y que ha intentado sacar la educación de adultos de ese lugar subsidiario y remedial dentro del sistema educativo, muchas de sus problemáticas todavía persisten.

Los corpus normativos, la ausencia de políticas curriculares acordes al alumno adulto, la falta de discusión y debate acerca del perfil del estudiante adulto, la escolarización e infantilización de las pedagogías en dichas escuelas, la escasez de formación específica de docentes en educación de adultos, entre otros, son algunas de las problemáticas que aún no han tenido resolución. *“Tal como plantea Freire, resulta indispensable no perder de vista aquellas preguntas estrechamente vinculadas a toda práctica pedagógica: conocer para qué, conocer con quiénes, conocer a favor de qué, conocer contra qué, conocer a favor de quiénes, conocer contra quiénes (Freire, 1988). Las respuestas que adoptemos ante estos interrogantes permitirán la construcción de políticas y prácticas que tengan como efecto el mantenimiento o, por el contrario, la transformación de la situación actual”*¹⁵.

b) Producciones de trabajos en forma individual o colectiva.

Hernández, Isabel y Facciolo, Ana María (1984). *Educación de adultos en la Argentina en la última década.* Revista Interamericana de Educación de Adultos. Biblioteca Digital CREFAL. Volumen 7, N° 1 y 2. pp. 132-178.

Las autoras realizan una descripción de la situación general de la educación de adultos tanto del nivel primario como del nivel secundario durante 1973-1983 desde un abordaje cualitativo, pero también con datos de corte cuantitativo.

La publicación es el resultado de un arduo trabajo de investigación basado en el análisis de la documentación a nivel nacional y sustentado en numerosas entrevistas a diferentes actores vinculados a la CREAR (Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción), aquella Campaña destinada a la alfabetización durante 1973 y parte de 1974. El trabajo representa un valioso aporte a los análisis de nuestro objeto de estudio debido a que brinda los puntos de vista de los educadores involucrados en la educación

¹⁵ Op. cit., p. 8.

para adultos del tercer gobierno peronista (1973-1976) y que habremos de recuperar para poder comprender de qué manera operaron algunas orientaciones ideológicas en la educación para adultos en este breve período. Si bien la exploración de las autoras se centra en el estudio de la Campaña, es decir en el ‘nivel primario’ no escolarizado, el análisis de las autoras resulta pertinente al recorte del objeto de estudio de nuestro trabajo, ya que nos permite situarnos en el clima de la época y en las concepciones políticas atribuidas a la educación para adultos.

De Lella, Cayetano (1998): *Situación de la educación de jóvenes y adultos: políticas educativas, organismos internacionales y sociedad civil*. Educación y Filosofía, N° 12, 185-196, Junio 1998. Argentino. Director del IDEAS, Buenos Aires, Argentina. Doctor en Ciencias de la Educación y en Ciencias Políticas y Sociales.

El trabajo es una ponencia realizada en el III Encuentro Nacional en defensa de la Educación de Jóvenes y Adultos “*Una apuesta por la dignidad de los Sectores Populares*”. El autor de la ponencia fue uno de los organizadores del evento y quien estuvo a cargo de la Coordinación Pedagógica de la DINEA durante el tercer gobierno peronista; de ahí la relevancia de la recuperación de sus aportes, aunque cabe señalar que en esta ocasión su intervención refiere a las falencias de las políticas de la educación para adultos en los años 90 del siglo XX.

Su ponencia se centra en la enumeración y análisis de los problemas que afectan a las prácticas educativas de la modalidad EPJA y a los sectores populares finalizando ya la década del 90, entre los cuales destaca: la ausencia de currículum y materiales educativos específicos y de edificios escolares propios, la falta de formación específica de sus docentes, el desprestigio social del área, la proporción cada vez mayor de educandos adolescentes, entre otros. Subraya que la modalidad ha sufrido históricamente el abandono de la política educativa gubernamental y de qué manera han incidido en esto las políticas de los organismos internacionales con sus fuertes injerencias en la política educativa nacional.

Chaile, Marta Ofelia (Universidad Nacional de Salta) (2002). *Innovación e investigación en Educación de Adultos: balance de una década*. Tercer encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación en la escuela. Qué formas de organización pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad. Edición Magisterio de Colombia, pp. 244-250.

El artículo es un resumen de la experiencia de la educación de adultos en la provincia de Salta. Se aluden a los cambios en la gestión institucional, en la normativa y en los abordajes curriculares desde el relato de anécdotas acompañado de un breve balance evaluativo. La importancia de dicho trabajo radica en que nos brinda un panorama general de una situación local/regional de nuestro país.

Hernández, Graciela y Visotsky, Jessica (2004). *Aprendizaje y enseñanza de la historia. Participación e historia en educación de adultos.* Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Historia Regional. Revista Quinto Sol. N° 8. Santa Rosa. La Pampa. Diciembre/Enero.

El artículo se centra en reflexiones acerca de las relaciones entre la cultura de los sectores populares urbanos, la historia, la enseñanza y el aprendizaje de la historia a partir de un trabajo de campo realizado durante el año 2003 en una escuela provincial de adultos del nivel primario de la ciudad de Bahía Blanca. Las autoras concluyen que intentaron analizar cómo influyen las propuestas de descentralización educativa y los planes sociales (Plan Jefas y Jefes de Hogar) en esta rama. Procuraron establecer relaciones entre pobreza, políticas públicas y educativas a partir de este estudio de casos. Hicieron ‘Talleres de Historia’ reivindicando la historia que les pertenece y no la que se les enseña en las aulas. Su marco teórico tiene que ver con conceptos gramscianos y con categorías provenientes de la sociología de la cultura.

Paredes, Silvia María y Pochulu, Marcel David (Universidad Nacional de Villa María, Argentina) (2005): *La institucionalización de la Educación de Adultos en la Argentina.* Artículo presentado en el Seminario: Dimensiones históricas de los Sistemas Educativos, correspondiente a la Maestría en Docencia Universitaria (Universidad Tecnológica Nacional-Regional Buenos Aires). Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). 1998. Volumen 36. N° 8.

El artículo hace un rápido recorrido acerca de cómo la educación de adultos se ha ido institucionalizando a lo largo de la historia del sistema educativo argentino desde el período post-independentista hasta el año 2001. El planteo es muy general y llega a la conclusión de que en su apretada e incompleta síntesis se pudieron identificar algunos problemas que, a su entender, aún están irresueltos, tales como la deserción de los alumnos, la falta de definición de los lineamientos curriculares, la asociación de analfabetismo y pobreza, la problemática de la vinculación con el trabajo, entre otros.

Tello, César. (2006). *El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate.* UNLP. Revista Interamericana de Educación de Adultos. 2006. N° 1. CEFRAL, México.

El autor plantea que para rastrear los orígenes de la educación de adultos, a pesar de ser confusos e imprecisos, es necesario recuperar las propuestas educativas sarmientinas, ya que éstas abogaban por dos proyectos, uno a largo y otro a corto plazo, para la construcción de la ciudadanía argentina. La educación de adultos estaría enmarcada en el proyecto de corto plazo. Contextualiza estos orígenes en la situación política y social del país de 1880-1916, y explica los fracasos y el desinterés por la educación de adultos en el marco del positivismo pedagógico.

Chaile, Marta Ofelia (2008) (Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Salta). *La Educación de Adultos en Salta. Situación y perspectivas.* Revista Interamericana de Educación de Adultos. CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe). Año 30. N° 2. pp. 95-110.

El interés de la autora está puesto en el análisis de las características más importantes del perfil de los alumnos adultos de la provincia de Salta. Para ello sitúa el análisis en el contexto multiétnico y multicultural de la región y en el devenir de las políticas educativas a nivel nacional de la educación de adultos.

Finnegan, Florencia (2009). (Universidad Nacional de San Martín). *Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas.* IDIE MERCOSUR Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa.

El trabajo de la autora se propone plantear algunas cuestiones e interrogantes en torno a las articulaciones entre el marco político pedagógico de la EP, sus discursos y prácticas, y el vasto campo de la EDJA en América Latina, con particular referencia a Argentina. En este sentido intenta reflexionar acerca de los posibles aportes mutuos que se pueden hacer entre EP y la pedagogía de la EDJA. El análisis se centra básicamente en la educación impartida en las instituciones escolares.

Levy, Esther y González, María Ana (2010). *La educación de jóvenes y adultos y trabajo. Una aproximación al Caso de Caleta Olivia, Provincia de Santa Cruz, Argentina.* Universidad Nacional de la Patagonia Austral. “XXIX Internacional Congress of the Latin American Studies Association. Toronto Canadá. 6 al 9 de octubre.

Las autoras tienen varios artículos publicados vinculados a la relación entre educación y trabajo, de los cuales sólo recuperamos uno de ellos. Básicamente el análisis se centra en el impacto de las reformas educativas de los años 90, focalizando en el caso de la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz. A su vez, analizan las consecuencias de la privatización de la explotación del petróleo. Los alumnos van en busca de la adquisición de conocimientos útiles para la vida en general y el trabajo en particular, no para el acceso y el desarrollo de la conciencia crítica. La demanda de los alumnos está vinculada a diferentes razones: a) la exigencia de los planes sociales (realizar una contraprestación educativa), b) el abandono de la escuela común porque consideran que la EDJA es menos exigente, y c) la búsqueda del requisito demandado por los empleadores.

Wanschelbaum, Cinthia (IICE-UBA/CONICET) (2010). *Pasado y presente de la educación de jóvenes y adultos en Argentina.* Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE de la UBA). 29 y 30 de noviembre de 2010.

El trabajo recupera algunos planteos de las tres autoras más destacadas en investigación de educación de adultos en Argentina (Sirvent, Brusilovsky y Rodríguez). Se detiene a exponer algunos datos cuantitativos y a explorar desde el análisis de las políticas y acciones del Estado, un brevísimo recorrido histórico por la EDJA. Le interesa analizar cuál ha sido la concepción hegemónica de la educación para adultos sin discriminar entre el nivel primario y el nivel secundario.

De La Fare, Mónica (2010): *Principales ideas, discusiones y producción en educación de jóvenes y adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica.* Buenos Aires, DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), Ministerio de Educación de la Nación.

La autora es investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional de La Plata. Su trabajo presenta un estudio histórico de las ideas, debates y producciones acerca de la educación de

jóvenes y adultos en Argentina, teniendo en cuenta las discusiones suscitadas a nivel internacional y latinoamericano. Dado que es un trabajo introductorio, se procura reconstruir la historia de la educación de adultos intentando identificar los procesos que la atravesaron. Indudablemente su trabajo se enmarca dentro del contexto de las políticas educativas en general y haciendo referencia al contexto político-estatal de cada período (desde 1840 hasta el presente). El análisis se basa en el tratamiento de la documentación oficial (nacional, internacional y regional) y en fuentes secundarias (artículos de revistas especializadas e investigaciones publicadas por medios electrónicos en las últimas dos décadas).

De La Fare, Mónica y Villela Pereira, Marcos (2011). Él es investigador en el área de Filosofía de la Educación, en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río Grande Do Sul. Educación de Jóvenes y Adultos. *Políticas educativas nacionales y experiencias de educación popular en Argentina y Brasil en los años 60 e inicios de los 70*. Revista Interamericana de educación de Adultos. Año 33. N° 1. Enero-Junio. 2011. México.

Los autores plantean en perspectiva comparada las políticas nacionales de la educación de adultos de Brasil y Argentina durante los años '60 e inicios de los '70 antes de que se produjeran en ambos países los últimos golpes de estado militares. Enmarcadas en las políticas desarrollistas, enfatizan en las políticas de alfabetización llevadas a cabo en ambos casos, haciendo especial referencia a la educación primaria. El artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio en el que se aborda el análisis de temas, producciones y discusiones en torno a la educación de jóvenes y adultos. Desde dicha perspectiva comparada, identifican similitudes y diferencias.

Tosolini, Mariana (2011): *La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción: Una propuesta de educación popular (Argentina 73/74)*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 33, núm. 2, julio-diciembre, pp. 98-115.

La autora centra su análisis en la experiencia de educación popular de la CREAR, aquella propuesta educativa para adultos comandada por la DINEA en 1973-1974. El artículo desarrolla algunos avances de la investigación que la autora está llevando a cabo respecto de la implementación de la CREAR en Córdoba y sustenta su trabajo a partir del estudio de la documentación pertinente y del análisis de entrevistas a actores involucrados directamente con dicha experiencia. La importancia de su investigación

reside en las articulaciones entre el nivel nacional y el nivel provincial; el carácter local de su análisis nos permite pensar algunos aspectos para el caso santafesino.

Gómez, Manuel (2012): *CREAR, la palabra recuperada*.¹⁶

El capítulo del libro recupera la relevancia de la experiencia de la CREAR, señalando mayormente sus méritos y algunas de las falencias que presentó. La importancia del desarrollo estriba en que el autor fue uno de los participantes de la implementación de la Campaña y desde el uso de la memoria histórica realiza un relato de aquella experiencia. Su trabajo dialoga con nuestro objeto de estudio de manera próxima, puesto que disponemos de una de las voces que narra la implementación de la Campaña. Dicha narración nos permite situarnos nuevamente en el clima de la época y en las orientaciones dadas a la educación alfabetizadora de adultos, orientaciones que nos posibilitarán plantear hipótesis respecto de la educación secundaria para adultos en la jurisdicción santafesina.

Nicolau, Antonio (2016): *Pedagogía y política. La Campaña de alfabetización CREAR en la historia reciente de la educación de adultos en la Argentina de los '70*. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional de la Plata. 2016. La Tesis de Maestría es un estudio profundo de la implementación y los sentidos y significados educativos de la CREAR. Está basado metodológicamente en el análisis de la documentación pertinente y de las entrevistas realizadas a actores involucrados directamente con la Campaña. Posicionado desde las perspectivas político-pedagógicas de su Directora, Lidia Rodríguez, analiza la estructura organizativa de la Campaña, el tinte militante de la misma y las tensiones entre dicha experiencia y el pensamiento freireano. El trabajo es un gran aporte, cuya indagación permite situarnos en el análisis de las orientaciones ideológicas conferida a la educación de adultos durante este período y posibilita la elaboración de algunas hipótesis en diálogo con el caso de la educación secundaria para adultos en la provincia de Santa Fe.

c) Producciones regionales y/o locales santafesinas.

¹⁶ Gómez, Manuel (2012): *CREAR, la palabra recuperada*, en Finnegan, Florencia (comp.), Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, p.75.

Alonso, Fabiana, docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, es la autora de *El combate ideológico en la educación pública santafesina: 1976-1983*¹⁷. Si bien su libro no se centra en el estudio específico de la modalidad de la educación para adultos, ha de ser considerado como una producción regional y/o local valiosísima. El tema que la autora encara dialoga directamente con el objeto de investigación de nuestro trabajo, ya que el eje de análisis abordado gira en torno a la dimensión ideológica de la educación santafesina en general durante la última dictadura militar.

El libro es el producto de su tesis de Maestría *‘La formación integral del hombre argentino. Los contenidos nacionalistas en la escuela pública santafesina durante la última dictadura militar (1976-1983)’*. El interés de su producción estuvo centrado en el análisis de los contenidos nacionalistas en el sistema educativo de nuestra jurisdicción santafesina. Para ello parte de conceptos y categorías de análisis provenientes de la producción teórica de Pierre Bourdieu, tales como *campo*, *habitus* e *ilussio*, *violencia simbólica* y *arbitrariedad cultural*, entre otras. Respecto del proceso metodológico, la autora señala que las fuentes orales y escritas en las que se sustentó la investigación fueron numerosas y diversas: los boletines y los calendarios escolares utilizados en las aulas santafesinas emanados del Ministerio de Educación, algunas reformulaciones curriculares, algunas ediciones del periódico local/regional *El Litoral*, los textos escolares y las entrevistas a distintos actores y/o protagonistas del sistema educativo de aquel período (gremialistas, docentes, directivos, supervisores) de distintas procedencias políticas y diversas trayectorias formativas y escolares. El análisis realizado pone el énfasis en el sistema educativo de nuestra provincia en general, recorriendo el nivel primario y secundario.

Carrizo, Bernardo y Giménez, Juan Cruz, docentes e investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL y del Instituto Superior de Profesorado N° 6 “Dr. Leopoldo Chizzini Melo”¹⁸, son los coordinadores de otra de las producciones regionales y/o locales de la que se dispone para describir el estado del arte. La publicación del libro *‘Auroras en Provincia: proyectos educativos y discursos*

¹⁷ Alonso, Fabiana (2009): *El combate ideológico en la educación pública santafesina: 1976-1983*, Santa Fe, UNL Ed.

¹⁸ El Instituto terciario forma parte del sistema educativo provincial. Se halla ubicado en la ciudad de Coronda, provincia de Santa Fe.

*pedagógico en la formación docente santafesina (1909-2009)*¹⁹ es el resultado de un proyecto de exploración y de indagación llevado a cabo por docentes y alumno/as (hoy egresados) durante el período 2006-2010 en el Instituto mencionado.

Desde un recorrido histórico, la producción procura articular el escenario nacional y la situación provincial de los diferentes proyectos educativos y discursos pedagógicos de la formación docente santafesina a lo largo de un siglo. Si bien el arco temporal es demasiado ambicioso, los mismos autores señalan que *“la obra no aspira a constituir un relato totalizante ni a efectuar un recorrido minucioso por cada etapa [...] en estos cien años”*²⁰. Los distintos capítulos, cuyas autorías se encuentran a cargo de diferentes docentes en Historia, abordan diversos aspectos de estos intentos de articulación entre Estado nacional, Estado provincial, ámbito educativo corondino y actores involucrados en la formación docente, tales como: reformas educativas, producciones bibliográficas, relatos de memorias, el rol de la prensa en el campo de la educación, la documentación oficial de las gestiones gubernamentales, entre otros. Es menester subrayar que cada uno de los capítulos hace anclajes particulares en las instituciones escolares y de formación docente de la ciudad de Coronda y de su área de influencia, que permiten poner en tensión aristas diversas del hecho educativo a escala nacional, provincial y local. Respecto del proceso metodológico, la obra en general parte del análisis e interpretación de documentación de archivos locales hasta el momento inexplorados.

Si bien la producción no contempla específicamente la educación secundaria para adultos, se ha de recuperar el capítulo 6²¹, que refiere a algunos aspectos del hecho educativo anclado concretamente en la Escuela Normal N° 201 de la localidad de Coronda durante el período de la última dictadura militar y, en menor medida, al período del tercer gobierno peronista que le precedió. Se ha de considerar como valioso ya que aborda la misma etapa en la que se circunscribe nuestro objeto de estudio y, por ende, allí se plantean los marcos generales dentro de los cuales se desarrolló la educación nacional y provincial.

7- Categorías de análisis y encuadre teórico.

¹⁹ Carrizo, Bernardo & Giménez, Juan Cruz (2011): *Auroras en Provincia: proyectos educativos y discursos pedagógico en la formación docente santafesina (1909-2009)*, Santa Fe, María Muratore Ed.

²⁰ Op. cit., p. 10.

²¹ Betiana Acosta (2011): *La noche sin aurora. Educación en tiempos de dictadura*, en Carrizo, B. & Giménez, J. C., op. cit. pp. 149-168.

La selección y recorte del objeto de estudio ha de ser abordado en *perspectiva histórica* y desde una *mirada política de la educación* en general, y desde un enfoque de la *didáctica específica* y del *currículum* en particular, de modo tal que estos abordajes nos permitan identificar y analizar las orientaciones ideológicas de las Ciencias Sociales en los planes de estudio de la EEMPA durante la década de 1973-1983.

Realizar el estudio propuesto en *perspectiva histórica* y desde *la política educativa* supone privilegiar la importancia de la contextualización sociopolítica de las etapas elegidas en clave comparativa; esto es, la descripción y explicación a rasgos generales de la dinámica de procesos político-estatales y societales en forma articulada, el accionar de los actores sociales, las tensiones y los conflictos entre éstos, el juego de las relaciones de poder, entre otras cuestiones. Inestabilidad político-institucional, autoritarismo y democracia, disciplinamiento social son algunos de los conceptos y/o categorías analíticas claves que posibilitan dicho abordaje.

Encarar el análisis desde *la política educativa* implica plantear en líneas generales para el caso que nos ocupa los lineamientos educativos a nivel nacional y sus proyecciones y/o materializaciones a nivel provincial para la educación secundaria de adultos específicamente. Asimismo supone tener en consideración algunos marcos normativos que delinearon dichas políticas en función del proyecto de país que en cada una de estas etapas se plantearon. Las leyes, los decretos, las resoluciones, y demás documentación, lejos de contener un lenguaje neutral o imparcial, ponen de manifiesto de qué manera la realidad educativa, fue pensada e ideada tanto a nivel nacional como provincial.

Encuadrar el objeto de análisis seleccionado dentro de la *Didáctica Específica* y desde *una mirada curricular* conlleva la consideración pormenorizada de algunas dimensiones que a continuación se explicitan.

En primer lugar, hemos de convenir en que la Didáctica como disciplina teórica, pero orientada a la práctica, se ocupa de la enseñanza pensada en el sentido más general del término. Como objeto de estudio, la enseñanza en su dimensión normativa, asume que el currículum es una de las arenas o campos en donde se dirimen proyectos educativos y propuestas políticas en sentido amplio. “*Si pensáramos que las cuestiones curriculares básicas ya han sido resueltas y que no es imprescindible someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que las sustentan, entonces la didáctica no sería necesaria*”²². Es así como la ***Didáctica General*** queda legitimada a la hora de ocuparse de

²² Camilloni, Alicia R. W. y otros (2007): El Saber Didáctico, Buenos Aires, Paidós, p. 20.

la dimensión curricular de la educación en general y de la enseñanza en particular. *“La Didáctica es una disciplina estrechamente relacionada con los proyectos sociales y educativos. Tiene un carácter significativamente político, comprometido con la formación del hombre y la constitución de un tipo de sociedad”*²³. Es por ello que, en esta dirección, necesita dialogar con otros campos de conocimiento de las denominadas Ciencias de la Educación, que en el caso que nos ocupa concretamente, la Didáctica se articula con la Historia y Política de la Educación y la Sociología de la Educación.

En segundo lugar, por su parte, la *Didáctica Específica* como disciplina teórica también orientada a la práctica, se ocupa de distintos objetos de análisis que la Didáctica General, pero atendiendo a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, a los campos de conocimiento, a las disciplinas a enseñar y aprender, a las edades de los sujetos de aprendizaje, a los contextos sociales de las instituciones escolares, a la cultura institucional de la escuelas. En nuestro caso, nos situamos en el campo didáctico de la teoría curricular, cuyo objeto empírico de análisis está constituido por el **carácter prescripto del currículum** materializado en los planes de estudio para la educación de adultos, centrándonos en las ciencias sociales y las orientaciones ideológicas que se le han asignado en el período seleccionado de 1973-1983.

En tercer lugar, es menester definir aquellas nociones más significativas de currículum de las cuales estamos partiendo. *“Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía”*²⁴. Se llega a dicha síntesis a través de complejos y diversos mecanismos de negociación e imposición; estas nociones de síntesis y de devenir nos hablan de la importancia del componente dinámico del currículum, es decir, elemento de conflictividad en el juego del disenso y consenso en la producción y la asignación de los significados.

El currículum es una propuesta político-educativa ya que se halla íntimamente articulado a uno o más proyectos político-sociales amplios. Y si bien el carácter político del currículum no se reduce a una cuestión partidista, a la hora de las definiciones curriculares suele pesar el signo político-partidario del gobierno de turno que a su vez responde a una matriz social

²³ Op. cit., p. 57.

²⁴ De Alba, Alicia (2012): *Currículum: crisis, mito y perspectiva*, Buenos Aires, Miño y Dávila, p. 57.

más amplia impulsada por determinados actores sociales y en determinados contextos sociopolíticos; **de ahí la necesidad de establecer en el presente trabajo articulaciones entre la dinámica histórico-política, la de la política de la educación nacional y jurisdiccional y los modos de plasmar ideológicamente los contenidos de las Ciencias Sociales en el currículum prescripto.**

Toda *propuesta curricular* está conformada tanto por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como además por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir curricular de las instituciones educativas. Si bien el currículum no sólo está compuesto por aquellos elementos estructurales-formales (disposiciones, planes de estudio, y legislaciones que regulan la vida institucional de las escuelas), es menester señalar que las prescripciones plasmadas oficialmente en las leyes, decretos, resoluciones y planes de estudio, son puertas de entrada que permiten visibilizar o des-cubrir ese campo conflictivo, de lucha por la imposición y resistencia de los sentidos y significados que se dirimen. Dicho en otros términos, el currículum en su dimensión prescriptiva es una materialización empírica a partir de la cual es posible la identificación, tal como lo hemos planteado, de las orientaciones ideológicas impuestas y negociadas con las que se imprimen determinados significados sobre la enseñanza, el aprendizaje, los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje, las ideas de realidad social, del devenir histórico, etc.

El currículum posee dimensiones generales y dimensiones particulares. Las *dimensiones generales* “*se refieren a relaciones, interrelaciones y mediaciones, que de acuerdo al carácter social y político-educativo del currículum, conforman una parte constitutiva importante del mismo [...]*”²⁵. Y las *dimensiones particulares* aluden “[...] *al nivel educativo, al tipo de educación, a la población a la que va dirigida el currículum, etc*”²⁶

Respecto de las *dimensiones generales* podemos hablar de una dimensión social amplia (cultural, política, social, económica e ideológica), de una dimensión institucional y de una dimensión didáctico-áulica. Para los fines del presente trabajo de investigación sólo nos ha de interesar la dimensión social amplia, ya que nuestro objeto de estudio se circunscribe a la identificación, descripción y análisis de las orientaciones ideológicas asignadas al espacio curricular de la Ciencias Sociales en los planes de estudio para las EEMPAs durante las etapas 1973-1976 y 1976-1983.

La **dimensión cultural** remite a la idea del currículum como síntesis en tanto es resultado de procesos culturales conflictivos en los que intervienen elementos dominantes y

²⁵ Op. cit., p. 65.

²⁶ Op. cit., p. 71.

elementos subordinados para la resistencia; *“en otras palabras, un currículum concebido como arbitrario cultural indica que, si bien contiene rasgos culturales hegemónicos, porta asimismo rasgos culturales opuestos, distintos, que son germen y expresión de resistencia”*²⁷. La **dimensión política** remite a la noción según la cual, el currículum se halla estrechamente ligado a los proyectos político-sociales amplios, en los que diversos grupos de interés pugnan por imponer las determinaciones curriculares; *“la educación es una parte sensible y neurálgica del tejido social, por tanto los diversos sujetos y sectores sociales se encuentran interesados en ésta y luchan por la educación, específicamente en aquellos proyectos de su interés, sea congruente con su proyecto político”*²⁸. La **dimensión social** tiene que ver específicamente con el contexto social complejo y contradictorio en el que surge, se desarrolla y cambia el currículum; hemos de adherir a la idea según la cual *“la educación no es en sí misma reproductora, conservadora o transformadora; el carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vinculado con el o los proyectos socioculturales y político-económicos desarrollados en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución, desarrollo y transformación”*²⁹. La **dimensión económica**, refiere al currículum como área de significados en el que se juegan las conceptualizaciones acerca de las relaciones entre el aparato productivo, el mercado laboral y la escuela, aunque cabe señalar que entre estas tres esferas no hay relaciones reduccionistas de determinación. Finalmente, la **dimensión ideológica** tiene que ver con las formulaciones básicas que tienden a justificar la puesta en práctica del currículum, y fundamentalmente remite a la idea de currículum oculto como aquellos significados y visiones del mundo comunicados en forma tácita, implícita o solapadamente en la transmisión de los contenidos.

El currículum posee distintos niveles de análisis y/o de concreción: el de las políticas curriculares, el del accionar institucional y el del trabajo didáctico en el aula. **Nuestro interés está puesto en el primero y se corresponde con el carácter prescriptivo del currículum**, en cuya lógica operan numerosos procesos de selección, jerarquización y exclusión de contenidos, saberes que se consideran desde y por el poder de mayor, menor o de nula relevancia para su enseñanza. *“El currículum prescripto es la propuesta oficial escrita y explícita en los programas. En su sentido más amplio, esta norma ya constituye una transposición, en la medida en que fija el conocimiento a enseñar. El currículum*

²⁷ Op. cit., p. 67.

²⁸ Op. cit., p. 68.

²⁹ Op. cit., p. 68.

puede entenderse como un cerco cognitivo, en la medida en que implica una forma de regular e imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo”³⁰.

Con la categoría de **orientaciones ideológicas** designamos a aquellas construcciones de sentido conformadas por un conjunto de ideas, percepciones, nociones, miradas, valoraciones, representaciones, articuladas entre sí en forma más o menos coherente, cuya función primordial es la de operar como matrices o esquemas de interpretación. Son aquellos constructos, gracias a los cuales los objetos adquieren significación, y que subrepticamente empujan a decir y a hacer las cosas de una determinada manera.

Debemos reconocer que intentar definir el concepto ideología es curiosamente una cuestión ideológica; *“no hay nada semejante a un pensamiento sin presuposiciones, y en este sentido podría decirse que todo nuestro pensamiento es ideológico*”³¹. La ideología tiene que ver con el conjunto de creencias orientadas a la acción y con el proceso de producción de significados y valores en la vida cotidiana de los sujetos.

Las concepciones ideológicas están relacionadas con las miradas que los sujetos construyen a lo largo de su vida individual y sociocultural acerca de la realidad social, del mundo, del cosmos, de las cosas, de su ser en el mundo. En nuestro caso, la atención está puesta en la identificación de las orientaciones político-ideológicas que tácita o expresamente se hallan en la composición prescrita de los contenidos curriculares de los diferentes planes de estudio para la educación de adultos; esto es, en las valoraciones y conceptualizaciones teórico-políticas (en el sentido más amplio del término) acerca del ciudadano como actor social y en su relación con la realidad social y el devenir histórico.

Cuando se torna hegemónica o dominante, la ideología tiende a organizar y estructurar prácticas, rutinas y significados propios del sentido común. Sutilmente imponen formas de actuación, que pueden hacer de las condiciones imperantes, situaciones inamovibles, inevitables y naturalizadas. *“Un poder dominante se puede legitimar por sí mismo promocionando creencias y valores afines a él; naturalizando y universalizando tales creencias para hacerlas evidentes y aparentemente inevitables; denigrando ideas que pueden desafiarlo; excluyendo formas contrarias de pensamiento, quizá por una lógica tácita pero sistemática; y oscureciendo la realidad social de modo conveniente a sí*

³⁰ Frigerio, Graciela (1998): Currículum: norma, intersticios, transposición y textos, en Frigerio, en G., Braslavsky, C. & Entel, A., Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas (1° ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 20.

³¹ Eagleton, Terry (2005): Ideología: una introducción, Barcelona, Paidós, p. 22.

misma”³². Estas nociones de ideología están asociadas a las ideas de los procesos de legitimación del poder político dominante y a formas operativas de naturalización y cosificación de la realidad social.

Sin embargo, en otro orden, hemos de recuperar la idea según la cual, las expresiones ideológicas también anidan deseos y aspiraciones, ya que pueden moverse entre aquello que se considera deseable y aquello que se concibe como posible. En esta dirección, la ideología adquiere un carácter positivo, porque se convierte en motor de horizontes utópicos, capaces de desafiar las significaciones más fatalistas de la realidad social. Ello remite a “[...] un significado de ideología más sociológico o político como medio en el cual los hombres y mujeres libran sus batallas sociales y políticas en el nivel de los signos, significados y representaciones”³³.

8- Objetivos de la investigación.

Objetivo General.

Identificar, describir e interpretar las orientaciones ideológicas presentes en los contenidos del área de Ciencias Sociales plasmados en los diferentes planes de estudio de la EEMPA correspondientes a las etapas 1973-1976 y 1976-1983.

Objetivos específicos.

- a) Analizar desde una lectura interpretativa la documentación vinculada a los lineamientos de la educación en general y de la educación de adultos en particular a nivel nacional y provincial.
- b) Analizar las concepciones político-ideológicas que explícita o implícitamente se alojan en la diagramación de los contenidos del área Ciencias Sociales en los planes de estudio provinciales diseñados para la EEMPA.

9- Proceso metodológico.

El proceso metodológico asumido para el presente trabajo de investigación es de corte cualitativo, ya que se trata de un trabajo de identificación, descripción y explicación de las orientaciones ideológicas, que explícita o implícitamente se encuentran albergadas en los contenidos del área de Ciencias Sociales. Para poder acceder a dichas finalidades,

³² Op. cit., p. 24.

³³ Op. cit., p. 31

es necesario realizar un trabajo de análisis e interpretación de las construcciones de sentidos, de los significados ocultos, de las expresiones metafóricas, de los conceptos recurrentes, de los modos de construir visiones sobre la realidad social, el sujeto y sus interrelaciones, acerca de la historia, del ciudadano y del mundo en general.

Para poder identificar los presupuestos político-ideológicos es menester reconstruir las tramas de los sentidos y significados en la órbita de los enunciados expresados. Y esta labor hermenéutica de decodificación de afirmaciones y de modos de producir horizontes deseables, consiste en la selección y análisis interpretativo de un corpus documental que se caracteriza por su carácter prescriptivo y oficial. **El cúmulo documental está conformado por Leyes, Decretos, Resoluciones, Disposiciones, Circulares, y todo de tipo de textos de carácter normativo emanados de la Legislatura, del Poder Ejecutivo, y de las dependencias o departamentos de la educación de adultos del Ministerio de Educación y Cultura de Nación y de la Provincia de Santa Fe.**

Gran parte de la documentación elegida emana de las distintas instituciones estatales de Nación y una porción de la misma corresponde a documentos producidos en la órbita del estado provincial santafesino. Las normativas vinculadas a los aspectos curriculares de la educación santafesina para adultos aún no han sido exploradas, puesto que la producción de conocimientos sobre esta modalidad es prácticamente inexistente, al menos en lo que atañe a la dimensión y/o a la historia curricular de la enseñanza secundaria para adultos.

Se ha de partir de aquellas nociones según las cuales, los documentos son el producto histórico de tendencias políticas objetivadas y que por tanto, responden a las configuraciones contextuales y a los intereses de determinados grupos con capacidad para el ejercicio del poder, especialmente cuando se trata, como el caso que nos ocupa, de documentación producida en el seno del poder estatal. Estas objetivaciones, mediante un trabajo de establecimiento de articulaciones entre texto y contexto, nos permiten acceder a los horizontes de las ideas políticas e ideológicas y a las concepciones sobre las relaciones entre educación y sociedad en sus aspectos explícitos o implícitos.

Al respecto, es necesario subrayar que la identificación de los significados no supone una lectura objetivista de la documentación, ya que los documentos no siempre suelen hablar por sí mismos, como sí lo sostiene una metodología de sesgo positivista. En este sentido, se ha de procurar un análisis no textualista, sino más bien de decodificación en estrecha vinculación con la descripción y análisis de los marcos histórico-sociales y del clima de época en el que se sitúan las construcciones de sentido de los documentos.

El corpus material sometido al análisis e interpretación está constituido por el cúmulo empírico de la documentación seleccionada; en esta dirección la empiria no está dada como algo objetivo; en todo caso, se ha de señalar que dichas fuentes primarias representan un tipo de objetivación de construcciones subjetivas en un marco situacional témporo-espacial determinado. Los documentos seleccionados son el resultado empírico de una construcción objetivada a cargo de sujetos sociales atravesados y condicionados por un contexto, en los que los enunciados hablan de las aspiraciones e ideales, concepciones y representaciones, proyectos, utopías y conceptos, horizontes y anhelos; todo aquello relativo a lo deseable siempre tiene un fuerte carácter político e ideológico. La educación es una de las esferas claves a través de la cual se procura vehicular proyectos de país y modelos de sociedad deseables.

Nos interesa enfatizar en que “[...] en la investigación cualitativa los datos se producen a partir de unas pocas ideas y conceptos teóricos básicos generales y sustantivos, apoyados en una consistente argumentación epistemológica, los cuales se van nutriendo a medida que la investigación avanza”³⁴; en estos casos, el procedimiento inductivo está presente desde el mismo momento del arranque de la investigación. Este trabajo basado en el método de la inducción, también se detiene en el análisis de las condiciones de producción de la documentación elegida; esto es, en el marco situacional histórico, político y sociológico del cual emergen esas materializaciones documentales. Para ello será necesaria la puesta en práctica de algunos ejercicios cognitivos tales como los de la interrogación y la contrastación, la comparación, la abstracción y la jerarquización de ideas, enunciados, vocablos y expresiones identificadas como construcciones de sentido significativas

Finalmente se ha de señalar que el proceso metodológico tiene que ver con la posibilidad de establecer articulaciones entre los diferentes contextos sociopolíticos nacional y provincial, algunas de las políticas educativas en general y las de la educación de adultos en particular y los textos curriculares específicos del área de las Ciencias Sociales. Desde una labor metodológica comparativa, la investigación nos permite observar, identificar y analizar las continuidades y las discontinuidades, las correspondencias y las disrupciones entre las orientaciones ideológicas conferidas a la enseñanza de las Ciencias Sociales alumnos adultos durante las gestiones educativas en los períodos abordados.

³⁴ Sautú, Ruth (2003): Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación, Buenos Aires, Lumiere, pp. 66-67.

DESAROLLO

PRIMERA PARTE

EL MARCO HISTÓRICO NACIONAL

CAPÍTULO I

EL CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO NACIONAL DEL PERÍODO 1973-1976

El abordaje de la realidad sociopolítica del país durante período en cuestión, requiere de la puntualización de algunos aspectos y/o niveles de análisis, que permitan realizar planteos en términos relacionales y avanzar en una descripción que procure contemplar la complejidad político-social argentina.

En primer lugar, es menester contextualizar dicho período en una etapa más extensa, cuyos rasgos político-sociales más significativos para los fines que se han de plantear en el presente trabajo, pueden ser rastreados a partir del golpe de 1966. Si bien todo recorte temporal guarda cierto grado de arbitrariedad, 1966 representa un hito clave para entender cómo y por qué, sobre la base en el descreimiento en la democracia liberal, fueron ascendiendo paulatina pero progresivamente los niveles de violencia.

La denominada ‘Revolución Argentina’ de 1966 abre una etapa problemática marcada al menos por dos razones fundamentales: la primera, el creciente grado de ‘violencia’ estatal y contraestatal de las organizaciones guerrilleras, cuya cresta se encuentra en el terrorismo de estado de la última dictadura cívico-militar; y la segunda, la creencia generalizada por parte de los gobiernos de turno, de la necesidad de erradicar en forma definitiva la conflictividad político-social, paradójicamente, mediante tratamientos shocks o prácticas autoritarias.

En segundo lugar, es necesario plantear, al menos en líneas generales, los modos a través de los cuales los diversos actores individuales y sociales operaron en función de sus intereses en la arena política conflictiva, las luchas, las impugnaciones, las ideologías y los accionares del mismísimo Estado, las organizaciones sindicales, las organizaciones guerrilleras, las fuerzas armadas, los partidos políticos y la Iglesia Católica. Es en la dinámica de los vínculos cambiantes y diversos de solidaridad y conflictividad, alineamientos y confrontaciones, donde podemos visualizar de qué manera se fue desarrollando el devenir histórico de esta etapa de la historia argentina.

Por último, la importancia del contexto internacional en general y latinoamericano en particular, para comprender de qué modo y por qué, los devenires histórico-sociales de la realidad política argentina tuvieron determinados sentidos y direcciones. Los rasgos de la política internacional y los sucesos latinoamericanos más relevantes han tenido una fuerte injerencia en el curso de los procesos argentinos, difíciles de ignorar.

1- El autoritarismo estatal y la reacción social (1966-1973).

La etapa se caracteriza por dos rasgos distintivos, pero que al mismo tiempo forman parte de las dos caras de una misma moneda: el autoritarismo y la represión estatal y la politización y movilización de la sociedad civil. La retirada de los militares (Onganía, Levingston y Lanusse), tras su fracaso en la resolución de los problemas del país mediante la vía represiva, y la vuelta a las urnas de un gobierno que auguraba la salida a las diferentes problemáticas del país, coincidió con la efervescencia de una sociedad políticamente movilizada a través de numerosos canales y modalidades de expresión y lucha social, cuyos aprendizajes fueron madurando durante el autoritarismo estatal. De ahí que es menester recuperar algunos rasgos de la vida político-social del período 1966-1973, pues en esta etapa es donde se incuban muchos de los problemas sociopolíticos, que tenderán a exacerbarse en los tres años previos al golpe de 1976.

Como respuesta al autoritarismo estatal del gobierno de Onganía y a la política económica favorecedora de los grupos concentrados, a fines de la década del 60 comenzó a profundizarse un proceso de politización de numerosos sectores de la sociedad civil, materializada en una ola de protestas y resistencias sociales en crescendo. Las protestas estudiantiles en diversas universidades del país precedieron al estallido del Cordobazo en 1969, en el que los trabajadores fuertemente sindicalizados inauguraron una etapa muy particular de agitación social; “[...] fue el episodio fundador de una ola de movilización social que se prolongó hasta 1975. Por eso, su valor simbólico fue enorme [...] el enemigo de la gente que masivamente salió a la calle era el poder autoritario, detrás del cual se adivinaba la presencia multiforme del capital”³⁵. Después del Cordobazo, se desencadenaron hechos similares, tales como el de Rosario (el denominado Rosariazo) y el Cipoletti (zona frutícola de Río Negro), el de Córdoba de 1971, el de Neuquén, el de General Roca y el de Mendoza de 1972. Asimismo Chaco, Misiones y Formosa fueron escenario de la agitación rural no pampeana; y además las explosiones de manifestaciones callejeras urbanas en pequeñas ciudades, barrios y villas de emergencia.

La agudización de la movilización y agitación social de resistencia debe ser entendida en el contexto mundial y latinoamericano en particular. El mundo daba señales significativas de que los acuerdos sociales, articulados por el Estado de Bienestar y alcanzados en el período de la posguerra se estaban agotando: las protestas estudiantiles

³⁵ Romero, Luis Alberto (2001): Breve historia contemporánea de la Argentina, Buenos Aires, FCE, p. 176.

en diversos lugares del mundo que culminaron con el Mayo Francés del '68, la capacidad de resistencia de Vietnam para enfrentarse y derrotar al gigante capitalista, el rechazo al autoritarismo soviético y la posibilidad de otro tipo de comunismo nacional y no autoritario, las imágenes de Mao y Fidel Castro y de diversas manifestaciones de socialismo, hacían propicio el clima de renovación, revolución y cambio.

*“En América Latina, donde los prospectos de la Alianza para el Progreso y el apoyo a las democracias habían quedado definitivamente archivados, los campos estaban bien delimitados: si para el poder autoritario el desarrollo era un fruto de seguridad nacional, para quienes lo enfrentaban la única alternativa a la dependencia era la revolución, que conduciría a la liberación”*³⁶. Estos dos últimos términos se convirtieron progresivamente en consignas cada vez más sólidas. La experiencia cubana y la acción de Guevara en Bolivia fueron situaciones que alentaban ideológicamente el ‘pensamiento liberador’ y revolucionario, no sólo en algunos sectores de la sociedad argentina, sino también en la región en su conjunto. Las guerrillas urbanas de Brasil y Uruguay, los partidos socialistas de Chile que llevaron a Allende a la presidencia por la vía electoral también formaron parte del escenario político de la región latinoamericana. Por su parte, la Iglesia Católica, una de las instituciones sociales más tradicionales y conservadoras de América Latina, no quedó al margen de las nuevas tendencias ideológicas de renovación y cambio. He aquí como se origina el Movimiento del Tercer Mundo sustentado en la denominada Teología de la Liberación, cuyos postulados procuraban articular, no sin contradicciones, los principios evangélicos de la pobreza predicada por Cristo y algunos de los postulados del materialismo histórico. Fueron muchos los clérigos que se alinearon al movimiento, especialmente aquellos que estaban vinculados geográfica y socialmente al ámbito rural y al espacio urbano marginal. Curas de parroquias y capillas alejados espacial y doctrinalmente de las altas esferas de la jerarquía eclesiástica más reaccionaria, hicieron la llamada ‘opción por los pobres’, los necesitados, los marginados, los postergados.

La Iglesia estaba atravesada por divisiones y fracturas políticas. Por un lado, la línea más ortodoxa, conservadora y doctrinal, aferrada a los valores más reaccionarios y tradicionales; por el otro, la línea más progresista, radicalizada y renovadora, que apostaba a los valores por la defensa de los derechos de los pobres, y en la que no pocos sacerdotes tercermundistas plantearon y adoptaron la vía armada en muchos lugares de

³⁶ Op. cit., p. 179.

los países latinoamericanos. La violencia ‘desde abajo’ quedaba legitimada mediante la argumentación según la cual, la violencia había sido históricamente ejercida ‘desde arriba’. Entre estos dos polos bien diferenciados, estaban quienes oscilaban entre una de las dos tendencias, más o menos moderados en sus ideas y acciones pastorales.

Los orígenes de los curas tercermundistas también se explican en el contexto de la política vaticana del Papa Juan XXIII y en la atmósfera de renovación instalada por el Concilio Vaticano II, del cual algunos sectores de la Iglesia latinoamericana hicieron particulares interpretaciones, que según, los defensores de la tradición católica, eran erróneas. Pablo VI, sucesor de Juan XXIII, se encargó precisamente de combatir ideológicamente dichas interpretaciones a través de la publicación de encíclicas, condenando como herético todo tipo de manifestación y acción pastoral que estuviera fundada en la compaginación de los valores cristianos con el ateísmo marxista.

*“En 1967 los obispos del Tercer Mundo, encabezados por el brasileño Helder Câmara, proclamaron su preocupación prioritaria por los pobres, reales y no sólo de espíritu, así como la necesidad de comprometerse activamente en la reforma social y asumir las consecuencias de ese compromiso. Esta línea quedó parcialmente legitimada cuando en 1968 se reunió en Medellín, con la presencia del Papa, la Conferencia Episcopal Latinoamericana”*³⁷. La tendencia más ‘progresista’ de Iglesia tuvo su expresión en la Argentina a través de acciones pastorales y/o evangélicas en villas de emergencia, en las zonas más pobres de las ciudades, que terminaron por adquirir un tinte decididamente político. Es así, como junto a clérigos tercermundistas, numerosos laicos comprometidos y estudiantes del nivel secundario (colegios católicos) y universitario impulsaron acciones de protesta social. *“La solidaridad con el pueblo -cuyo rostro, a diferencia de los “clasistas”, veían más bien en los marginales desprotegidos que en los trabajadores industriales sindicalizados- llevaba inevitablemente a identificarse con lo que era su creencia básica: el peronismo”*³⁸. En este sentido, cabe señalar que la bandera tradicional del peronismo había sido la de la justicia social y, por ende, el interés por la defensa de los trabajadores, de los pobres, de los históricamente excluidos de la escena sociopolítica y económica; estas ideas, ahora, tendían a radicalizarse.

Por estas y otras vías, numerosos jóvenes se fueron incorporando a la vida política activa, saliendo así de la disyuntiva entre actividad estrictamente académica y actividad político-militante, en la que durante muchos años la universidad estuvo tensionada.

³⁷ Op. cit., p. 179.

³⁸ Op. cit., p. 180.

Indudablemente, las condiciones político-sociales y la presencia de un Estado militar autoritario empujaron decididamente a privilegiar la segunda opción.

El peronismo, aquel movimiento proscrito y resistente luego de la caída de su líder en 1955 con la denominada ‘Revolución Libertadora’, representó un espacio significativo para aquella juventud, que ante el autoritarismo y alentada por la efervescencia de la ‘primavera de los pueblos latinoamericana’ de las décadas del 60 y 70, había empezado a madurar la conciencia crítica y la capacidad de resistencia social. Sin embargo, es menester señalar que el peronismo ya distaba mucho de ser un movimiento ideológicamente homogéneo, si es que alguna vez lo fue, especialmente después de 1955. Los cuadros jóvenes que se integraron al peronismo, hicieron de éste una imagen diferente que hasta ese momento se poseía del mismo; numerosos y diversos procesos de resignificación del peronismo por parte de las nuevas filas lo transformaron en algo ideológicamente aún más heterogéneo. *“En sus nuevos portadores, y a falta de quien legitimara una única ortodoxia, el peronismo resultó permeable a múltiples discursos, provenientes del catolicismo y el nacionalismo, del revisionismo histórico y también de la izquierda, sobre todo en la medida en que éste iba resolviendo sus perplejidades ante lo que John William Cooke llamó el hecho maldito”*³⁹. Este máximo exponente de la izquierda argentina, aseveraba con razón que el fenómeno peronista clausuró la posibilidad de que los trabajadores obreros pudieran asimilar y optar por una conciencia revolucionaria de cambio social; el peronismo significaba una nueva y enmascarada versión burguesa de la reproducción social capitalista.

Dado que los trabajadores eran mayoritariamente peronistas, importantes sectores políticos de la izquierda emergida de los años 60, se unieron a la idea del ‘pueblo peronista’ claudicando en sus postulados más radicalizados del cambio social. Fue mayormente una decisión pragmática y estratégica, más que una opción tomada desde las convicciones más profundas; cabe subrayar que no toda la izquierda más combativa tomó esta vía, algunas fracciones de ella se mantuvieron leales a sus bases ideológicas. Numerosos sectores provenientes de caminos ideológicos diferentes coincidían en la idea de la ‘liberación’ (del poder político autoritario, de los poderes imperialistas que asechaban la región latinoamericana tanto desde el punto de vista económico como cultural) y en la idea, aunque imprecisa, de la edificación de la sociedad socialista argentina (el denominado ‘socialismo nacional’). *“En este sentido puede decirse que el*

³⁹ Op. cit., p. 181.

gobierno de Onganía actuó como el precipitador, como el momento en el que se dieron las condiciones para la construcción de una percepción de injusticia que es necesaria para el pasaje a la acción”⁴⁰.

El debate por la recuperación y consolidación de las vías institucionales, propias de un sistema democrático genuino, capaz de canalizar las tensiones y los conflictos en forma civilizada, estuvieron prácticamente ausentes. La restauración de un sistema político democrático auténtico fue una consigna sociopolítica postergada y sobre la cual existía un gran escepticismo; dicho en otras palabras, la democracia no fue vista como la salida para la resolución de los problemas que afectaban al país. La movilización popular, tanto de los viejos como de los nuevos militantes, estuvo entonces alentada por un conjunto heterogéneo de vertientes ideológicas que, no obstante, en algunos puntos existían convergencias: el combate contra el autoritarismo estatal, el poder, la opresión, la injusticia y el capital trasnacional fruto de la política imperialista; en muchos casos, la movilización popular se fue identificando con la lógica de la guerra, pues, la política devino en la idea de combate armado.

Las organizaciones guerrilleras surgidas tímidamente a principios de los años 60, al calor del nuevo panorama latinoamericano instalado por la revolución cubana del 59, encontraron su razón de ser frente al autoritarismo estatal; la vía armada quedaba plenamente justificada aun cuando algunos sectores sociales no compartían esta alternativa. *“Desde 1967 -y en el ámbito de la izquierda o del peronismo- fueron surgiendo distintos grupos: las Fuerzas Armadas Peronistas, Descamisados, Las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), las Fuerzas Armadas de Liberación, y hacia 1970 las dos que tuvieron más trascendencia: la organización Montoneros, surgida del integrismo católico y nacionalista y devenida peronista, y el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP), vinculado al grupo trotskista del Partido Revolucionario de los Trabajadores*”⁴¹. Luego de 1966, en el marco de la radicalización de la protesta social de carácter insurreccional, las organizaciones armadas se fueron convirtiendo en los nuevos actores del espacio público. Sin embargo, es menester señalar que si bien, la protesta social radicalizada coincide temporalmente con el surgimiento de la guerrilla, no necesariamente ésta encuentra sus orígenes en la aquella, pues *“[...] la opción por la vía armada se configuró tempranamente en la Argentina, producto de la particular*

⁴⁰ Gordillo, Mónica B. (2007): Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada (1955-1973), en Nueva Historia Argentina, Tomo IX, Buenos Aires, Sudamericana Ed, p. 348.

⁴¹ Romero, L. A. (2001), Op. cit., p. 183.

cultura política en la que el adversario político fue reforzando cada vez más las características de enemigo y la debilidad del sistema de partidos desvalorizaba la democracia representativa"⁴². Es decir, es la instauración del Onganiato, y el consecuente cierre de los canales institucionales para la resolución de los conflictos, lo que precipitó la opción por la vía armada y el surgimiento de organizaciones guerrilleras de diferentes vertientes político-ideológicas. El ERP y la FAL de extracción marxista fueron las organizaciones guerrilleras más importantes que emergieron antes de 1969, y Montoneros, prácticamente durante toda la década del 70, será la organización armada más dinámica de la 'izquierda peronista' debido a su popularidad y al caudal de personas que supo movilizar en busca de apoyo popular. El secuestro y asesinato de Aramburu en 1970 a cargo de Montoneros representó el bautismo público de la organización, aun cuando sabemos que apenas ésta contaba con doce miembros.

La etapa 1966-1973 de la historia argentina se cierra con un escenario marcado por una fuerte conflictividad social, radicalización de la protesta social y popular y una sociedad movilizada y esperanzada con la posibilidad de un cambio social profundo.

2- El peronismo y el fracaso de la institucionalidad (1973-1976).

Tras la retirada de los militares que habían gobernado el país desde el golpe de 1966, hacia 1973 se abría una nueva etapa de la historia argentina que parecía prometer una restauración democrática genuina, a través de la cual los actores políticos y sociales habrían de canalizar los conflictos por las vías institucionales. Sin embargo, los tres cortos años que precedieron al golpe militar de 1976, se terminaron convirtiendo en un período en el que se agudizaron las tensiones y la conflictividad política y social en un marco internacional poco favorable para la economía argentina. *"Como en experiencias democráticas anteriores, estos conflictos, que eran muchos, no se procesaron en los espacios institucionales establecidos sino en otros, de acuerdo con las reglas en las que el número, la fuerza, la organización y hasta el entrenamiento bélico se anteponian a la razón"*⁴³. Los mecanismos institucionales en progresiva descomposición fueron aceleradamente reemplazados por la violencia político-social.

El retorno de Perón a la Argentina, el triunfo del FREJULI, la renuncia forzada del presidente Cámpora (quien había durado en el cargo tan sólo 49 días), la llegada al poder de la fórmula Perón-Perón, la creación de la Triple A y la promesa de una

⁴² Gordillo, M., op. cit., p. 364.

⁴³ Romero, L. A. (2013), op. cit., p. 57.

renovación en el funcionamiento de las instituciones propio de un sistema republicano y democrático auténtico, culminaron con el exacerbamiento de la violencia estatal y social, situación favorable para unas Fuerzas Armadas que vieron así justificada su intervención con el nuevo golpe de estado cívico-militar en 1976. *“Seis semanas después de asumir, el presidente Cámpora renunció y poco después Perón fue electo presidente, con amplia mayoría. Se trató de un singular experiencia democrática, más plebiscitaria que republicana, que a falta de instituciones asentadas reposaba en la atribuida capacidad de Perón para neutralizar y canalizar los conflictos”*⁴⁴.

El anciano Perón de la década del ‘70 no era el Perón del ‘45, como así tampoco lo era el Estado y el marco internacional de la segunda posguerra; se asistía a otro país, a otra Latinoamérica, a otro contexto mundial. Es posible que los intentos de normalización política del líder hayan llegado demasiado tarde, pues las bases del movimiento que procuraba ahora conducir, no sólo ya no apostaban a la resolución pacífica de los problemas, sino que, por el contrario, el uso de la estrategia armada se había convertido en una experiencia atractiva aprendida durante los gobiernos militares del período 1966-1973. Es necesario subrayar que aquella vehemencia armada de las llamadas ‘formaciones especiales’, fueron aplaudidas, desde el exilio, por el mismo Perón.

En relación a ello, es necesario detenerse en las fracturas, divisiones y enfrentamientos suscitados en el seno mismo del movimiento peronista, cuya lógica tal vez Perón no pudo dominar. Las divisiones internas fueron insalvables y los posicionamientos político-ideológicos respecto del proyecto de país que cada una de las alas del movimiento deseaba construir, terminaron dramáticamente en la lucha armada; esto es, en la clandestinidad de las organizaciones armadas, guerrilleras y montoneras, y en la clandestinidad paraestatal de la fuerza y la violencia a cargo de la Triple A, una antesala de que lo sería más tarde el terrorismo de estado aplicado en forma sistemática. Perón finalmente había optado por el ‘ala derecha’ del movimiento y/o por los sectores más tradicionales asociados al sindicalismo, por ese peronismo histórico en el que ‘los imberbes’ y ‘los estúpidos’ estaban de más.

El peronismo de los años 70 ya era un movimiento sumamente heterogéneo. No sin riesgos de simplificar la heterogeneidad señalada, las dos grandes corrientes que se disputaban los significados de la ‘doctrina peronista’, acabaron por enfrentarse no sólo en el plano simbólico, sino también a través de la búsqueda por la ocupación de

⁴⁴ Op. cit., p. 57.

espacios de poder y, finalmente, en el ámbito de la lucha armada. *“Una de ellas se apoyaba en la vieja tradición peronista, nacionalista y distribucionista, alimentada durante la larga exclusión por la ilusión del retorno del líder, y con él, mágicamente, de los buenos tiempos en los que la justicia social coronaba el ascenso individual. Quienes permanecieron fieles a los que sin duda era la capa más profunda y sólida de la cultura política popular adherían al viejo estilo político, autoritario, faccioso, verticalista y visceralmente anticomunista. La otra, menos precisa, arraigó en una parte importante de los sectores populares, pero sobre todo en quienes se agregaron tardíamente al peronismo, e incorporó la crítica radical de la sociedad, condensada en la consigna ‘liberación o dependencia’. Ambas concepciones, en un contexto de guerra, se definieron en consignas de batalla: la ‘patria peronista’ o ‘la patria socialista’. Los Montoneros, que aspiraban al principio a encarnar a ambas, terminaron identificándose con la segunda, mientras que el sindicalismo y los grupos de extrema derecha se convirtieron en abanderados de la primera”*⁴⁵.

La asunción formal de Cámpora a la presidencia el 25 de mayo de 1973 y la designación de los ministros del gobierno, revelaban la heterogeneidad de las fuerzas que habían llevado al peronismo al poder. *“Durante la breve presidencia de cuarenta y nueve días de Cámpora, antes de que dimitiese para permitir que Perón tomara personalmente el timón, la composición del gobierno reflejó de manera relativamente precisa la diversidad del Movimiento Peronista”*⁴⁶. Con la llegada de Perón al Ejecutivo nacional en setiembre del mismo año, se abriría una etapa desafortunada para el sector más radicalizado, cuya profundización se agravaría durante el posterior gobierno de María Estela Martínez de Perón. Veamos pues de qué manera estaba políticamente conformado el gabinete nacional.

José Ber Gelbart (Ministro de Hacienda y Finanzas), jefe de la CGE (Confederación General Económica), era el representante antiimperialista de la burguesía nacional, y aunque por momentos estuvo vinculado a la tendencia más radicalizada del peronismo, *“no había en él nada que indicara una orientación hacia el ‘socialismo nacional’, y tampoco un intento de buscar nuevos rumbos al desarrollo del capitalismo”*⁴⁷. Esteban Righi (Ministro del Interior), joven de treinta y cuatro años, se hallaba estrechamente vinculado a la JP (Juventud Peronista); tras la renuncia de Cámpora, fue uno de los

⁴⁵ Romero, L. A. (2001): op. cit., p. 201.

⁴⁶ Gillespie, Richard (2008): Soldados de Perón. Historia crítica de los Montoneros, Buenos Aires, Sudamericana Ed, p. 211.

⁴⁷ Op. cit., p. 197.

funcionarios inmediatamente reemplazados. Antonio Benítez (Ministro de Justicia), un viejo peronista en el movimiento, se había destacado por las acciones de normalización jurídica del PJ (Partido Justicialista); su trayectoria lo asociaba más bien al peronismo histórico. José López Rega (Ministro de Bienestar Social), estuvo ligado a Perón durante su exilio, como ‘secretario privado’ y como custodio personal; a su vez, fue la mano derecha de Isabel Perón, antes y después de su mandato presidencial. Organizador de la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina), pertenecía al ala derecha y más sectaria del peronismo. Juan Carlos Puig (Ministro de Relaciones Exteriores y Culto), de pertenencia académico-universitaria, y relacionado con la JP, fue otro de los miembros del gabinete que en forma inmediata fue destituido, tras la renuncia de Cámpora. Ricardo Otero (Ministro de Trabajo) era un sindicalista de contundente trayectoria y secretario general de la UOM (Unión Obrera Metalúrgica); formó parte de los cuadros dirigentes del vandomismo, con lo cual poseía una conciencia importante del peronismo como fenómeno histórico. Ángel Robledo (Ministro de Defensa), quien había sido miembro constituyente en 1949, procuró, no obstante, mantenerse próximo a Cámpora. En virtud del recorte del objeto de estudio del presente trabajo, la trayectoria de Jorge Taiana como Ministro de Cultura y Educación merece un párrafo aparte.

Jorge Alberto Taiana, médico y muy próximo a la JP, fue uno de los integrantes del gabinete que después de haber sido designado por Cámpora, continuó en sus funciones durante el breve gobierno de Perón como Presidente de la Nación. Tras la muerte de Perón el 1° de julio de 1974, en agosto se ve forzado a renunciar. Sería ahora sustituido por Oscar Ivanissevich (agosto de 1974-agosto de 1975)⁴⁸.

Taiana tenía un claro panorama de la heterogeneidad política e ideológica que atravesaba al movimiento. En una oportunidad supo afirmar: *“La celebración popular, calurosa y vibrante señaló en forma muy evidente los diversos matices en el Frente y en el Justicialismo, ya observados en la campaña. La juventud ruidosa, arrolladora responsable de grandes actos populares, como el de la cancha de Atlanta, y con una poderosa fuerza de convocatoria en los más remotos lugares de la patria, apuntaba a la ‘patria socialista’ que asimilaba a la patria peronista, a un peronismo revulsivo, transformador y revolucionario (...) Por otro lado, los dirigentes sindicales (...) a*

⁴⁸ Oscar Ivanissevich había sido nombrado Ministro de Educación de la Nación por Perón durante el período 1948-1950.

quienes se acoplaron viejos dirigentes del peronismo histórico enfatizaban la ‘patria peronista’. Apoyaban la evolución y no la revolución”⁴⁹.

Pese a los intentos de argumentar a favor de la diversidad ideológica del movimiento como algo aparentemente saludable, la ‘patria socialista’ y la ‘patria peronista’ se proyectaban como dos idearios cada vez más difíciles de conciliar. Las palabras pronunciadas por el General en el acto público del 1° de mayo de 1974, terminó de materializar la ruptura del líder con aquellos sectores más combativos, que el mismo Perón, desde su estancia en Madrid, había aceptado, promovido y alentado, incluyendo en dichos apoyos, a aquellas formaciones que habían elegido como metodología la lucha armada contra los gobiernos de facto (1966-1973). *“Perón no sólo autorizó la guerra revolucionaria, sino que halagó a sus combatientes de tal modo que muy pocos pudieron resistírsele. Sus elogios a las guerrillas urbanas de las ‘formaciones especiales’ peronistas no conocían reserva”⁵⁰.* Supo dirigirse a la JP como la ‘juventud maravillosa’ y no dejaba de alentar ese aprendizaje de morir por sus ideales. *“Al tiempo que conferían una gran legitimidad a las guerrillas peronistas a fines de 1960 y principios de 1970, estas declaraciones eran consideradas por los luchadores como el equivalente de una definición revolucionaria por parte de Perón”⁵¹.*

Las relaciones entre Perón y el ‘ala izquierda’ del movimiento peronista fueron cambiantes. *“La tragedia para la Tendencia fue que ninguna de sus movilizaciones multitudinarias impresionó a Perón. Había utilizado a la juventud y a las formaciones guerrilleras como puntas de lanza en la luchas de 1966-1973 contra la ‘estatocracia’, las usó también para llevar a cabo la mayor parte de las tareas electorales entre marzo y setiembre de 1973, pero, finalmente, no volvió a tener necesidad de sus servicios”⁵².*

Para Perón el denominado ‘socialismo nacional’ no era socialismo, sino más bien justicialismo; esto es, impulsar la alianza de clases en vez de alentar la lucha entre éstas. Dado que Perón, al igual que Onganía, había entendido que el problema del país era un problema político (aunque cabe destacar que los modos de resolución diferían el uno del otro), se propuso crear un doble arco de articulaciones entre los actores sociales y políticos que mayormente gravitaban en la escena política del país. Por un lado, entre las asociaciones gremiales de los trabajadores y el empresariado, algo no novedoso en la

⁴⁹ Taiana, J. A. (2000): El último Perón. Testimonio de su médico y amigo, Buenos Aires, Planeta, p. 184.

⁵⁰ Gillespie, R. op. cit., p. 78.

⁵¹ Op. cit., p. 78.

⁵² Op. cit, p. 217.

experiencia política del peronismo, y que se materializó en el denominado Pacto Social, un acuerdo firmado en el que se consignaban políticas económicas diversas (control de los precios, distribución del ingreso, aumento moderado de salarios, entre otras). Por el otro, un conjunto de articulaciones proclives a recuperar al Parlamento como institución a través de la cual debían resolverse los conflictos.

Es menester señalar al respecto que *“el rescate del Parlamento como ámbito de negociación y la propuesta implícita de crear un sistema de partidos representativo iba en contra del movimientismo del peronismo de la primer época”*⁵³. Ahora, curiosamente, esta tradición antiparlamentaria propia del peronismo histórico, fue defendida por los distintos posicionamientos en el seno del mismo movimiento; es decir, tanto por los sectores más ‘combativos’ como por los sectores de la derecha peronista vinculados a López Rega; *“[...] todos ellos coincidieron en sus condenas a la ‘partidocracia’ y a los formalismo de la democracia liberal”*⁵⁴. Es por ello que los principales apoyos a Perón, en esta labor de revitalizar y darle cuerpo a las instituciones republicanas y democráticas, provinieron de los partidos y de los sectores ajenos al peronismo, entre los que se destacó el radicalismo liderado por aquel entonces por Ricardo Balbín. Esta reconciliación entre el peronismo y el radicalismo no sólo se debió a la voluntad de la republicanización y democratización del país, sino también a la toma de conciencia por parte del radicalismo de que se debía integrar plenamente al peronismo a la vida política (esto suponía abandonar aquel espíritu excluyente con el que se apoyó de alguna u otra manera la proscripción del peronismo después de 1955). Respecto de las Fuerzas Armadas, Perón intentó quebrantar el acostumbrado accionar disruptivo de esta institución. Frente a esta tradición de tutelaje de los gobiernos civiles, de golpismo y de ocupación de facto del estado, la estrategia de Perón fue la de neutralizar su acostumbrado rol interruptor de la vida política e institucional del país. En aras de la construcción de un mundo político basado en la institucionalidad, el gobierno peronista procuró domesticar a un actor político que había cobrado fuerza, mediante sus distintas modalidades de intervención, a partir del golpe cívico-militar de 1930, con comportamientos insumisos al imperio de la Constitución y de los gobiernos constitucionales elegidos legítimamente por la sociedad civil.

⁵³ Cavarozzi, M. op. cit., p. 50.

⁵⁴ Op. cit., p. 51.

Lo hizo mediante distintas modalidades, entre las cuales se pueden subrayar algunas de las más importantes: el respeto por su autonomía corporativa, la subordinación a la ley de la constitución aprovechando la inercia y la desorientación tras el fracaso de la experiencia política de los militares (1966-1972). Asimismo, su retorno con un discurso político más moderado, y su voluntad de encauzar los conflictos político-sociales fueron bien vistos desde la cúpula militar, sobre todo porque la idea era evitar la movilización callejera y la lucha armada que Perón durante su exilio había alentado y aprobado.

Sin embargo, uno de los rasgos más distintivos de la etapa 1973-1976 no sólo fue el gran fracaso en sus intentos de normalización de la vida política del país, sino que también estuvo marcada por la aceleración y exacerbación de la conflictividad político-social que culminaría con la más sangrienta dictadura cívico-militar, que jamás haya conocido nuestro país.

Estos intentos de normalización, a través por ejemplo de los discursos moderados pronunciados públicamente por Perón alentando a canalizar las demandas y la lucha social por medio de los mecanismos institucionales, fueron un verdadero fracaso. E incluso hasta se podría poner en discusión hasta qué punto dichos discursos habrían sido tan moderados. Si es que lo fueron, no tuvieron eco en aquellas organizaciones que inorgánicamente se movilizaban, cuya conducción ya no parecía estar bajo el mando de Perón. La ebullición de las diversas organizaciones y la imposibilidad por parte de Perón de poder manejar a las masas y las divisiones internas insalvables dentro del mismo movimiento que había fundado desde sus primeros dos gobiernos, mellaron la posibilidad de resolver los problemas socio-ideológicos de las distintos actores políticos, ya que “[...] *el esquema no llegó a implementarse ni siquiera mínimamente y el sucesivo desmoronamiento de sus engranajes, como bien señala De Riz, no sólo enhebró el proceso de licuación del gobierno peronista, sino también el de la desarticulación política del campo popular*”⁵⁵.

Aquel proyecto inicial de Perón procuró en vano ofrecer salidas institucionales propias del Estado de Derecho; “[...] *la resolución de los sucesivos enfrentamientos entre los distintos contendientes internos del peronismo se fue produciendo a costa de hacer estallar ‘desde adentro’ a los mecanismos parlamentarios y corporativos, determinando por ende su vaciamiento como posibles canales de negociación de los*

⁵⁵ Op. cit., p. 52.

conflictos y para el procesamiento de acuerdos”⁵⁶. Las acciones cortoplacistas y la búsqueda de triunfos inmediatos sobre el adversario, terminaron por descomponer todo dispositivo político-institucional que en algún momento de la historia argentina se había medianamente consolidado. Numerosos acontecimientos acaecidos en forma convergente dieron cuenta de la inviabilidad constitucional y el sistema democrático: “[...] la salvaje limpieza de los sectores de izquierda, el navarrazo, o sea la destitución del gobernador y vice de Córdoba ejercido por Perón, la liquidación de Gelbard, el Rodrigazo, la defenestración de López Rega y su camarilla, la renuncia del Ministro de Economía Cafiero ante el sabotaje sindical a su programa fueron algunos de los ejemplos más importantes de dicha secuencia”⁵⁷.

La muerte de Perón no fue un acontecimiento trivial; ya en vida, frente a las fracturas internas del movimiento peronista, y fiel en definitiva a la ‘doctrina peronista tradicional’ en detrimento de la de ‘los imberbes’, había optado por excluir del mismo a Montoneros y demás sectores radicalizados de muchos de los espacios de poder que la denominada Tendencia había copado (ministerios, gobernaciones, intendencias, etc). Su muerte, aceleró el enfrentamiento armado, la clandestinidad, la profundización de los episodios violentos y el giro decisivo hacia la derecha peronista del gobierno de Isabel y compañía: López Rega y el despliegue de las fuerzas represivas paraestatales de la Triple A y las habilitaciones de las FFAA como fuerza del orden en la calle para ‘resolver’ el problema de las diversas organizaciones guerrilleras y de todo tipo de disidencia político-cultural no violenta asociado al peronismo más combativo.

He aquí que la ‘izquierda peronista’ y sus organizaciones juveniles, barriales, universitarias y sus organizaciones armadas, entre las cuales Montoneros llevaba la voz cantante, comenzaron a sufrir la violencia paraestatal del gobierno de Isabel Perón. La Triple A pasaba, en general, por una organización siniestra que hacía una guerra mucho más sucia que los más feroces grupos guerrilleros. La Triple A tenía el privilegio de contar con la protección oficial y con inmunidad legal porque nunca nadie que haya operado en el ‘Ministerio de la Muerte’ fue detenido. La violencia de la contraofensiva derechista se hizo cada vez más indiscriminada puesto que en las listas negras también figuraban los familiares y vecinos de los guerrilleros.

Con ello queremos enfatizar en que la muerte de Perón se inclinó la balanza de poder a favor de la derecha peronista ya que ésta, a diferencia de la izquierda peronista no

⁵⁶ Op. cit., p. 52.

⁵⁷ Op. cit., p. 53.

requería del apoyo popular para emprender sus acciones del terror estatal. *“Atendiendo sólo al punto de vista práctico, el uso del terror por la derecha era lógico: ya tenía control sobre los centros de poder fundamentales, lo que le permitía mantener su dominio mediante los recursos del estado prescindiendo del apoyo popular. En cambio, la violencia de la izquierda contra el Estado tenía que ser selectiva, pues la atracción de y la conservación del apoyo popular eran esenciales para la estrategia con vistas a la toma del poder”*⁵⁸. No obstante, cabe subrayar que este giro hacia la derecha más reaccionaria y facciosa del tercer gobierno peronista, estuvo precedida y acompañada por un proceso de ‘depuración’ del movimiento peronista que había empezado con la presidencia de Perón (intervenciones federales, comunicados oficiales de documentos del PJ, destitución de Ministros). A este proceso de ‘depuración’ se hará referencia en especial cuando más adelante abordemos el contexto hostil que impidió la expansión de la educación de adultos mediante la Campaña de Alfabetización.

El golpe de estado perpetuado por las FFAA el 24 de marzo de 1976, aclamado por numerosos sectores de la sociedad civil y de la prensa, se había convertido en una salida inevitable para una parte del imaginario colectivo argentino: la necesidad de poner orden a una sociedad dislocada desde sus cimientos; tales percepciones se convirtieron en realidad y el despliegue de la más sangrienta dictadura que conociera nuestro país.

⁵⁸ Gillespie, R. op. cit., pp. 286-287.

CAPÍTULO II

EL CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO NACIONAL DEL PERÍODO 1976-1983.

El golpe cívico-militar perpetrado por las tres Fuerzas Armadas el 24 de marzo de 1976 representó un quiebre histórico profundo para la vida política y social, económica y cultural de nuestro país, como así también la encarnación de una violencia estatal sin igual cuyo ‘trauma social’, después de treinta y cinco años de democracia, todavía tiene sus impactos en el imaginario colectivo y en la vida cotidiana de los argentinos.

Sin embargo, es menester enfatizar en que las prácticas autoritarias de la violencia estatal fueron prácticas políticas que ya desde 1974 habían ido en aumento al punto de que las mismas Fuerzas Armadas fueron habilitadas para desplegar la coerción física antes de que éstas tomaran directamente los resortes del poder estatal. Se trata pues de marcar algunas líneas de continuidad, cuyos antecedentes inmediatos se encuentran cuando “[...] a partir de mayo-julio de 1974 la represión clandestina se incrementó con organismos como la Alianza Anticomunista Argentina o Triple A y el Comando de Libertadores de América, bajo el amparo gubernamental. Con la realización del ‘Operativo Independencia’ en la provincia de Tucumán en 1975, las Fuerzas Armadas comenzaron a desarrollar por sí mismas las tareas de aniquilamiento”⁵⁹. La doctrina y las prácticas paraestatales de la eliminación del enemigo interno formaron parte de la cultura y de la praxis política argentina bajo el gobierno constitucional del tercer gobierno peronista; el régimen militar habrá de llevarlas a un grado superlativo organizando así sistemáticamente el terrorismo de estado.

Asistimos a una autopercepción exacerbada por parte de las Fuerzas Armadas respecto de su rol normalizador de la vida social y, en relación a ello, a la cristalización más cruda de las concepciones ideológicas reaccionarias acerca de la sociedad. El control social basado en la fuerza física estuvo acompañado por, y sustentado en el disciplinamiento cultural, simbólico y educativo. La educación fue concebida como uno de los resortes clave para el adoctrinamiento moral y la neutralización y erradicación de aquellas ideas consideradas perniciosas para el tejido social. El presente capítulo ha de contemplar algunas de estas cuestiones señaladas.

⁵⁹ Alonso, Luciano (2014): *Las violencias de Estado durante la última dictadura argentina: problemas de definición y análisis sociohistórico*, en Ansaldi, Waldo & Giordano, Verónica (Coords.), América Latina. Tiempos de violencia, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ariel.

1- La dictadura cívico-militar y el disciplinamiento social.

Esta concepción ideológica por parte de las Fuerzas Armadas de autoconcebirse como el actor necesario para reinstaurar el orden en la sociedad argentina, mediante el uso arbitrario de la fuerza y del poder, estuvo anclada en la idea según la cual, la sociedad en estado patológico debía ser depurada de sus elementos enfermos. Asistimos de esta manera a una irrupción sobre el orden constitucional como la expresión más drástica de una práctica de usurpación violenta de la conducción política del Estado desde 1930. Desde aquella fecha, la política argentina estuvo marcada por la presencia del Ejército como factor de poder, y desde 1955 como un actor desestabilizador de la vida institucional de la república y la democracia argentina; su protagonismo virulento estuvo sustentado en la idea de que los males de la Nación debían ser resueltos por su accionar de orden y administración.

Precisamente, 1976 fue la cresta de esta conciencia político-ideológica de las Fuerzas Armadas. *“Así, mientras 1955 y 1962 los militares se limitaron a impedir la constitución de regímenes políticos a los cuales se oponían, ya en 1966, como veíamos, la ideología golpista fue más allá y propugnó la instalación de un régimen no democrático sostenido, en última instancia por las fuerzas armadas. En 1976, finalmente, la ideología del golpismo fue todavía más revolucionaria. Al proyecto de establecer un gobierno de las Fuerzas Armadas, y no meramente apoyado por ellas, se agregó la visión de la necesidad de producir un cambio profundo en la sociedad argentina”*⁶⁰.

El denominado ‘Proceso de Reorganización Nacional’ fue el mejor eufemismo logrado para disciplinar a una sociedad, que desde el golpe de 1955, había sabido bloquear los proyectos políticos autoritarios y las propuestas económicas excluyentes al servicio de los grupos concentrados. Para los militares, tanto el populismo como el desarrollismo formaban parte de las dos caras de una misma moneda. He aquí entonces cómo los liberales pudieron jugar su carta más preciada en el juego de la lucha por definir el rumbo de la economía argentina: el diagnóstico hecho por las Fuerzas Armadas. *“El liberalismo había sido la única corriente consecuentemente antiperonista y, además, había virado consonantemente con la profundización antidemocrática que los militares habían protagonizado a partir de 1958”*⁶¹.

⁶⁰ Cavarozzi, M. Op. cit., p. 56.

⁶¹ Cavarozzi, M. op. cit., p. 58.

De la misma manera que no hubo un corte tajante entre la política antisubversiva de 1974-1976 y el plan sistemático de aniquilamiento de 1976-1983, tampoco lo hubo entre las políticas económicas llevadas a cabo en ambas etapas. Recordemos que *“para 1975 la crisis estructural, producida por factores tanto endógenos como exógenos, se tradujo en una caída de las tasas de productividad, de ganancia y de inversión, un incremento del déficit fiscal y de la inflación”*⁶². Nos encontramos pues aquí con el denominado Rodrigazo, el plan económico del Ministro de Economía del gobierno de María Estela Martínez de Perón, que consistió en la reducción de las importaciones, caída de la demanda interna mediante la devaluación del peso y la caída de los salarios reales. En esta dirección, a la dictadura le es aplicable la categoría política de **‘liberalismo conservador’**, ya que da cuenta de cómo las acciones de intervención del estado buscaron restituir el poder a las clases, los grupos y/o los sectores tradicionales mediante las políticas de receta liberal. A pesar de que dicha denominación pareciera ser un oxímoron, se ha de señalar que *“las contradicciones entre las distintas fracciones del poder militar fueron al fin integradas en lo que Sergio Morresi ha identificado como una ‘matriz liberal-conservadora que sirvió como punto de apoyo ideológico a los dirigentes y grupos cercanos al Proceso de Reorganización Nacional’*⁶³.

Si bien los liberales, desde 1955 contaron con algunos apoyos de los gobiernos y de sus ministros de economía, nunca lograron imponer cabalmente su proyecto de país y el encauzamiento de la economía bajo los preceptos más específicos de su doctrina (el mercado como dispositivo dinámico para la asignación de recursos, la no intervención del Estado en los asuntos del libre mercado, la crítica al desarrollo de las llamadas industrias ‘artificiales’, la negación al excesivo intervencionismo estatal). Ello se debió a la oposición de los demás actores sociales y políticos, entre los que se destacaba el sindicalismo peronista. En este sentido, resulta pertinente y aplicable aquella categoría de ‘empate hegemónico’, según la cual ninguna de las fuerzas sociales y políticas había logrado imponer su proyecto de país y que devino en inestabilidad crónica desde el punto de vista político-social y económico.

Hacia mediados de la década del 70, los liberales habían podido darle coherencia a tres ‘conceptos’ claves para procurar acceder a una posición hegemónica dentro del campo de lucha, intentando delinear la nueva matriz dentro de la cual habría de desarrollarse la realidad del país: **la subversión, la sociedad política populista y el sector industrial.**

⁶² Op. cit., pp. 112-113.

⁶³ Rock, David Op. cit, p. 116.

El primero incluía no sólo la guerrilla sino todo tipo de disenso interpretado como peligroso y toda modalidad de manifestaciones, expresiones y acciones contestatarias acontecidas en cualquiera de los ámbitos sociales y culturales. La segunda, refería al tutelaje del Estado en su función de interventor, el movimiento peronista y sus diversas maneras de manifestarse, el sindicalismo como obstáculo a las políticas económicas estatales y las oposiciones de los distintos partidos políticos. Y la tercera, aludía a la artificialidad e ineficiencia del empresariado industrial y su clase obrera indisciplinada. Es así como el ideario militar y las concepciones de los sectores liberales venían a darle sentido a esta nueva forma drástica de imponer el orden social. *“Partiendo de una crítica del Estado democrático populista-desarrollista como un Estado débil sometidos a los vaivenes de las excesivas demandas sectoriales e incapaz, en el límite, de poner coto al caos y a la subversión, los liberales reivindicaron la necesidad que el Estado subordinara los privilegios sectoriales -es decir, las conquistas sociales según la terminología a superar- y los derechos y las garantías individuales a la ‘razón de la guerra’ contra la subversión sus aliados y las costumbres sociales y comportamientos económicos que constituían su caldo de cultivo”*⁶⁴.

Es menester señalar que dicho ordenamiento social que debía llevar a cabo el Estado, mediante el uso y abuso del monopolio de la coerción física, también recaía sobre el mismo Estado; el estado debía ejercer sobre sí mismo un autodisciplinamiento. Debía implementarlo según las clásicas recetas económicas exigidas por los liberales, lo cual implicaba poner límites al gasto público y sanear las cuentas públicas en general. Las fórmulas del achicamiento del Estado eran necesarias para transformar a la economía en un engranaje dinámico y genuino sin el intervencionismo vicioso del Estado.

Si bien no nos interesa analizar en profundidad hasta dónde las recetas liberales lograron exitosamente implementarse, sólo deseamos subrayar que su aplicación no fue del todo satisfactoria, puesto que a un año después del golpe *“[...] los apologistas del régimen ya estaban confundidos y alarmados. No sólo la economía estaba peor que cuando José Alfredo Martínez de Hoz se hizo cargo del ministerio correspondiente, también la acción contra la subversión pareció haber perdido el control: estaba infligiendo duros golpes a las libertades democráticas en todas las esferas de la vida nacional cometiendo innumerables violaciones de los elementales derechos*

⁶⁴ Cavarozzi, M., op. cit., p. 59.

humanos”⁶⁵. Los desengañados del régimen no habían comprendido el alcance de la palabra **subversión** que los militares habían planteado como concepto político; “*la caza humana en que desembocó estaba muy lejos de limitarse a los guerrilleros. Muchos sindicalistas, activistas estudiantiles, periodistas y refugiados políticos de los países vecinos fueron también tratados como delincuentes. El propio Videla dijo que ‘un terrorista no es sólo el portador de una bomba o una pistola, sino también el que difunde ideas contrarias a las civilización cristiana y occidental*”⁶⁶.

El disciplinamiento social impuesto por la dictadura cívico-militar estuvo sustentado en la idea de que la sociedad se encontraba en ‘**estado de guerra**’ y que para terminar con ésta, quedaba legitimado todo tipo de acciones militares que contribuyera a reencauzar la sociedad por las vías de la reinstauración del orden. “*Las Fuerzas Armadas, por ende, fueron presentadas como ‘responsables principales y últimas del destino nacional’, con una serie de manifestaciones institucionales y simbólicas de tal pensamiento [...]*”⁶⁷. Llamativamente, la fracción liberal de los empresarios, requerían de un estado fuerte para estos fines sociopolíticos y un estado débil respecto de su participación en los asuntos de la regulación del mercado.

La dictadura sistematizó un plan de Terrorismo de Estado contra la sociedad en su conjunto; la domesticación no sólo tuvo que ver con la detención, la tortura, muerte y desaparición de personas, sino también con un plan de censura y prohibición de las actividades artísticas, culturales, educativas, periodísticas, etc. “*Las víctimas fueron muchas, pero el verdadero objetivo eran los vivos, el conjunto de la sociedad que, antes de emprender su transformación profunda, debía ser controlada y dominada por el terror y la palabra*”⁶⁸.

El brazo armado o material del disciplinamiento social estuvo también acompañado de dispositivos simbólicos con la finalidad de instaurar la cultura del silencio y del miedo (‘el silencio es salud’). “*El terror cubrió la sociedad toda. Clausurados los espacios donde los individuos podían identificarse en colectivos más amplios, cada uno quedó solo e indefenso ante el Estado aterrorizador, y en una sociedad inmovilizada y sin reacción se impuso -como ha señalado Juan Corradi- la cultura del miedo*”⁶⁹. El silenciamiento no sólo consistió en la supresión de las instituciones republicanas, sino

⁶⁵ Gillespie, R. op. cit, p. 353.

⁶⁶ Op. cit, p. 353-354.

⁶⁷ Cavarozzi, M. op. cit., p. 59.

⁶⁸ Romero, L. A. (2001), op. cit, p. 210.

⁶⁹ Op. cit., p. 211.

también en la censura de todo tipo de instancia de expresión pública y de confrontación de ideas. La supresión de los partidos políticos y de toda actividad política vino de la mano de la censura de los medios de comunicación que proponían disenso. Artistas, celebridades del mundo de la literatura, de la ciencia y de la cultura en general fueron vigilados y acallados al punto de que muchos de ellos se vieron forzados al exilio o fueron secuestrados y/o asesinados.

Las cartas nacionalistas jugadas por la Dictadura, tales como el triunfo de la selección nacional de fútbol en el Mundial de 1978, la tentativa de guerra con Chile y la guerra de Malvinas en 1982, sirvieron para lograr cierta adhesión social al régimen. Sin embargo, es necesario subrayar que las adhesiones más que activas fueron de carácter pasivo.

La Iglesia Católica fue uno de los brazos ideológicos de la dictadura militar, especialmente en lo que concierne a las altas jerarquías eclesiásticas de sesgo más ortodoxo y fieles a los lineamientos más reaccionarios del Vaticano. Entre ambas corporaciones siempre hubo, al menos desde 1930 en nuestro país, una gran afinidad político-ideológica, pues compartían principios y modos de concebir la realidad social, el individuo, la historia. Jerarquías, autoridad, funcionalismos, orden, familia, moral, fueron algunos postulados comunes entre Iglesia y Fuerzas Armadas. *“Lo que estaba en peligro no era la ley sino el espíritu católico de la nación. Por lo tanto, la reacción sólo podía atacar al enemigo, cualquiera fuera la actividad. ¡No era una cuestión de código penal, sino de código moral!”*⁷⁰. El mito de la nación católica, instalado desde 1930, no había emprendido su retirada, y una vez más daba sus embestidas. A pesar de que en los hechos la sociedad era plural y heterogénea, el mito de la nación católica se sustentaba en la premisa de una comunidad homogénea y monolítica.

Entre ambas corporaciones había coincidencias extraordinarias al punto de una complementación sin igual. *“Las fuerzas armadas y el clero castrense combatían en una guerra de religión, y así lo pensaban. Entre ellos, las funciones eran complementarias, más que diferentes. Si el catolicismo era la esencia de la patria, si la cruz y la espada eran sus pilares, ¿cómo no pensar que no se apoyaran entre sí contra quienes los atacaban?”*⁷¹. Debido a estas coincidencias, el clero más reaccionario y antisubversivo colaboró en las operaciones militares de la represión a través -por ejemplo- de la práctica de la infiltración para brindar información, o por medio del

⁷⁰ Zanatta, Loris (2015): La larga agonía de la nación católica: Iglesia y dictadura en la Argentina, Buenos Aires, Sudamericana Ed., p. 222.

⁷¹ Op. cit., p. 224

colaboracionismo basado en la no información de los desaparecidos a los familiares que los reclamaban. *“Por un lado, [el clero más conservador] estaba tan convencido de que las muertes eran una forma aceptable de expiación para salvar al catolicismo de la nación que no se consideraba cómplice de los crímenes, sino servidor de una causa noble. Por otro lado, la manipulación política del evangelio había llegado a niveles tan altos en la última década, que su invocación a la tutela de los derechos universales sonaba abstracta y sospechosa”*⁷². Salvar a la nación suponía aberrantemente resignar individualidades peligrosas en pro de la integridad del ser nacional; los integrantes de la cúpula militar asistían a misa dominicalmente, rezaban el rosario, comulgaban y eran adictos al sacramento de la reconciliación, por el cual eran absueltos por el capellán castrense encargado de mitigar y justificar los horrores que se estaban cometiendo.

Estas sólidas alianzas entre las corporaciones militar y eclesiástica, estaban soldadas en la **ideología nacionalista**, una ideología de fuerte arraigo en la tradición política argentina, en la historia política de nuestro país. *“El comandante en jefe del Ejército, general Jorge Rafael Videla, quien asumió como presidente, declaró su ‘profunda creencia cristiana en la preeminente dignidad del hombre como valor fundamental’, pero su método para restaurar ‘esa dignidad’ estaba fundada en la fuerza”*⁷³. Entendemos conceptualmente que el **nacionalismo**, en este contexto, es un movimiento político antidemocrático cuyos axiomas son los de la integración y homogenización de la diversidad, el restablecimiento de las jerarquías y del orden en favor de la unidad nacional, del país, de la sociedad, la producción de un único sentido de pertenencia a una comunidad denominada patria. *“Entre los fundamentos filosóficos del movimiento nacionalista se hallaba la arcaica sentencia aristotélica que definía al ‘hombre como un animal social’. Sus demás anclajes ideológicos se encuentran en el universo de reyes, estamentos, gremios, y ‘desigualdades naturales’ anteriores a la Revolución Francesa”*⁷⁴.

La plataforma político-ideológica nacionalista se nutría de ideas arcaicas, tales como la defensa de la fe católica al estilo más rancio del preliberalismo, la revalorización de la cultura y la tradición hispánica con sus privilegios, hidalguías y jerarquías sociales. *“En numerosas ocasiones, sus adherentes proclamaron una cruzada cuyo objeto era la ‘purificación moral’ y la ‘defensa del alma nacional’.* Para los nacionalistas todos los

⁷² Op. cit., p. 225.

⁷³ Rock, David (1993): La Argentina autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública, Buenos Aires, Ariel, p. 227.

⁷⁴ Op. cit., p. 18.

*políticos, significando con ello a los democráticos, eran ‘gente baja’, ‘hipócritas’, ‘demagogos’, o ‘politiqueros’. Los partidos no eran más que sectas”*⁷⁵; de ahí que el movimiento nacionalista es profundamente antidemocrático, que concibe el disenso y la alteridad como elementos que corrompen el normal crecimiento de la patria. Cualquiera de las manifestaciones disidentes fue considerada apátrida, pues no contribuían a la reconstrucción de la nación; las corrientes e ideologías enemigas de la de la patria portadas por quienes fueron considerados subversivos debían ser aniquiladas.

Estos tres actores político-sociales, las Fuerzas Armadas, la fracción del liberalismo y la Iglesia Católica en su vertiente reaccionaria, convergían en la consigna del disciplinamiento social como medio de control sobre una sociedad agitada, enferma y desgarrada desde sus más profundos cimientos. Éste era precisamente el diagnóstico que el trípode político-ideológico había realizado, y que ahora en función de dicha evaluación sobre el conjunto social, era imprescindible restablecer el orden y las jerarquías, la autoridad y el verticalismo.

La dictadura militar tuvo una eficacia asombrosa para neutralizar el ciclo de movilizaciones sociales y políticas surgidas en los años sesenta, y supo sentar los cimientos de una nueva fase de dominación capitalista.

Finalmente hemos de subrayar que la dictadura militar, tuvo una pretensión de control total a través del uso de la coerción, al igual que las demás dictaduras latinoamericanas. *“En este sentido, también es cierto que fueron la negación de la política, es decir, la cancelación de toda mediación y de la reflexión y la práctica pública”*⁷⁶. Hay una negación de la política en términos de confrontación y de libertad de ideas, plataforma necesaria para arribar a consensos en el marco de la diversidad. Es por ello que la dictadura, sobre la base del terrorismo de estado y la prohibición de toda expresión de disenso social, hizo un ejercicio desmedido del poder avasallando los derechos humanos fundamentales de los individuos. La educación será pues objeto de purificación de aquellos ‘elementos subversivos’ que torcían el buen pensar de la nación. Domesticar a la sociedad implicaba -entonces- el uso de la coerción física desconociendo las garantías individuales, y la utilización del adoctrinamiento educativo. La educación para adultos, a nivel nacional y provincial, no escaparía a estos dispositivos del control de las ideas, los saberes y las prácticas pedagógicas.

⁷⁵ Op. cit., p. 18.

⁷⁶ Ansaldi, Waldo & Giordano, Verónica (2012): América Latina. La construcción del orden. Tomo II, Buenos Aires, Ariel, p. 426.

SEGUNDA PARTE
LA EDUCACIÓN DE ADULTOS A
NIVEL NACIONAL

CAPÍTULO I

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (1973-1976)

El tercer gobierno peronista estuvo marcado por la heterogeneidad político-partidaria, las disputas ideológicas y el crecimiento de la violencia política, corroyendo de esta manera las posibilidades del funcionamiento normal de las instituciones. En este escenario de creciente de tensiones, confrontaciones y luchas intrapartidarias, las políticas educativas en general y la política educativa para adultos en particular, tanto del nivel primario como del nivel secundario, estuvieron signadas por proyectos cortoplacistas prometedores, pero inconclusos, por propuestas decisivas, pero sometidas a vaivenes constantes, por lineamientos contundentes, pero subordinados a la lógica de los ritmos político-ideológicos cambiantes de los gobiernos en estos breves tres años.

El gobierno peronista del 73 y la corta hegemonía de la Tendencia entendía que la educación de adultos no sólo debía consistir en la concreción de un plan masivo de alfabetización para aquellas personas adultas que aún no habían alcanzado los niveles de escolaridad primaria, sino que también debía ser una herramienta social para la adhesión y la participación de esta población adulta al nuevo proyecto surgido de las urnas autodenominado ‘nacional’ y ‘popular’. ‘**El pueblo educa al pueblo**’ fue el lema que sustentó las propuestas educativas para la población adulta, y que intentó legitimar las acciones pedagógicas, algunas de las cuales operando por fuera del sistema educativo formal. El gobierno del 74/75, por su parte, estimaba que el campo educativo debía recuperar los rumbos perdidos y desde concepciones más o menos opuestas a las del gobierno del 73, reactivó viejas ideas educativas ahora actualizadas, preludiando de este modo los lineamientos reaccionarios y autoritarios del proyecto educativo de la dictadura cívico-militar de 1976.

El presente capítulo analiza los lineamientos político-educativos que desde la **DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos)**, se le imprimió a la educación de adultos tanto para el nivel primario como para el nivel secundario. Para el caso de la educación primaria, se ha de describir y analizar el lanzamiento, la puesta en práctica y el declive de la **CREAR (Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción)**. Y para el caso de la educación secundaria, se han de identificar los cambios y continuidades de las prescripciones curriculares entre el último tramo del

período de la dictadura militar 1966-1973, el gobierno peronista del 73 y el gobierno peronista del 74-76. En ambos casos del sistema educativo (primario y secundario), el análisis nos ha de permitir la identificación de las orientaciones político-ideológicas de la educación para adultos. Es menester identificar los lineamientos político-ideológicos más relevantes con la finalidad de analizar qué impactos, proyecciones, continuidades y/o discontinuidades tuvieron en la educación para adultos en la jurisdicción santafesina, en los planes de estudio y concretamente, en el área de las Ciencias Sociales.

1- La Educación en manos de la Tendencia.

Con la asunción de Héctor Cámpora a la presidencia de la Nación el 25 de mayo de 1973, la llamada Tendencia Revolucionaria, el ala peronista más radicalizada, no sólo logró conquistar con mayor fuerza diversos ámbitos sociales, tal como lo venía haciendo desde fines de los años 60 en el contexto de un estado autoritario, sino que ahora también disponía de oportunidades para el acceso a las funciones en el Estado.

La Tendencia había sido la fuerza político-social decisiva que había acompañado y alentado la campaña electoral del FREJULI. Se trataba pues del apoyo de aquellos nuevos sectores peronistas denominados, por el mismísimo Perón desde su estancia en la España franquista, como 'la juventud maravillosa'. Los sectores combativos y radicalizados del movimiento peronista, que venían militando en distintos espacios sociales y culturales, con la anuencia de Perón, ahora contaban con algunos de los resortes de la administración estatal y con ello, enormes posibilidades para direccionar políticas públicas acordes a su ideario y en sintonía con los nuevos tintes ideológicos que estas nuevas generaciones le venían imprimiendo al peronismo histórico.

Empero, resulta pertinente subrayar que las designaciones de peronistas en los diferentes ministerios estaban distribuidas entre las distintas vertientes del movimiento en una suerte de equilibrio no exento de tensiones y conflictos, tal como se ha descripto en el capítulo uno de la primera parte del presente trabajo. Las fracturas y las disputas abiertamente declaradas en el interior del peronismo como movimiento político-social, con las cuales dificultosamente Perón pudo lidiar, quedaron al descubierto y frente al resto de toda la sociedad, en los sucesos de Ezeiza con la definitiva vuelta del líder del movimiento al país el 20 de junio en 1973, después de dieciocho años de exilio.

En este marco de distribución más o menos equilibrada de los espacios políticos de poder en la estructura estatal, la cartera educativa quedó en manos de la Tendencia. "El

nacionalismo popular había vuelto a producir manifestaciones pedagógicas desde fines de los 60 y fue la política del Estado en el plano de la educación desde 1973 a 1975, es decir, durante el tercer gobierno peronista”⁷⁷.

Para la conducción educativa nacional fue designado Jorge Alberto Taiana (1911-2001)⁷⁸ como Ministro de Cultura y Educación. Era un médico proveniente del ámbito académico-universitario⁷⁹, y que también portaba una larga experiencia en el movimiento peronista. Ante la prohibición de la presentación de Perón en las elecciones de marzo de 1973, el nombre de Taiana supo resonar en el movimiento como uno de los posibles postulados para la candidatura. La trayectoria destacada de Taiana dentro del PJ, además de haber sido el médico personal de Perón, no le impidió tener importantes acercamientos a la JP y a los demás sectores radicalizados del peronismo. Permaneció en el cargo hasta agosto de 1974 y fue obligado a renunciar durante la presidencia de María Estela Martínez de Perón un mes después de la muerte de Perón el 1° de julio de 1974. El avance decisivo de las corrientes más ortodoxas, autoritarias, verticalistas y reaccionarias del peronismo en el gobierno no habría de permitir la continuidad de un Ministro que había construido afinidades con la Tendencia e implementado políticas educativas en sintonía con el ideario del ala más radicalizada del movimiento.

2- La DINEA y sus presupuestos políticos y educativos.

Los antecedentes recientes de la educación para adultos se encuentran en las acciones de la primera campaña de alfabetización, llevada a cabo durante el gobierno de Arturo Illia (1963-1966) en el marco de la propuesta desarrollista y sostenida por organizaciones internacionales. La creación de la DINEA estuvo precedida por algunas ofertas educativas para adultos, cuyos antecedentes como área diferenciada se remontan a la década del 60. *“En 1964, durante el gobierno radical del Dr. Arturo Illia, retornó al país desde Costa Rica, Luz Vieyra Méndez, quien a partir de 1965/66 impulsó el desarrollo de una campaña de alfabetización mediante la creación de centros educativos en base a un sistema de trabajo que difería de la escuelas comunes. Partía de un proceso de educación no escolarizado, en el cual primaba, sin embargo, una*

⁷⁷ Puiggrós, Adriana (2003): *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna. p. 160.

⁷⁸ Tras el golpe militar, Taiana fue detenido y encarcelado en la prisión de Magdalena en abril de 1976, sin que fuera acusado y juzgado por delito alguno. Fue puesto en libertad el 18 de setiembre de 1982.

⁷⁹ En 1953 fue nombrado rector de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

*estrecha relación con el alumno. Sobre la base de dicha Campaña se constituyó la Dirección Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar*⁸⁰. Por el Decreto N° 4941/66 esta dependencia se convirtió en la Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización y luego, por el Decreto N° 2704/68 pasó a denominarse DINEA.

Sobre la base de dichos antecedentes se creó en 1968 la DINEA durante el gobierno militar de Juan Carlos Onganía (1966-1970) y en un contexto de auge de diversos movimientos populares y de movilización político-social contenciosa. La educación de adultos se convertía en un asunto serio de Estado. *"En este marco se organizaron, a principios de los años 70, el nivel medio y terciario para adultos, con la creación de los Centros Educativos Secundarios (CENS) y los Centros Educativos Terciarios (CENT). Se firmaron más de 600 convenios con empresas, sindicatos, organizaciones provinciales y municipales y no gubernamentales para la prestación de esos servicios educativos"*⁸¹. Los CENS pertenecían a la órbita del sistema educativo nacional y en Santa Fe funcionaron algunos cuantos cuando la jurisdicción aún no había fundado en su propio sistema educativo provincial la modalidad para adultos.

El 6 de junio de 1973 Jorge Taiana designaba a Carlos Alfredo Grosso como Director Nacional, y a Cayetano De Lella, como Coordinador Pedagógico de la DINEA, presidida desde su creación hasta 1973 por representantes de grupos católicos. Carlos Grosso⁸² había militado en las FAP (Fuerzas Armadas Peronistas)⁸³ e integrado el grupo fundador de la JAEN (Juventud Argentina para la Emancipación Nacional)⁸⁴ junto a

⁸⁰ Hernández, Isabel y Facciolo, Ana María (1984): Educación de adultos en la Argentina de la última década, CREFAL, p. 147.

⁸¹ Rodríguez, Lidia (2008). Op cit. p. 29.

⁸² Nació en 1943 y se licenció en Letras en la Universidad Nacional de Rosario. Fue secuestrado en Chaco por la dictadura militar el 17 de mayo de 1978 y estuvo en cautiverio durante un mes y medio, junto a otras veinticinco personas que habían trabajado en la DINEA, según su propio testimonio dado en una entrevista al diario Página 12 fechada el 27 de abril de 2008. Véase: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/103174-32493-2008-04-27.html>. En 1976 fue contratado como gerente de SOCMA, uno de los actuales grupos empresariales de la Argentina en manos de la familia Macri. Designado por el entonces presidente Carlos Menem, por el PJ, fue intendente de la ciudad de Buenos Aires (1989-1992).

⁸³ Organización guerrillera creada en 1968 por Envar Cacho El Kadri, cuyos orígenes se encuentran en una experiencia de guerrilla rural en Taco Ralo, provincia de Tucumán. Posteriormente las FAP se dividieron a causa de discusiones internas sobre el acercamiento o no a la ideología marxista.

⁸⁴ Fue un grupo peronista no guerrillero creado en 1967 por Rodolfo Galimberti. Lo integraban estudiantes e intelectuales, muchos de los cuales tenían una formación marxista matizada con lecturas de Jauretche, Hernández Arregui, Abelardo Ramos, John William Cooke o Rodolfo Puiggrós.

Rodolfo Galimberti (1947-2002)⁸⁵. Por su parte, Cayetano Ángel De Lella fue un pedagogo alineado con la Educación Popular. Con el golpe militar de 1976 tuvo que exiliarse a México hasta el año 1986, en donde se doctoró en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Permaneció en el cargo de coordinador general de la DINEA, junto a Carlos Grosso, con grandes dificultades, hasta 1976.

En julio de 1973 la DINEA lanzó un documento denominado *Bases para una política educativa del adulto*, cuya extensión de veinticuatro páginas contiene ciento sesenta y dos ítems⁸⁶. El texto expresa con precisión hacia dónde habría de dirigirse el nuevo proyecto educativo. Veamos pues a continuación, algunos de sus presupuestos políticos y político-educativos para la conducción y acciones que se propuso emprender.

Los fundamentos políticos de la DINEA estaban enlazados al proyecto de país que el gobierno del 73 y los sectores sociales adeptos deseaban construir.

“Se trata, en síntesis, de cumplir con los postulados del gobierno popular en el sentido de que nadie, en este momento en que el pueblo protagoniza la lucha por la liberación, se mantenga como elemento pasivo, asumiendo cada uno su responsabilidad en la transformación de la Patria”. Ítem 4.

Se aclara que el documento en sí mismo no debe ser interpretado a modo de planteo dogmático y de carácter coercitivo.

“En tanto es un documento que establece pautas generales, no debe considerárselo como una formulación dogmática que obligue a todos los que están bajo nuestra dirección a asumir coercitivamente una idéntica posición”. Ítem 2.

⁸⁵ Fue designado por Perón como representante de la Juventud en el Consejo Superior del Movimiento Peronista y fue depuesto por éste en abril de 1973 cuando aquél hizo declaraciones públicas de llamamiento a la conformación de milicias populares para defender aquella reciente democracia. Luego pasó a formar parte directamente de Montoneros; uno de los comandos que respondía a sus órdenes (Columna Norte), había planificado y participado el 19 de setiembre de 1974 del secuestro de los hermanos empresarios Juan y Jorge Born, del cual obtuvieron 60 millones de dólares por el rescate. Luego de su exilio durante la dictadura, mantuvo a su regreso a la Argentina vinculaciones comerciales y de amistad con Jorge Born.

⁸⁶ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003404.pdf>

Sin embargo, no hay duda alguna que los actores participantes del proyecto educativo (docentes, alumnos, administrativos y personal de apoyo) no podían dejar de estar alineados a las orientaciones políticas del gobierno del 73. Para ello se instaba a una participación activa del pueblo; en forma notoria aparecía la idea de un **nacionalismo popular**: pueblo y patria enlazados para la liberarse de las ataduras del enemigo.

“Vivimos momentos trascendentales de la historia de nuestra Patria. El pueblo Argentino, tras largos años de lucha, vuelve a ejercer el derecho de escoger su destino”. Ítem 5.

“Hoy es la instancia del reencuentro nacional. Reencuentro del pueblo con su Líder, con su destino, con su historia, con su condición de comunidad libre y soberana”. Ítem 6.

Bajo ciertas concepciones épicas del transcurrir histórico, el gobierno del 73 entendía que su llegada al poder tenía que ver con procesos políticos que iban más allá de las urnas; se trataba de la celebración del reencuentro entre Perón y el pueblo. En el ideario peronista los vínculos entre los constructos **‘patria como comunidad’**, **‘el pueblo’** y **‘el líder’** formaban parte de un trípode discursivo privilegiado. Tras el reencuentro, era menester llevar a cabo un trabajo colectivo para la transformación social, pues se trataba de un gobierno popular, al servicio de los intereses del pueblo.

“Comienza para todos los que conformamos esta comunidad, la hora del trabajo mancomunado; en el momento en que las estructuras del gobierno son puestas a prueba al servicio y la identificación con las aspiraciones del pueblo”. Ítem 7.

El concepto de transformación se asimilaba a la idea de **revolución**, un vocablo relativamente ajeno a la tradición peronista, y que ahora pregonado por la Tendencia, parecía ser una novedad en el discurso peronista.

“Y es en esta instancia de una revolución cuando el pueblo -en tensión hacia los objetivos que lo han guiado en la lucha- se exige a sí mismo

educarse en las nuevas formas de relación social que quiere alcanzar”.

Ítem 8.

Ahora bien, de qué manera el discurso de la DINEA entendía el concepto de revolución como sinónimo de transformación. En este sentido, el texto es explícito.

“Sin embargo, cualquiera sea el grado de radicalidad de las luchas para la transformación de un sistema, dicha transformación no se concreta en forma inmediata. Lo nuevo y lo viejo coexisten -en todas las estructuras del sistema- marcando así un período de transición. Superada esa situación de equilibrio, lo viejo tenderá a desaparecer en tanto se amplifica y consolida lo nuevo”. Ítem 10.

“El ritmo de transformación de un sistema está no sólo en relación a los intereses y aspiraciones de los sectores que gestan la revolución, sino -fundamentalmente- en correspondencia a la relación de fuerzas que existe entre éstos y la contrarrevolución”. Ítem 11.

Se admite que los impulsos revolucionarios, independientemente de su nivel de radicalidad, no suelen acontecer en el tiempo corto y que por tanto, requieren de un proceso más extendido en el tiempo. Esta transición es entendida como la lucha entre las nuevas y las viejas estructuras, entre los nuevos y los viejos poderes; las fuerzas contrarrevolucionarias no cejarían frente al poder de los cambios. Los procesos revolucionarios son entendidos como resultados de las acciones sociales conscientes y voluntarias de los actores sociales; concretamente se trata de acciones políticas desde el gobierno, desde el estado y comprometiendo al pueblo.

Esta vieja concepción discursiva de los vínculos entre ‘pueblo’, ‘líder’ y ‘patria’, propia del régimen populista de los años 40/50 se resignifica; el populismo peronista, ahora con una impronta ‘revolucionaria’, parecía sonar con mayor fuerza. La transformación a la que se aludía, y sostenida por un movimiento auto-designado como nacional y popular, requería de un proyecto educativo acorde a los principios de aquella; se trataba de emprender lo que se hubo de llamar **‘revolución nacional justicialista’**.

“En este sentido, en la Argentina, la formulación de un proyecto educativo debe elaborarse en perfecta consonancia con la doctrina y los caminos que el pueblo argentino mayoritariamente ha elegido para la concreción de su objetivo primordial: la Revolución Nacional Justicialista dentro de un gran movimiento Nacional y Popular”. Ítem 13.

La vieja antinomia ‘pueblo-oligarquía’, como simplificación de las disputas políticas, volvía a retumbar en el discurso oficial. Los enemigos de la patria estaban sintetizados en el **‘imperialismo’**, la **‘oligarquía’** y aquellos **sectores golpistas de las Fuerzas Armadas**, que complotaban en contra los intereses del pueblo. Los militares golpistas de 1943 quedaban fuera de esta calificación de enemigos; el discurso de la DINEA enfatiza en que la génesis de la lucha popular, para liberarse de la injerencia de los intereses foráneos, se encontraba precisamente en 1943.

“En nuestra patria, consciente el imperialismo de que la resolución del conflicto en favor de las fuerzas revolucionarias hacía trastabillar toda su estrategia en Iberoamérica, no titubeó en concentrar sus esfuerzos políticos y económicos en apoyo de la oligarquía y en transformar a amplios sectores del Ejército en fuerzas de ocupación de su propio suelo”. Ítem 14.

“Treinta años de lucha han dejado claros jalones en esta larga marcha por la liberación; marcha que no ha concluido, porque si bien se ha modificado la relación de fuerzas en favor del pueblo, y éste ha pasado a la ofensiva, sólo se encuentra en sus manos el gobierno y aún le resta conquista todo el poder”. Ítem 15.

De estos dos últimos ítems transcritos, se deducen algunas interpretaciones, que de alguna manera ponen de manifiesto cómo el texto de la DINEA construía el discurso político de la historia contemporánea nuestro país, exaltando algunos de sus tramos y omitiendo otros al mismo tiempo.

En primer lugar, se observa que las experiencias políticas de las luchas populares, la de los sectores subalternos, la de las agrupaciones, partidos y movimientos políticos y sociales de la historia argentina anteriores a 1943, e incluso las de aquellas de extracción no peronista acontecidas en esos mismos treinta años, no estaban contempladas en la construcción del relato histórico-social de nuestro país. En efecto,

hay una identificación sin igual entre peronismo y lucha popular, entre peronismo y gobierno popular; el resto del devenir histórico, en el que los actores sociales interactuaron mediante mecanismos de poder, de imposición y resistencia y marcados por la conflictividad social, quedaba excluido del escenario histórico argentino. El peronismo se había apropiado del sentido y el significado de la lucha popular.

En segundo lugar, en el discurso del peronismo radicalizado, la idea de representatividad política es poco clara, y asociada a ésta, asistimos a la ausencia de los conceptos de *democracia*, *república* y *sociedad civil*. No se habla de que el gobierno del 73 procuraba representar los intereses del ‘pueblo’, sino de que había sido el mismo pueblo quien habría tomado el poder tras largos años de lucha, y cuyos inicios se encontraban en 1943. La fecha es un hito clave, a la cual en general los historiadores referencian para explicar los orígenes del peronismo: el golpe de estado perpetrado por el GOU (Grupo de Oficiales Unidos) en el que había participado Juan Domingo Perón.

En tercer lugar, se subraya que ese cambio revolucionario, por entonces ya en marcha, no se agotaba en esta posesión del gobierno por parte del pueblo, sino que habría de alcanzar sus objetivos cuando la transformación alcanzase a las demás estructuras del sistema. Y para ello, la educación era un pilar clave que contribuiría a estas transformaciones, contra las cuales los ‘viejos poderes’ atentarían y operarían como fuerzas contrarrevolucionarias.

Muchas de estas expresiones político-ideológicas del texto publicado por la DINEA y que se ha intentado ilustrar rápidamente, se reprodujeron y profundizaron en la CREAR. Veamos pues a continuación algunos de los aspectos constitutivos de la Campaña y algunas de sus definiciones político-educativas.

3- La CREAR y sus fundamentos políticos y educativos.

Desde la DINEA se impulsó la **Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR)**, cuyos lineamientos se hallan materializados en un Documento Base de una extensión de doscientas noventa páginas⁸⁷.

La planificación, el lanzamiento, la puesta en marcha y el declive de la CREAR acontecieron durante los tres años del tercer gobierno peronista⁸⁸ (Héctor José Cámpora,

⁸⁷ Documento Base de la CREAR recuperado gracias a una reedición de 2013 llevada a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación, bajo la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, con motivo de la conmemoración de los treinta años del lanzamiento e implementación de la Campaña y en honor a las personas desaparecidas que participaron en la coordinación y concreción de la misma. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003067.pdf>

Raúl Alberto Lastiri, Juan Domingo Perón, María Estela Duarte de Perón). Se anunció formalmente el 8 de setiembre de 1973, Día Internacional de la Alfabetización, y se puso en funcionamiento hasta que comenzó a ser desmantelada luego de la renuncia de Taiana y su reemplazo por Ivanissevich durante el gobierno de ‘Isabelita’.

La CREAR fue una propuesta diseñada para un tiempo muy breve. El plan de alfabetización y las aspiraciones políticas y político-educativas estaban programados para un término de tan sólo un año y dos meses.

“La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción tiene una duración efectiva de catorce meses; extendiéndose tentativamente este lapso entre junio de 1973 y agosto de 1974”. Ítem 59.

No sólo tuvo fines específicamente educativos, sino que también se transformó en un instrumento político a partir del cual la JP podía posicionarse de un modo más visible dentro del movimiento peronista. *“El Gobierno concebía la educación como una estrategia que contribuye a los logros de la organización política, no la educación como un fin en sí mismo”*⁸⁹. Los enunciados del documento se convirtieron en la arena simbólica en la que se dirimían las luchas por la apropiación del sentido de la ‘doctrina peronista’; y la ejecución de la campaña, en el terreno propicio para la disputa del control ‘material’ para la adhesión de los sectores sociales.

Los fundamentos de la educación de adultos estaban enlazados al proyecto político-ideológico del gobierno autodenominado ‘**nacional**’ y ‘**popular**’ y alineado con las consignas latinoamericanas de aquel contexto histórico.

“La educación de adultos es uno de los aspectos del proyecto general de educación que se inscribe a su vez dentro de la estrategia global de la Revolución Justicialista elegida por el pueblo e iniciada por el Gobierno Popular”. Ítem 8.

⁸⁸ La fórmula presidencial, Cámpora-Solano Lima triunfó el 11 de marzo de 1973. La asunción fue el 25 de mayo del mismo año. Después de 49 días de gobierno, Cámpora y Solano Lima renuncian. Lastiri, quien se desempeñaba como Diputado asume la presidencia en forma interina hasta el llamado a elecciones y el triunfo de la fórmula Perón-Perón.

⁸⁹ Gómez, Manuel (2012): *CREAR, la palabra recuperada*, en Finnegan, Florencia (comp.), Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, p.75.

El Gobierno se ha propuesto como meta irrenunciable producir profundas transformaciones que coloquen a la educación al servicio del proceso de la Reconstrucción y la Liberación Nacional”. Ítem 9.

El concepto de ‘**revolución justicialista**’ en la CREAM o el de ‘**revolución nacional justicialista**’, en el texto de la DINEA, es un tanto llamativo, ya que era una expresión poco común en la tradición discursiva del peronismo y del mismísimo Perón. La integración del vocablo ‘revolución’ era una novedad política; proponía cambios más radicales que fueran más allá del esquema clásico de la **justicia social** pregonada en los inicios del peronismo como gobierno y como movimiento. La cartera educativa en manos de la Tendencia permitía este tipo de explícitas definiciones oficiales, sin ánimo alguno de ocultar horizontes y proyecciones políticas. Es así como ciertas expresiones ideológicas impulsaban a la semántica peronista más allá de los preceptos clásicos que históricamente había signado al movimiento, pero al mismo tiempo sin perder la legitimidad necesaria para otorgar nuevos sentidos y significados políticos.

Es posible que el concepto en cuestión así planteado, haya sido un intento por compaginar en forma más o menos coherente, las nuevas ideas de cambio social propuesto por la Tendencia con el ideario histórico de la ‘**justicia social**’. La búsqueda de la construcción del ‘**socialismo nacional**’ incluía no sólo a los obreros, sino también a vastos sectores de la sociedad argentina, entre los que se destacaban las capas medias. Las ideas de ‘revolución’ estaban pensadas en función de la construcción de un orden basado en nuevas relaciones sociales. Sin embargo, el ‘socialismo nacional’ como frase en el seno del movimiento peronista tuvo significados confusos y ambiguos, porque las interpretaciones que las diferentes corrientes hacían del mismo eran diferentes entre sí. *“Mientras que la derecha peronista la interpretaba como nacionalsocialismo, como un hermano carnal del nazismo y el fascismo, la izquierda la equiparaba como una vía ‘nacional’ hacia el socialismo, considerándola un sistema de socialización económica y poder popular respetuoso con las condiciones y tradiciones nacionales”*⁹⁰.

Resulta sumamente complejo abordar exhaustivamente el concepto de ‘revolución’ en el marco de los horizontes ideológicos de la ‘izquierda peronista’; es por ello que sólo nos interesa destacar que el vocablo parecía ser una novedad dentro del peronismo, puesto que en las redes de significados de la tradición del movimiento, la categoría en cuestión

⁹⁰ Gillespie, R. op. cit., pp. 75-76.

de ninguna manera había sido central. Perón nunca manifestó la necesidad de afectar la propiedad privada ni la de alterar las estructuras de las clase sociales. La bandera de la **'justicia social'** implicaba el mantenimiento del sistema capitalista, con una presencia de un estado árbitro que pudiera mediar entre el capital y el trabajo y propendiera a la búsqueda de mejores condiciones laborales y sociales para los trabajadores. *“Muchas ‘pruebas circunstanciales’ inducían a pensar que el peronismo merecía llamarse revolucionario. Sin embargo, un análisis histórico del comportamiento político de Perón hubiera revelado que siempre se había mostrado notablemente hábil a ceder ante la izquierda, la derecha o el centro cuando una determinada tendencia política favorecía su más ansiado propósito: la restauración peronista; y hubiera demostrado asimismo que tales gestos no negaban su tradicional creencia en el desarrollo nacional, en la conciliación de clases en una ‘comunidad organizada’ semicorporativista”*⁹¹. A diferencia de la **'patria socialista'**, en la **'patria peronista'** no cabía la posibilidad de la alteración de las bases estructurales del capitalismo.

La construcción de esta nueva **'patria justa y socialista'** no podía llevarse a cabo sin el refuerzo de la renovación educativa. Para un gobierno definido como **'revolucionario'**, **'popular'** y **'nacional'**, la educación debía acompañar y fortalecer el nuevo proyecto político-social de la **'reconstrucción nacional'**, apelando al compromiso militante de la sociedad toda.

“Nuestra revolución asume una política educativa que delimita como principal objetivo la liberación nacional, lo cual implica la nacionalización de la educación, que se define prioritariamente, por la construcción e integración a la dinámica social de los auténticos valores de la comunidad nacional. Esta es la descolonización cultural, que será definida en función de las líneas nacionales de nuestro pasado histórico y de las delimitaciones que impone la conciencia colectiva de nuestro pueblo”. Ítem 10.

Para la **'reconstrucción nacional'** era necesario **'descolonizar la cultura del pueblo argentino'**, que otrora había sido sojuzgada por el 'imperialismo' y el 'paternalismo tecnocrático' propio del desarrollismo; **'nacionalizar la educación'** suponía colocar el proyecto educativo al servicio de este proyecto político liderado por la nueva tendencia

⁹¹ Op. cit., pp.79- 80.

peronista, que había llegado recientemente al poder de la mano de Cámpora. Las voces manifestadas en el documento hacen que los enunciados vinculados ideológicamente a la JP, se encuentren en una situación de tensión, ya que la construcción discursiva no podía salirse demasiado de los dispositivos significantes del discurso de Perón; tal vez el concepto de ‘comunidad nacional’ sea un ejemplo de ello. Para lograr una legitimación más solvente, la JP debía recurrir a estas categorías propias del peronismo en su versión más clásica.

“Nuestro proyecto parte del reconocimiento previo de que la explotación del imperialismo y el capitalismo liberal ha generado en la clase trabajadora, quien sufrió con más intensidad su consecuencia, una gran cantidad de población adulta excluida de toda posibilidad educativa; lo que intensificó su condición de explotada y marginada de los centros de poder y decisión política, económica y cultural”. Ítem 16.

“Es por tal motivo que la educación del adulto tendrá como marco referencial las expectativas y aspiraciones de los trabajadores argentinos”. Ítem 17.

“Finalmente, el Documento Base recalca que la educación en el trabajo y para el trabajo deberá constituirse en el instrumento del proyecto de independencia nacional; donde la actividad laboral no sea un medio de opresión sino la forma en que el pueblo va forjando su propio destino”. Ítem 30.

Cumplir los objetivos de la **‘reconstrucción popular’** del país, requería apelar a la clase trabajadora, recuperando así el viejo contenido peronista y la tradicional preocupación por poner en el centro de la escena política y social, a este actor social que había irrumpido en la escena nacional de la posguerra. En este sentido, el alumno adulto, como sujeto de aprendizaje, era sinónimo de trabajador; ambas categorías parecían superponerse; los alumnos adultos pertenecían a las capas populares de la sociedad. Tratándose de un gobierno auto-referenciado como ‘popular’, el proyecto educativo correspondía a la llamada **‘educación popular’**, cuyas finalidades eran las de la **‘liberación nacional’**, la **‘descolonización cultural’** y la afirmación de los valores propios de la **‘comunidad nacional’**. *“La educación se presenta como una herramienta en el proceso de liberación nacional ligado a la construcción cultural de las*

identidades. Se señala al pueblo como sujeto político y como constructor de su destino y al gobierno popular como el que encarna esa conducción”⁹².

Es por ello que se insistía en la necesidad de una arquitectura educativa para adultos que priorizara la participación organizada de los trabajadores, integrada a la realidad y a la cultura popular, que recuperara las ideas sintonizadas con el denominado **‘pensamiento nacional’**, que atendiera a las necesidades reales y a la solución de los problemas cotidianos de la vida de los alumnos adultos. *“Había ganado espacio el concepto de Juaretche acerca de la necesidad de revertir desde el pensamiento nacional el proceso de colonización pedagógica que caracterizó el desarrollo del sistema educativo argentino sobre moldes europeos, teñidos de racionalismo y positivismo, que desconocía la perspectiva de apoyo en un sistema de análisis de la realidad social desde categorías con identidad propia”*⁹³. Ello implicaba recuperar y revalorizar los valores, las tradiciones, el universo simbólico, y las prácticas sociales de la cultura popular en el nuevo proceso de educación propuesto.

Sobre la base de estos fundamentos político-ideológicos, se ha de analizar pues a continuación los siguientes aspectos: **a) las concepciones de la educación de adultos y el perfil de los educadores, b) las definiciones del adulto como alumno, y c) las nociones de los vínculos entre enseñanza y aprendizaje en el marco del ideario de la Tendencia.**

3-a ¿Cómo era concebida la educación de adultos?

La educación de adultos propuesta por la CREAR consistía en la necesidad de poner en marcha un **proceso de desescolarización**, entendida no como abolición del sistema escolar formal, sino como modificación de los esquemas escolares tradicionales a través de los cuales se habían inculcado los preceptos propios de las concepciones políticas, económicas y culturales de un liberalismo excluyente. Por consiguiente, era menester transformar las estructuras educativas, de modo que la enseñanza resultara atractiva y menos rígida para los adultos. Para evitar la deserción y generar el interés y el entusiasmo había que poner en funcionamiento nuevos modos de enseñar y de aprender.

⁹² Tosolini, Mariana (2011): *La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción: Una propuesta de educación popular (Argentina 73/74)*, en Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 33, núm. 2, julio-diciembre, p. 107.

⁹³ Gómez, M., op. cit. p. 79.

“Por otra parte, frente a ciclos rígidos que no permiten desplazamientos a quienes tienen inquietudes que exceden lo específico que estudian lo cual motiva un alto porcentaje de deserción y no logra despertar en los alumnos un interés real por lo que hacen será necesario implementar nuevas modalidades que alienten la iniciativa, libertad y búsqueda del adulto, convirtiéndolo en sujeto activo de su propia educación”. Ítem 29.

Según la CREAR, la labor educativa debía trasladarse a otros ámbitos de la vida social, tales como la fábrica, los centros de base barriales, el sindicato, la vecinal, en donde el alumno pudiera tener una mayor participación en sus propios procesos de aprendizaje. Educar no era sinónimo de escolarizar; la educación significaba tender puentes con la comunidad toda, alejada de los muros de las instituciones escolares. La propuesta estaba pensada políticamente como parte de un gran proceso de movilización social, y por ello las instituciones todas debían involucrarse en el hecho educativo.

“Sin embargo, toda esta acción coordinada caería en el vacío si no se suman desde un comienzo a la CREAR los sindicatos, agrupaciones gremiales, cooperativas, ligas agrarias, comisiones vecinales, organizaciones de la juventud; es decir, la comunidad toda a través de sus organizaciones de base. La finalidad es generar un amplio proceso de movilización que será también una nueva experiencia de participación en la planificación y ejecución de un proyecto educativo”. Ítem 5.

La educación de adultos estaba inscripta en la denominada ‘**educación para la liberación**’, o ‘**educación liberadora**’, cuya fuente de inspiración se encontraba en las ideas pedagógicas freireanas. La ‘educación para la liberación’ era conceptualizada por oposición a la ‘educación bancaria’, la de la mera transmisión de conocimientos; el acto educativo era concebido como una construcción dialógica, de igual a igual entre el educando y el educado. Dichas ideas fueron resignificadas para el caso argentino y en el contexto del ideario de la Tendencia.

“Nuestra conclusión es que la educación de adultos no puede ser integrada al sistema escolar, sino que es necesaria la formulación de pautas para una nueva educación popular”. Ítem 112.

“Se trata de creer en el hombre y en su liberación, para que construya una sociedad a su imagen y forje su propio destino. Así la educación será poner en práctica un proyecto, comunitario de autorrealización”. Ítem 117.

“Para alcanzar estos objetivos se tendrán en cuenta aspectos fundamentalmente educativos tales como la participación en distintos tipos de asambleas (educativas, vecinales, de consumidores, etc.); el análisis de la problemática comunal, regional, nacional y aún internacional; la participación en la toma de decisiones; y otras tantas actividades propias, asimismo, de las organizaciones de base”. Ítem 118.

“Se busca, en suma, organizarse utilizando los medios más dinámicos; tendiendo a promover la educación comunitaria y a superar las rigideces de las formas subyacentes de la educación tradicional dentro del marco de una sociedad espontáneamente educadora”. Ítem 119.

La desescolarización era uno de los requisitos claves, si es que en forma auténtica se deseaba construir una educación popular. *“La educación de adultos, incorporando como sujetos productores de cultura a los desechados por el discurso escolar tradicional, sería el lugar por donde podía transformarse profundamente la lógica de la pedagogía instalada”*⁹⁴. Tal era el espíritu de la Campaña, a partir del cual se trataba de fomentar un clima y una práctica social de educación comunitaria.

3-b ¿De qué manera era definido el alumno adulto?

En el discurso de la CREAR hay una explícita concepción del **alumno adulto como sujeto trabajador y como sujeto social oprimido**; es por ello que la educación popular debía consistir en crear una conciencia colectiva de organización y acción para la **‘liberación’**, entendida como instancia de ruptura de todo tipo de lazos de **‘dependencia’**.

“Se trata de generar una acción educativa que busque no sólo formar, sino capacitar, formar conciencia, romper incomunicaciones y contribuir a la liberación de quienes actualmente se encuentran oprimidos”. Ítem 24.

⁹⁴ Rodríguez, Lidia, (1997): “Pedagogía de la liberación y educación de adultos”, en Adriana Puiggrós (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Historia de la Educación Argentina, Tomo VIII, Buenos Aires, Galerna, p. 307.

“La educación de adultos, entonces, cobrará su verdadero sentido. No se tratará de llevar al trabajador a un nuevo medio, aislarlo y alienarlo, con el fin de ‘integrar a su conciencia’ nuevos conocimientos. O lo que es peor, transmitirle valores que le son ajenos e informaciones laborales que muchas veces sólo alcanzan al simple pasatiempo y que, frustrando una vez más las ansias de superación, sirven generalmente para tareas supletorias y de ocasión”. Ítem 25.

La educación no habría de consistir en la transmisión de valores que le fueran ajenos al alumno en su condición de trabajador oprimido. Por el contrario, distanciada de la idea de impartir los conocimientos específicos de las disciplinas, debía comunicar saberes que les posibilitaran adquirir conciencia de lucha colectiva para superar las condiciones de explotación.

“Por el contrario, se trata de que todos los niveles del sistema educativo de adultos vayan a la fábrica, al campo y a la oficina y enseñen recibiendo la experiencia de vida y trabajo de los propios trabajadores. Se trata de romper las paredes de la escuela y hacer de todo el país un lugar apto para la tarea educativa, como lo expresara el compañero Ministro de Cultura y Educación”. Ítem 26.

A partir de estas concepciones del alumno adulto, la educación popular, entre otros aspectos, era una educación para fomentar las capacidades para el desempeño laboral. No obstante, esta ‘educación para el trabajo’ no era una finalidad en sí misma.

“Finalmente, el Documento Base recalca que la educación en el trabajo y para el trabajo deberá constituirse en el instrumento del proyecto de independencia nacional; donde la actividad laboral no sea un medio de opresión sino la forma en que el pueblo va forjando su propio destino”. Ítem 30.

En función de estas afirmaciones, educar para el trabajo no se reducía a una cuestión simplemente tecnicista de adaptación el mercado laboral, sino que también suponía asumir una **conciencia política de adhesión al proyecto político del gobierno**

peronista del 73. En el ideario del peronismo, la **independencia nacional** significaba sacudirse el yugo de todo poder extranjerizante, tanto en el plano económico de la relación trabajo-capital como en el plano más cultural.

“Será preciso, por tal motivo, lograr que las estructuras educativas para los adultos ofrezcan realmente a éstos la oportunidad de adquirir, actualizar, perfeccionar y reconvertir sus conocimientos en lo que hace a la propia actividad laboral”. Ítem 31.

“Esta función deberá contribuir, por otra parte, a la capacitación de los trabajadores en las nuevas técnicas de producción, como medio de promover la participación consciente de todos ellos en el proceso económico y social del país”. Ítem 32.

La capacitación laboral y la resignificación de sus saberes estaban pensados en función de que los alumnos adultos se vieran en la necesidad de participar activamente en las orientaciones del proceso económico del país. En este sentido, cabe recordar que el peronismo más radicalizado buscaba convencer a la clase obrera de que existían diferentes formas de organización colectiva que no respondieran a una actitud pasiva de obediencia a las estructuras sindicales más tradicionales. La democratización en las decisiones de las organizaciones de base y la no sumisión a las cúpulas dirigentes de los gremios y sindicatos, eran algunas de las políticas militantes más importantes, debido a que se consideraba que estas cúpulas después de 1955 habían pactado con los gobiernos de turnos y habían claudicado frente a los poderes empresariales del capital.

“Dichas medidas se complementarán con la educación de los trabajadores para las formas de cogestión y de autogestión, capacitándolos fundamentalmente para que planifiquen y ejecuten la producción, coordinados con los responsables del gobierno en cada área de la economía”. Ítem 33.

Estas formas de organización obrera basadas en la cogestión y la autogestión propuesta por la educación popular de la CREAR, ponían en cuestión los modos históricos peronistas de organización sindical más verticalistas. La educación ‘liberadora’, militada por los educadores populares, también implicaba emanciparse del aparato de

las centrales obreras. Se trataba de una apuesta ‘revolucionaria’, aunque entendida por el mismo discurso de la CREA, como un fenómeno que conllevaría un proceso, quizá más lento del que hubiera deseado.

“Dados estos objetivos, hemos iniciado nuestra acción teniendo en claro que las verdaderas revoluciones en educación deben ser orgánicas para no perder su fuerza en simples impulsos intrascendentes. Así realizaremos nuestra acción, sin aspiraciones imposibles de cambiar todo en un día o pretendiendo esquemas omnivalentes de sustitución que nadie posee; si, en cambio, iniciando procesos irreversibles de transformación que consolidaremos en nuevas estructuras básicamente ordenadas para la realización de una gran Argentina nacional y popular”. Ítem 34.

El discurso educativo pretendía sentar las bases de nuevas estructuras subjetivas para la transformación social objetiva, a través de una Campaña entendida como operación y no como un proyecto educativo a largo plazo. Recordemos que se había planteado el plan de alfabetización y politización de los adultos en un lapso breve de catorce meses. Se ha de señalar que el término *operación* habla por sí mismo acerca de cuánta militancia había en la forma de entender el hecho educativo.

3-c ¿Cuáles eran las concepciones acerca del educador de adultos y de los vínculos entre enseñanza y aprendizaje?

La consigna ‘**el pueblo educa al pueblo**’ suponía el no requerimiento de la profesionalización basada en la titulación y la experiencia docentes. La Campaña hacía un llamamiento a un voluntariado capaz de sensibilizarse con las realidades de los adultos de las distintas comunidades barriales antes de poder alfabetizar. Los alfabetizadores provenían de las distintas identidades políticas de la militancia, pero principalmente de la del peronismo. Estudiantes universitarios, referentes sociales con reconocimiento popular, líderes de las comunidades, docentes en ejercicio, curas tercermundistas de parroquia, seminaristas alineados en la teología de la liberación, monjas dedicadas a la acción social, referentes barriales y de vecinales, y figuras sindicales, fueron los actores seleccionados para llevar a cabo la tarea alfabetizadora.

La convocatoria al voluntariado era entendida en el marco de la educación popular y de la desescolarización; presuponía que quien debía educar no necesariamente debía

desempeñarse en el ámbito formal del sistema educativo. Los y las educadores/as debían estar impregnados de la cultura popular, y debían ser conocedores de las carencias y las necesidades populares de las comunidades a alfabetizar.

“El sistema de voluntariado, de carácter popular y local, constituirá el recurso humano básico de la CREAM”. Ítem 104.

“La característica fundamental del nuevo sistema de voluntariado docente radica en que los coordinadores de base serán reclutados en el propio medio donde deberá realizarse la operación”. Ítem 105.

Para el ideario de la Campaña, la educación popular significaba que la comunidad debía tener participación directa en el proceso mismo del hecho educativo; de allí la importancia de que en éste, las relaciones entre educador y educando debían guardar relaciones simétricas. Los vínculos entre enseñante y aprendiz no debían organizarse en forma verticalista de arriba hacia abajo, sino que por el contrario, de abajo hacia arriba. El requerimiento de que el educador debía emerger de la misma comunidad, es un ejemplo ilustrativo de ello. La educación popular, entendida como era entendida por la Tendencia, sostenía que el perfil del educador debía reunir estas condiciones.

“Al mismo tiempo, todas las funciones voluntarias de apoyo serán dirigidas y ejecutadas, en la medida de lo posible, por la propia comunidad”. Ítem 106.

“Esto implica, por lo tanto, que el docente voluntario y el mismo analfabeto, semi-analfabeto o deficitario de cualquiera de los niveles educativos serán un elemento activo y responsable con plenos derechos y capacidad de decisión en y sobre el proceso educativo. Ya que son ellos los fundamentales protagonistas, deben ser ellos también quienes más activamente generen las formas de participación de la comunidad en el hecho educativo”. Ítem 107.

“Sin embargo, los mayores recursos humanos docentes y no docentes deben surgir del medio; el esfuerzo debe venir de abajo hacia arriba, base del proceso que iniciamos sustentado en la cogestión educativa”. Ítem 108.

El rol del educador no debía reducirse a una función docente de mera transmisión de conocimientos, sino que como agente alfabetizador debía también comunicar componentes político-ideológicos. *“La visión de un docente poco relacionado con la comunidad en la que desarrolla tarea o portador acrítico de contenidos debía ser superado con un abordaje enmarcado en las problemáticas vitales de las comunidades y de los participantes”*⁹⁵. Es por ello que la CREAR insistía en la importancia de que el origen social y geográfico del educador fuese el mismo que el de sus educandos, con la finalidad de lograr por parte de aquél mayor compromiso en las acciones de la enseñanza y del desarrollo de contenidos pertinentes a las problemáticas sociales y laborales de los y las alumnos/as.

Del lema político rector, ‘el pueblo educa al pueblo’, también se derivaban determinadas definiciones en torno a los vínculos entre enseñanza y aprendizaje: las palabras del mismísimo Ministro de Cultura y Educación en la introducción del Documento Base de la CREAR dan cuenta de ello.

*“Se trata no de enseñar como de aprender, de llegar a la conclusión de que el mundo no se divide en educadores que saben y educandos que aprenden sino de re-conocer que hay una estrecha interrelación. Nadie enseña en forma absoluta y nadie se limita a aprender, el que enseña también aprende y el que está aprendiendo está enseñando”*⁹⁶.

Los fundamentos de la Campaña partían de un diagnóstico muy particular según el cual, los proyectos educativos anteriores habrían fracasado porque las comunidades no gozaban de la participación directa en su propio proceso de educación; de allí que se acusaba a dichos proyectos como reproductores de un llamado ‘paternalismo tecnocrático’.

“Los más ambiciosos planes de educación han fallado, justamente, porque los teóricos de las innovaciones presentaban esquemas donde se actuaba sobre la comunidad que ejecutaba en la práctica el hecho educativo, pero nunca con ella. Este paternalismo tecnocrático se fundaba en la

⁹⁵ Gómez, M., op. cit., p.82.

⁹⁶ Documento de la CREAR, p. 10.

desconfianza y el temor que se tiene del pueblo, sin advertir que depende de éste todo éxito o fracaso”. Ítem 95.

Para los organizadores, coordinadores y ejecutores de la Campaña la educación popular implicaba democratizar el hecho educativo. Es precisamente en este marco, en donde debían acontecer los vínculos entre enseñanza y aprendizaje.

“La participación de las organizaciones de base que representan los intereses de los distintos sectores de la comunidad es uno de los factores que garantiza una auténtica democratización de la educación y favorece un proceso de definición de estructuras que sea libre, creativo y dinámico”. Ítem 101.

“De lo que se trata, entonces, es de garantizar a través del poder y la representatividad de las organizaciones de base que el pueblo hasta hace poco marginado de todos los mecanismos de decisión genere y consolide las estructuras que permitan su autodesarrollo y autoeducación”. Ítem 102.

Dicha democratización implicaba la necesidad de la participación y cooperación de las organizaciones de base en el proceso de la educación para adultos; la educación estaba pensada como auto-educación para el auto-desarrollo, y esta autonomía se condecía con la idea de quebrar todo tipo de dependencia.

Finalmente se ha de señalar que la educación popular implicaba materializar la metodología freireana, aquella que estaba basada al mismo tiempo en la alfabetización propiamente dicha y en la toma de conciencia política por parte de las clases populares.

“El pensamiento de Freire estimulaba o iniciaba al desarrollo de la tarea política en un campo nuevo y en las perspectiva de fortalecer las organizaciones del pueblo y la participación en los distintos niveles, en particular en las organizaciones de base”⁹⁷.

En ese sentido, la CREAR procuró ser congruente con estos nuevos lineamientos político-educativos. Acorde con los criterios de la ‘izquierda peronista’, la CREAR *“[...] propugnaba una pedagogía nacionalista popular liberadora que sumaba*

⁹⁷ Gómez, M., op. cit. p.79.

fundamentos de la pedagogía peronista desarrollada entre 1945-1955, alguna influencia del liberalismo laico y un gran peso de la pedagogía de la liberación”⁹⁸.

La propuesta freireana consistía en el método psico-social de la palabra generadora. *“Como vemos, la CREAR adoptó prácticamente las mismas técnicas y los mismos pasos o momentos propuestos por el Método Psicosocial de Palabras Generadoras, elaborado y difundido por el educador Paulo Freire y su equipo a partir de las experiencias brasileñas y chilenas de mediados y fines de la década de los 60”⁹⁹.* Dicho método consistía en tres fases: 1) **estudiar el contexto**; 2) **seleccionar palabras claves de entre el vocabulario descubierto**; y 3) **el proceso real de alfabetización**.

La primera consistía en que el equipo alfabetizador debía conocer y analizar el contexto en el que vivía la población a alfabetizar (los problemas inmediatos de la vida cotidiana, la situación económica de dicha población, las carencias, las posibilidades, entre otras) mediante conversaciones informales con los alfabetizandos. Se trataba de darle voz a los sectores vulnerados y la posibilidad de expresar sus quejas y demandas sociales. En esta etapa el educador debía impregnarse de la cultura popular de la comunidad donde se insertaba como tal; debía aprender de los aprendices en un ámbito de igualdad.

La segunda estribaba en tomar nota de aquellas palabras claves que resultaran relevantes para la población analfabeta; esas palabras surgidas de las conversaciones informales debían poseer una carga emocional importante para la comunidad a alfabetizar. La selección de las mismas, a cargo del equipo educador, debía tener la capacidad de generar análisis y debía remitir a la realidad social y cultural de dicha población. Paulo Freire denominaba a estos vocablos como **palabras generativas**.

La tercera comprendía tres subfases, a saber: a) las sesiones de motivación, b) el desarrollo de materiales de enseñanza y c) la alfabetización propiamente dicha (decodificación). La primera subfase consistía en presentarles a los alfabetizandos láminas, imágenes, fotos, pinturas, gráficos, pero sin palabras, con la finalidad de que sirvieran como disparadores del debate, para promover la conciencia de grupo. La segunda subfase consistía en la elaboración de los materiales pertinentes a cargo del equipo educador, mediante el cual se confeccionaban diapositivas o tarjetas que ilustraran la descomposición silábica de aquellas palabras claves en sus partes. La tercera subfase consistía en el análisis de las relaciones entre imagen de realidades concretas y palabras alusivas a dichas realidades; esto es, la *codificación*. Este proceso

⁹⁸ Puiggrós, A., op. cit. p. 160.

⁹⁹ Hernández, I. & Facciolo, A. M., op. cit. p. 165.

de decodificación es el aspecto distintivo del método de alfabetización freireano. No sólo era de utilidad en el proceso de enseñanza propiamente dicho, sino que facilitaba y propiciaba los inicios y la estimulación del proceso del pensamiento crítico entre los/as estudiantes; erradicación del analfabetismo y adquisición del sentido político de la realidad social representaban las dos caras de una misma moneda.

En efecto, la CREAR procuró orientarse en estas direcciones metodológico-procedimentales de alfabetización basadas en la *palabra generadora*. El texto de la CREAR ya tenía pre-establecidas las palabras generadoras claves a partir de las cuales los educadores debían alfabetizar.

“Los objetivos y contenidos de reflexión propuestos por la Coordinación General de la CREAR explicitados en esta publicación corresponden a diez (10) de las situaciones que a nivel nacional vive nuestro pueblo. Estos objetivos y contenidos, de reflexión surgen de un relevamiento de situaciones nacionales vividas por todos los trabajadores; y tiende a la fortificación de la conciencia nacional, en vista a una mejor participación en el Proceso de Reconstrucción Nacional, para el logro de la Comunidad Organizada”¹⁰⁰.

Las palabras establecidas de antemano por el texto de la CREAR, parece indicar que la metodología se apartaba del método freireano. Si bien se aclara que dichas palabras habían surgido de un relevamiento previo, basado en el conocimiento de la experiencia de los adultos, los modos de proceder tenían que ver con una prescripción definida a priori mediante una justificación según la cual, el contenido de las palabras propiciaban las finalidades políticas del gobierno del 73. Las palabras generadoras estaban agrupadas en unidades temáticas, resumían las diez situaciones relevadas, y según la CREAR, sintetizaban la realidad social de la población analfabeta y semi-analfabeta del país: **voto, compañero, sindicato, delegado (Unidad socio-política-sindical); campesino, máquina, trabajo (Unidad socio-política-laboral); pueblo, gobierno, América Latina Unida o Dominada (Unidad de Integración Nacional y Latinoamericana)**. Estas palabras fueron definidas a nivel nacional y debían ser usadas en todas las

¹⁰⁰ Documento de la CREAR, p. 51.

jurisdicciones; a éstas se les agregaban otras relativas a las particularidades de cada región o comunidad. *“Se utilizaron alrededor de 22 palabras generadoras. Diez de las mismas eran nacionales. El resto eran significantes regionales modificables, y elegidas inicialmente por investigadores y planificadores de cada región a partir de estudios previamente realizados. La elección de las palabras se decidió en reuniones de Coordinación con representantes provinciales: (dos por cada jurisdicción) con el concurso de profesionales de universidades locales”*¹⁰¹.

En torno a estas palabras, los educadores reclutados de la juventud militante, debían fomentar las reflexiones y las discusiones relacionadas con la problemática social de tal o cual comunidad en aquellos espacios, centros y ámbitos populares habitados por los adultos. Si bien se indicaba que tal o cual palabra podían ser sustituidas por otra en virtud del vocabulario específico de la comunidad (por ejemplo ‘changa’ por ‘trabajo’), las palabras generadoras no podían ser modificadas en su contenido semántico y político.

4- La CREAR: balances, límites y alcances.

En primer lugar, respecto de los aspectos discursivos, se ha de señalar que entre las concepciones político-educativas de la CREAR, el ideario del ala del peronismo del 1973, las ideas expresadas por el Ministerio de Cultura y Educación y las formulaciones político-ideológicas de la DINEA, existe una coherencia asombrosa. Las orientaciones políticas y los lineamientos educativos fueron contundentes y explícitos respecto del proyecto de país que se deseaba construir y el tipo de educación que acorde a dicho ideario se aspiraba a impartir. La CREAR fue una propuesta político-educativa y político-ideológica, que desde sus inicios dejó en claro que la apuesta consistía en educar a la población adulta en función de los valores, los principios y el horizonte político sintetizados en la denominada ‘Reconstrucción Nacional del Gobierno Popular’. La planificación y la puesta en marcha de la propuesta estaban definidas en términos de *Campaña* y las modalidades de aplicación estaban conceptualizadas en clave de *operación*, a modo de acciones rápidas, lo cual remite a una concepción del hecho educativo en clave de militancia. En efecto, en forma expresa, la arquitectura discursiva de la CREAR sostenía que la alfabetización no era un fin en sí mismo, sino que más bien, una herramienta para propiciar conciencia social en los/as adultos/as a alfabetizar

¹⁰¹ Hernández, I. & Facciolo, A. M., op. cit., p. 169.

para su participación en la construcción del proyecto ‘nacional y popular’. Los/as adultos/as analfabetos/as pertenecían a los sectores populares socialmente vulnerados; de allí que la CREAR estuvo discursivamente orientada hacia la necesidad de alfabetizar y concientizar políticamente dentro de los horizontes político-ideológicos de la Tendencia y del rumbo que el país debía tomar.

En segundo lugar, respecto de sus rasgos constitutivos, se ha de subrayar que la CREAR, más que en términos de proyecto educativo a largo plazo, la propuesta estaba definida como una Campaña de alcance cortoplacista. Casualmente el corto tiempo propuesto de catorce meses estaba cumplido cuando Taiana era desplazado de su cargo. La Campaña excedía las capacidades de la DINEA. Con objetivos demasiados ambiciosos, que no se correspondían con la estructura organizativa y las erogaciones presupuestarias, la CREAR comenzó a debilitarse antes de recibir su golpe de gracia. *“Por un lado, la Campaña fue pensada gigantescamente dentro de un organismo relativamente restringido como era la DINEA, lo que contribuyó a que, en ciertos momentos se hiciera inmanejable. Por otro, desde el principio fue conducida por un sector radicalizado del peronismo, y por lo mismo, ante un cambio brusco de circunstancias políticas, fue difícil defenderla y perdió continuidad”*¹⁰². En efecto, el ala más radicalizada del peronismo empezó a ser desplazada del gobierno y, finalmente, excluida de las filas de aquel movimiento histórico que poco tiempo adoptaba un carácter intolerante, verticalista y autoritario.

Por tales razones, algunos/as investigadores/as de la política educativa, consideran que la importancia de la CREAR no estribó en el cumplimiento satisfactorio de aquellos objetivos minuciosamente planteados, sino en la dimensión político-pedagógica innovadora. *“Más allá de los límites de la propuesta, por primera vez desde el Estado se promovieron prácticas político-pedagógicas que tendieron a recuperar el saber de los grupos sojuzgados y se distanciaron del discurso dominante hasta ese momento, de descalificación de los sujetos destinatarios de la educación de adultos y de sus prácticas, experiencias y saberes”*¹⁰³. No obstante, se ha de enfatizar en que la propuesta estuvo ceñida al ideario del gobierno de turno; los lineamientos político-pedagógicos de la Campaña eran prácticamente una extensión de los discursos de los sectores políticos más radicalizados del peronismo.

¹⁰² Hernández, I. & Facciolo, A. M., op. cit., p. 166.

¹⁰³ Brusilovsky, S., p. 13.

En tercer lugar, respecto de los aspectos pedagógicos y metodológicos, la propuesta, ya antes de su desmantelamiento, se encontraba cuestionada. *“En ese momento la Campaña se encontraba desprestigiada ante distintos sectores -tanto dentro como fuera del movimiento justicialista- por su contenido, su metodología y por la inclusión de personal no docente en el plantel de los educadores. Según algunos de los informantes, éste último se constituyó en un argumento de peso y fue causal de resentimiento entre docentes de programas competitivos y, en general, de maestros de primaria”¹⁰⁴*. La Campaña no contemplaba la formación didáctica y la titulación correspondiente; la convocatoria y la toma de un voluntariado no docente, y su funcionamiento por fuera del sistema educativo formal, le valió la crítica según la cual, la CREAR, estaba fuertemente teñida del sesgo político-partidario de la Tendencia.

La premisa ‘el pueblo educa al pueblo’ encontró oposición entre quienes consideraban que la experticia docente en alfabetización, sustentada o no en la metodología freireana, era un saber de quienes estaban formados para este ejercicio alfabetizador. No hay duda alguna que el sistema educativo formal adolecía de una escasez acentuada de docentes sólidamente formados en el campo de la educación de adultos. Sin embargo, es menester aclarar que esto se debía a que el sistema educativo formal históricamente no se había ocupado en formar docentes para ello.

Ahora bien, el reclutamiento de voluntarios ‘afiliados’ de buena voluntad, mucho menos que los docentes titulados, podían cubrir estas falencias, dada su ausencia de formación didáctica integral y adiestramiento pedagógico. Muchos de los educadores efectivamente, tal como lo proponía la Campaña, surgieron del seno de las comunidades de que la formaban parte; se trataba de personas que gozaban de cierto reconocimiento social del ámbito local y que detentaban un cierto nivel de instrucción de alfabetización superior a los adultos a alfabetizar. Este ha sido uno de los aspectos más débiles de la propuesta y que le valió fuertes cuestionamientos, especialmente en aquellos casos en los que entraron en fricción la propuesta no escolarizada de la CREAR y el sistema educativo formal; *“[...] en algunas provincias fue el enfrentamiento, innecesario, con el sistema de educación formal de adultos. Recelos por ambas partes dificultaron la posibilidad de potenciar esfuerzos y llegar a más gente”¹⁰⁵*.

En cuarto lugar, respecto de los aspectos específicamente relacionados con el método psico-social freireano de la *palabra generadora*, se ha de puntualizar que resulta

¹⁰⁴ Hernández, I. & Facciolo, A. M., op. cit., p. 166.

¹⁰⁵ Gómez, M., op. cit., p. 95.

inabordable en esta instancia hacer un balance de las distintas resignificaciones que la ejecución de la CREAR hizo del método; de hecho, aún continúan abiertas las discusiones en torno a las vinculaciones entre el pensamiento freireano y su recepción en el discurso de la juventud peronista. *“La lectura de Freire por parte de estos jóvenes con vocación política, religiosa o social, que encontraban en el terreno de la cultura un espacio propicio para la generación de espacios de lucha política, abre un debate -que no encuentra su resolución- acerca del papel de la educación en un proceso de profunda transformación social”*¹⁰⁶. Al respecto, sólo interesa señalar que la apuesta metodológica no fue homogénea y que el grado de coherencia entre la teoría y la práctica de las ideas freireanas, dependió en gran medida de varios factores: el nivel de formación del voluntariado, la calidad de la lectura de Freire entre los educadores, los diferentes posicionamientos político-ideológicos dentro de la misma Tendencia, la inclinación a teorizar y/o a adoptar posturas más pragmáticas y voluntaristas.

Se ha de recordar que Freire visitó nuestro país y se reunió con algunos representantes de la CREAR. El pedagogo tenía conocimiento de las fracturas dentro del movimiento peronista y frente a ello, desde una actitud prudente, supo advertirles la importancia de no confundir política con partidismo. No tardó en subrayarles que la conciencia política a fomentar no tenía que ver con inculcar ni adoctrinar con ideas político-partidarias. *“En 1973, en el momento más álgido del proceso político del gobierno peronista, los responsables de la CREAR solicitaron un encuentro con Paulo Freire en el marco de una capacitación para emprender la tarea de la alfabetización. El encuentro se dio en mayo de ese año, en Buenos Aires. Las fracturas existentes dentro del peronismo entre las distintas facciones que hemos señalado oportunamente, se ponen en tensión y se reflejan en la campaña en las diversas formas en las que se ejecutó su programa”*¹⁰⁷. Esto significa que han habido diferentes lecturas del pensamiento freireano, cuando no, un vacío de formación en las ideas de Freire. Esto trajo como consecuencia que la matriz heterogénea peronista hiciera adaptaciones político-pedagógicas diversas. *“La afirmación freireana de que no existe separación sino interpenetración entre lo político y lo pedagógico, fue interpretada y traducida, en ocasiones, con desviaciones en la*

¹⁰⁶ Lidia Rodríguez (1997): *Pedagogía de la liberación y educación de adultos*, en Adriana Puiggrós (Dir.), op. cit., p. 304.

¹⁰⁷ Nicolau, Antonio (2016): *Pedagogía y política. La Campaña de alfabetización CREAR en la historia reciente de la educación de adultos en la Argentina de los '70 (Tesis de Maestría)*, p. 97, en línea en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1278/te.1278.pdf>

articulación entre ambas dimensiones, privilegiando una sobre otra en estrecha dependencia con la adhesión político ideológica dominante en el sector de pertenencia”¹⁰⁸. No es posible hacer un balance claro acerca de cuánto de autenticidad pudo haber habido en la implementación de los aspectos teórico-metodológicos freireanos, pero sí señalar que no pocas veces, la tarea de la alfabetización se transformó en una actividad proselitista. *“En algunos casos el desmembramiento grupal fue producto de intentos de manipulación o ideologización del discurso. Los adultos percibieron que no estaban siendo respetados en sus objetivos y se alejaron de la propuesta*”¹⁰⁹.

Dentro de la gran heterogeneidad que signaba al grupo de los diseñadores, organizadores y ejecutores de la Campaña, se encontraban, con riesgo de simplificar, por lo menos dos tendencias. Por un lado, quienes adherían más genuinamente a las ideas freireanas, y marcando hondas diferencias con los sectores peronistas más combativos de la Tendencia, entendían que la Campaña venía a reparar una deuda educativa para con las masas populares a quienes se les había expropiado históricamente un derecho social que el sistema educativo fundante no supo satisfacer. Los freireanos tenían la convicción de que había que propiciar entre la población adulta modos de participación político-social que llevara a la concientización política, pero sin manipulación partidista de por medio. Por otro lado, estaban quienes se alejaban más de las ideas freireanas y entendían que la liberación del pueblo oprimido debía acontecer adoptando posicionamientos más partidarios y más proselitistas. *“Hubo circunstancias en las que la alfabetización fue desplazada por la prédica doctrinaria aparejando no pocos inconvenientes con los gobernadores de las provincias quienes manifestaban su disconformidad a la conducción nacional. Estas prácticas estuvieron desalentadas tanto desde la dirección nacional como de las direcciones provinciales de la DINEA juntamente con las coordinaciones tanto regionales como provinciales de la CREAR*”¹¹⁰.

Finalmente, respecto de las orientaciones político-ideológicas de la experiencia de la Campaña, se ha de subrayar nuevamente que la educación de adultos resultó ser altamente porosa a la militancia político-partidaria; *“según muchos, la Campaña respondía a orientaciones político-partidistas: rescataría de la CREAR todo -dijo una entrevistada- menos el partidismo*”¹¹¹. No hay duda alguna de que la propuesta educativa quiso emprenderse en el menor tiempo y con la mayor rapidez posible, lo cual

¹⁰⁸ Nicolau, A., op. cit., p. 100.

¹⁰⁹ Gómez, M., op. cit., p. 95.

¹¹⁰ Nicolau, A., op. cit., p. 94.

¹¹¹ Hernández, I. & Facciolo, A. M., op. cit., p. 166.

hacía dificultoso pensar en una educación permanente para adultos a largo plazo y de mayor alcance. Ahora bien, cabe interrogarse sobre el porqué del apuro para una tarea que suele demandar políticas educativas de largo plazo y sostenidas en el tiempo. “Según una informante: la Campaña fracasó porque se pensó que el tiempo se acababa ya”¹¹². ¿Por qué habría de acabarse el tiempo?; ¿para quiénes se acababa el tiempo?; ¿qué tiempo se estaba acabando y qué otros tiempos se avizoraban? Los tiempos que parecían apremiar al gobierno del 73 y a los actores sociopolíticos adscriptos a su proyecto, invitan a proponer algunas hipótesis y posibles explicaciones acerca del porqué de la urgencia de esta experiencia educativa. Veamos a continuación algunas de éstas.

5- La ‘depuración’ del peronismo y la deslegitimación de la Tendencia.

La prisa por llevar adelante la Campaña, cuya finalidad fue la de alfabetizar y politizar a la población adulta de las capas populares, quizá deba comprenderse teniendo en cuenta el escenario socio-político de confrontación, hostilidad y violencia en escalada entre las diferentes alas del movimiento peronista cada vez más polarizadas. La Tendencia parecía tener una clara percepción del delicado equilibrio de poder existente entre las distintas corrientes peronistas que dominaban los resortes del estado y los demás ámbitos socioculturales. En este marco de conflictividad y enfrentamiento, cualquier circunstancia política podía ubicar a la Tendencia en una situación de desventaja. Los sectores socio-políticos del proyecto de país del 73 intuían que su peso en el movimiento peronista dependía en gran medida de la calidad de sus vínculos con la figura de Perón y, por ende, del avance o no de las demás corrientes peronistas.

Las explicaciones acerca del ‘giro hacia la derecha’ del tercer gobierno peronista suelen anclarse en la muerte de Perón el 1° de agosto de 1974 como hito decisivo. En este sentido, el deceso del General habría abierto las compuertas al despliegue de las fuerzas parapoliciales de la Triple A conducida por López Rega, con la finalidad de hacer una ‘limpieza’ del movimiento peronista, lo cual suponía eliminar los elementos ‘subversivos’ e ‘infiltrados’ que contaminaban la ‘esencia’ del peronismo. Sin embargo, esta ‘derechización’ estuvo precedida y acompañada por lo que se ha de denominar proceso de **‘depuración’ ideológica del movimiento peronista**, impulsado por la misma persona de Perón. Este proceso contempla algunos hitos claves, que encadenados

¹¹² Hernández, I. & Facciolo, A. M., op. cit., 166.

y en forma espiralada, permiten reconstruir el hilo conductor que explica de qué manera los vínculos entre la Tendencia y el General se fueron resquebrajando hasta llegar a una ruptura irreversible.

Las palabras pronunciadas por Perón luego de los sucesos de Ezeiza del 20 de junio de 1973, el asesinato de Rucci el 25 de setiembre de 1973, la publicación del ‘Documento Reservado’ el 1° de octubre de 1973, y el discurso de Perón del 1° de mayo de 1974, pasando por las intervenciones federales, fueron algunos de los acontecimientos políticos más decisivos, que colocaron a la Tendencia en una situación de creciente deslegitimidad en el seno del movimiento peronista y frente al resto de la sociedad toda. Este proceso de depuración, iniciado a mediados de 1973 y que provocó el ocaso progresivo de la Tendencia Revolucionaria “[...] *incluyó diversos mecanismos gubernamentales e intrapartidarios, algunos puestos en marcha a través de la instrumentalización de las vías legales existentes y otros a partir de la coerción física*”¹¹³.

Las convicciones políticas de la Tendencia consistían en que la lucha por la liberación aún no habían culminado y, en consecuencia, la lucha popular debía continuar para alcanzar la reconstrucción popular del país. En efecto, la llegada de Cámpora como presidente no significó el cese de la lucha armada a cargo del peronismo combativo; el retorno a las urnas y la promesa de la democratización e institucionalización de la vida política no vio cancelada la violencia política. “*Poco después, cuando Perón asumió el gobierno en octubre de 1973, su propia autoridad y el verticalismo doctrinario tradicional del peronismo tampoco resultaron efectivos para contener y disciplinar a las “formaciones especiales”, cuya lógica política y lealtad al líder incluía empujar el proyecto gubernativo hacia su propia definición del peronismo revolucionario, incluyendo en ello la competencia y el control de los espacios políticos. Para el peronismo tradicional, en cambio, la legitimación electoral obtenida daba por concluido el rol de ese sector juvenil*”¹¹⁴. He aquí cómo ‘infiltrados’ y ‘traidores’ fueron las descalificaciones mutuas propinadas respectivamente por las corrientes ortodoxas, históricas, sindicalistas y/o de derecha, por un lado, y las corrientes combativas, radicalizadas y/o de izquierda, por el otro.

¹¹³ Franco, Marina (2011): *La “depuración” interna del peronismo como parte del proceso de construcción del terror de Estado en la Argentina de la década del 70*, en *Revista Contracorriente*, Vol. 8, N° 3, pp. 23-54, p. 24.

¹¹⁴ Franco, M., op. cit., p. 28.

a) La masacre de Ezeiza y las palabras de Perón.

Los sucesos de Ezeiza del 20 de junio de 1973 pusieron de manifiesto las hostilidades mutuas entre la facción más reaccionaria y la facción más radicalizada del peronismo. El enfrentamiento armado partió del ataque de los sectores de la derecha peronista, vinculados a patotas sindicales y distintas fuerzas de seguridad, contra los grupos de la JP ligados a Montoneros y las FAR.

El discurso pronunciado por Perón horas después de lo sucedido, fue interpretado por todos los sectores políticos como una expresión de llamamiento a pacificar la sociedad. Sin embargo, en sus declaraciones volvió a reproducir los modos de construir al adversario político como el enemigo que había que combatir y descartar, un rasgo tan notorio como histórico del discurso antinómico peronista. Perón *“llamó a la inclusión de “una sola clase de argentinos, los que luchan por la salvación de la patria” y a la exclusión de “los enemigos”; a la tolerancia y la pacificación como objetivos políticos y al “escarmiento” de quienes no lo entendieran. Así, exhortando a volver “al orden legal y constitucional” y “de la casa al trabajo y del trabajo a casa” y denunciando a quienes deseaban “copar nuestro movimiento” o “tomar el poder”, el viejo caudillo estableció la línea entre el “orden” y el “desorden” que el peronismo en el poder admitiría... o no”*¹¹⁵. El mensaje fue interpretado por las distintas facciones del peronismo, cada quien a su modo, acusándose mutuamente de ‘infiltrados’ y ‘traidores’. No obstante, Perón en aquel discurso no dejaba de señalar que en el país no había lugar para la ‘patria socialista’, con lo cual se asistía a una embestida contra los sectores juveniles radicalizados del movimiento. La deslegitimación de la Tendencia estaba puesta en marcha a partir de las mismas palabras de Perón.

b) El asesinato de Rucci y el ‘Documento Reservado’.

Las tensiones entre Perón y la Tendencia, y la violencia armada entre ambos peronismos, se exacerbaban a raíz del asesinato de Juan Ignacio Rucci el 25 de setiembre de 1973, dos días después del triunfo de la fórmula Perón-Perón. Como respuesta a ello, Enrique Grynberg, un militante de la JP es asesinado un día después.

Estos hechos disgustaron enérgicamente al General, razón por la cual el 1º de octubre de 1973 el Consejo Superior del Movimiento Nacional Justicialista emite un

¹¹⁵ Franco, M., op. cit pp. 28-29.

documento¹¹⁶ firmado por el mismo Perón. He aquí un nuevo clivaje de depuración ideológica que ubicaba a la Tendencia en un lugar de deslegitimación política más acentuado.

“El asesinato de nuestro compañero José Ignacio Rucci y la forma alevosa de su realización marca el punto más alto de una escalada de agresiones al Movimiento Nacional Peronista, que han venido cumpliendo los grupos marxistas terroristas y subversivos en forma sistemática y que importa una verdadera guerra desencadenada contra nuestra organización y contra nuestros dirigentes [...]”. Punto I.1

La trama de la deslegitimación se hila en torno a los calificativos ‘**marxista**’, ‘**terrorista**’ y ‘**subversivo**’, vocablos que remiten a ideologías opuestas al peronismo histórico. Se construye un ‘nosotros’ deseable y un ‘otros’ abyecto. Uno de los modos a través de los cuales los ‘subversivos’ y ‘anatemas’ atentaban contra la organización peronista tenía que ver con la estrategia discursiva del ‘infiltrado’.

“Infiltración de esos grupos marxistas en los cuadros del Movimiento con doble objetivo: desvirtuar los principios doctrinarios del justicialismo, presentando posiciones aparentemente más radicalizadas y llevar a la acción tumultuosa y agresiva a nuestros adherentes (especialmente sectores juveniles) colocándose así nuestros enemigos al frente del movimiento de masas que por sí solo no pueden concitar, tal que resulten orientando según sus conveniencias”. Punto I.1b.

El fenómeno de la infiltración de estos elementos que ‘contaminaban’ la ‘pureza’ del movimiento, que históricamente había dejado clara la ‘Tercera Posición’ (la de un Justicialismo equivalente a ‘ni yanquis ni marxistas’), llevó a la construcción de la idea de ‘**estado de guerra**’, que obligaba a la erradicación de estos elementos extraños a los principios del justicialismo.

¹¹⁶ http://www.elortiba.org/old/pdf/documento_reservado.pdf

“Ese estado de guerra que se nos impone, no puede ser eludido, y nos obliga no solamente a asumir nuestra defensa, sino también a atacar el enemigo en todos los frentes y con la mayor decisión. En ello va la vida del Movimiento y sus posibilidades de futuro, además de que en ello va la vida de sus dirigentes”. Punto I.3.

Ante este avance de la **‘infiltración marxista’**, era menester llevar adelante una campaña ideológica que subrayara los verdaderos principios de la doctrina peronista.

“Reafirmación doctrinaria: Debe realizarse una intensa campaña para difundir y reafirmar los principios doctrinarios del Movimiento, esclareciendo sus diferencias fundamentalmente con el marxismo. En esta campaña no se admitirá intromisión alguna de elementos promarxistas, con pretexto de polémica u otro similar, y se les excluirá de toda reunión y del acceso a todos los medios de difusión del Movimiento”. Punto II.2.

Es así como al interior del movimiento, desde las líneas oficiales y verticalistas del peronismo, se asistía a la producción de un **enemigo interno**, al igual que décadas atrás lo había hecho el gobierno militar de 1966-1973 y que luego la dictadura militar de 1976-1983 habría de recrudecer hasta el paroxismo como forma de justificar el terrorismo de estado. *“Así, el tradicional anticomunismo del peronismo -presente desde sus orígenes ideológicos en la década del 40 (Plotkin, 1999)- se reactualizaba como argumento central de una lucha ideológica interna proyectada sobre el aparato estatal y el espacio político nacional, adquiriendo nuevos sentidos y una violencia inédita”¹¹⁷.*

Para Perón, la columna vertebral del movimiento peronista seguía siendo la fuerza política del sindicalismo y de la lucha orgánica de sus dirigentes y de los trabajadores obedientes a las directivas de las cúpulas de los sindicatos y gremios. El descarte de plano de la ‘vía revolucionaria’ impulsada por los sectores juveniles, Montoneros y demás agrupaciones radicalizadas de la Tendencia fue puesto oficialmente de manifiesto por parte del mismo Perón. En este contexto de creciente depuración ideológica, el culmen de la deslegitimación del ala de la izquierda peronista sobrevino en aquel 1° de mayo de 1974, trayendo así como consecuencia que esta corriente radicalizada se

¹¹⁷ Franco, M., op. cit, p. 32.

quedara prácticamente sin argumentos para invocar el nombre de Perón como líder de los cambios radicales a los que este sector aspiraba.

c) El discurso de Perón del 1° de mayo del '74.

El 1° de mayo de 1974, con motivo del Día del Trabajador, desde los balcones de la Casa Rosada, ahora blindados, frente a las diferentes extracciones peronistas, Perón manifiesta su enojo para con el gran arco de la Tendencia Revolucionaria. A pesar del triunfo de las urnas en marzo de 1973 y la expectativa de encaminar los conflictos por las vías institucionales propias de un Estado de Derecho, las disputas en el seno del movimiento continuaron dirimiéndose mediante las armas. En este sentido, el mismo Perón abogaba por la necesidad de reconstruir la política y pacificar la sociedad, canalizando las problemáticas sociales mediante el engranaje institucional. Los principales apoyos recibidos provenían de partidos y dirigentes políticos no peronistas, tales como lo fue el caso Ricardo Babín, uno de los grandes dirigentes políticos de la UCR más destacados del siglo XX a nivel nacional.

En aquel discurso¹¹⁸, después de haber elogiado a la clase trabajadora por haberse ajustado a las organizaciones sindicales en los tiempos difíciles posteriores al golpe del 55, el General enfatiza:

“Decía que a través de estos veinte años las organizaciones sindicales se han mantenido inmovibles y hoy resulta que alguno imberbes pretenden tener más méritos que los que lucharon durante veinte años [...] Por eso compañeros, quiero que esta primera reunión del Día del Trabajador sea para rendir homenaje a esas organizaciones y a esos dirigentes sabios y prudentes que han mantenido su fuerza orgánica, compañeros que han visto caer a sus dirigentes asesinados, sin que haya todavía sonado el escarmiento [...]”

Mientras Perón marcaba los límites de las aguas dentro del movimiento, legitimando la lucha obrera por la vía organizada de los sindicatos, las columnas de Montoneros y la JP comenzaron a retirarse. Aquel Perón, que había celebrado las acciones armadas de las llamadas ‘formaciones especiales’ peronistas contra el gobierno militar de 1966-1973,

¹¹⁸ <https://argentoria.wordpress.com/2015/09/08/discurso-juan-d-peron-1-de-mayo-1974/>

estaba haciendo explícita, pública y definitivamente la opción política por el ideario histórico del movimiento que él mismo había fundado. Decepcionados, pero no sorprendidos, Montoneros y la JP se retiraron con cánticos respondiendo:

¡Qué pasa, qué pasa, qué pasa, general, está lleno de gorilas el gobierno popular! – ¡Se va a acabar, se va a acabar, la burocracia sindical!

¡Rucci traidor, saludos a Vandor! – ¡Qué pasa, qué pasa, qué pasa, general, está lleno de gorilas el gobierno popular! – ¡Montoneros, Montoneros, Montoneros!

¡Conformes, conformes, conformes, general, conformes los gorilas, el pueblo va a luchar! – ¡Aserrín, aserrán, es el pueblo el que se va!

Según el ideario de la Tendencia, la clase trabajadora se encontraba a merced de una burocracia sindical, que no pocas veces había traicionado los intereses de la clase social que decía representar, pactando con los poderes estatales y empresariales de turno. Frente a estas traiciones, el ala peronista más radicalizada proponía autogestión, automovilización, espíritu combativo, revolución, sacudirse el yugo de los modos pactistas de la dirigencia sindical. La prédica política de la Tendencia instaba a la clase trabajadora a experimentar una política social más combativa, y para ello debía adquirir una conciencia social de ‘liberación’ en oposición a la ‘dependencia’. La obediencia a las jerarquías y al verticalismo de las estructuras sindicales era otra forma de dependencia de la cual la clase trabajadora también debía desligarse.

d) Las intervenciones federales.

Las intervenciones federales fueron otro de los mecanismos de depuración ideológica y material al interior del peronismo. *“En el plano macropolítico, el conflicto se dirimió por la vía de políticas nacionales a partir de los instrumentos previstos por la propia legalidad constitucional -intervenciones federales, intervenciones en universidades y sindicatos, leyes y decretos de endurecimiento represivo”¹¹⁹.*

El ciclo de las intervenciones se dio entre 1973 y 1974 durante los gobiernos de Perón y Martínez de Perón. Numerosos escenarios conflictivos culminaron con las intervenciones federales en Formosa (noviembre de 1973), Córdoba (marzo de 1974), Mendoza (agosto de 1974), Santa Cruz (octubre de 1974) y Salta (noviembre de 1974).

¹¹⁹ Franco, M., op. cit, p. 35.

Se trataba pues de desplazar a la ‘izquierda peronista’ de los lugares del poder estatal a los que había accedido democráticamente, y de sustituirla por referentes de los sectores peronistas más ortodoxos, tradicionales y/o sindicalistas más históricos.

Las intervenciones federales fueron herramientas muy eficaces para el proceso de ‘depuración’ del movimiento peronista y modos eficientes para dirimir aquellos conflictos intrapartidarios, cuyos impactos ya habían alcanzado una dimensión macropolítica. *“En la mayor parte de los casos, el inicio de los conflictos estuvo asociado a las pujas internas del partido gobernante, el peronismo, y a la distribución de los cargos entre los diferentes sectores que conformaban el oficialismo”*¹²⁰. Algunas de las disputas abiertamente declaradas entre ambas facciones peronistas tuvieron que ver con el enfrentamiento públicamente explicitado entre gobernadores y vice-gobernadores. El caso santafesino se encontraba en esta situación de tensión; no obstante, logró quedar exento de estos mecanismos de la intervención federal. Sobre Santa Fe se habrá de ahondar en los capítulos subsiguientes.

En suma, en este contexto de ‘depuración’ simbólica y material, en el que el ala más radicalizada del peronismo fue progresivamente deslegitimada dentro del mismo movimiento peronista, el proyecto educativo pensado desde la asunción de Cámpora y la designación de Taiana, hizo que tuviera una corta vida; en casi un año y medio la propuesta educativa de la Tendencia sufrió un proceso de desmoronamiento sin retorno. La alfabetización y la militancia político-partidaria, como las dos caras de una misma moneda, materializadas en la CREAR, no habrían de ser para el peronismo más tradicional, verticalista, ortodoxo y reaccionario una opción deseable para la educación de adultos, de ahí que algunos sectores de la Tendencia supieron percibir que **‘el tiempo se acababa ya’** y que por tanto, aquella Campaña de alfabetización y politización debía llegar lo más rápidamente posible, en el menor tiempo posible y a la mayor cantidad de personas de la población adulta. Los tiempos oscuros del autoritarismo estatal y el espiritualismo educativo que se avizoraban, ensombrecían aquella breve primavera de la hegemonía del peronismo radicalizado y, al mismo tiempo, anticipaban, las orientaciones político-ideológicas del proyecto educativo autoritario de la dictadura militar.

¹²⁰ Servetto, Alicia (2009). *Leales contra traidores: Las construcciones discursivas en torno a los conflictos provinciales, 1973-1976*. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

6- La educación secundaria para adultos y sus vaivenes normativos.

La educación secundaria para adultos propuesta por Nación estuvo sometida a numerosos vaivenes normativos y oscilaciones en el plano de la prescripción curricular, sumida así en una lógica de cambios y continuidades que, paradójicamente, no obstaculizó su proceso de expansión, al menos a largo plazo.

Sin embargo, es menester enfatizar en que estas oscilaciones curriculares tuvieron una correspondencia asombrosa con los cambiantes proyectos políticos de país que cada gobierno deseaba construir. El ámbito educativo en general y el curriculum prescripto en especial fueron la arena simbólica y material en la que las diferentes y opuestas propuestas político-ideológicas y sus intereses divergentes entraron en conflicto y se disputaron los sentidos y los significados de la realidad social, del sujeto social y de las relaciones entre ambos. Veamos pues a continuación cuáles fueron los hitos claves del devenir de la historia curricular de la educación secundaria para adultos con la finalidad de procurar identificar y analizar las pervivencias y las modificaciones y con éstas algunas de las diversas orientaciones político-ideológicas de las propuestas de enseñanza para la población adulta, con la que el Estado históricamente había mantenido grandes deudas educativas. Estas indagaciones habrán de posibilitar el análisis acerca de las proyecciones e impactos que estos lineamientos nacionales tuvieron o no en la política educativa santafesina en general y en las propuestas curriculares para la enseñanza secundaria en especial.

a) Los antecedentes de la enseñanza secundaria para adultos.

Los orígenes de la educación secundaria para adultos se encuentran en el período del gobierno militar de la Revolución Argentina (1966-1973). *"En este marco se organizaron, a principios de los años 70, el nivel medio y terciario para adultos, con la creación de los Centros Educativos Secundarios (CENS) y los Centros Educativos Terciarios (CENT). Se firmaron más de 600 convenios con empresas, sindicatos, organizaciones provinciales y municipales y no gubernamentales para la prestación de esos servicios educativos"*¹²¹. Los antecedentes recientes de la educación secundaria para adultos se materializaron en dos marcos normativos claves: la **Resolución N° 1316/70** y la **Resolución N° 3052/72** (y las Disposiciones y Circulares que de ambas derivaron). La primera prescribía un **cursado regular** y otorgaba el título de **Perito**

¹²¹ Rodríguez, L. (2008). Op cit. p. 29.

Comercial; y la segunda, establecía la **condición de alumno libre** y otorgaba el título de **Bachiller**.

La **Resolución N° 1316/70**¹²² del 27 de julio de 1970 fue firmada por el entonces Ministro de Cultura y Educación, José Luis Cantini durante la presidencia de Roberto Marcelo Levingston (1970-1971). Fue la primera oferta educativa para la enseñanza secundaria para adultos. En sus considerando, la normativa fundamenta “*que la Dirección Nacional de Educación de Adulto, en cumplimiento del convenio suscripto con la Organización de los Estados Americanos (OEA), que implementa un Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos, ha elaborado un Plan de Estudios de nivel secundario para adultos que responde a los objetivos del desarrollo nacional y a las exigencias del adulto como sujeto singular de educación; y que por ello se decidió “aprobar los objetivos, estructura y curriculum del plan de estudios de nivel secundario para adultos elaborado por la Dirección Nacional de Educación del Adulto” (artículo 1), “con carácter de miroexperiencia” (artículo 2). He aquí que se prescribe, a través de las ocho páginas del texto normativo, el **Plan de Estudio de Perito Comercial**, de cursado regular diario y para personas mayores de veintiún años. Los llamados ‘objetivos institucionales’ del Plan de Estudio plantean la importancia de:*

“Ofrecer al adulto una nueva oportunidad de estudios de nivel secundario; posibilitar al adulto la elaboración de una interpretación positiva y coherente de sí mismo y el contexto socio-económico y cultural al que pertenece y de sus interrelaciones, para que asuma sus responsabilidades con la comunidad nacional; mejorar la capacitación profesional del hombre que trabaja; ofrecer al adulto una estructura docente funcional que se adecue tanto a sus particulares características psicológicas como a las exigencias académicas del nivel secundario; posibilitar al adulto acceso a estudios superiores mediante un examen final de madurez”.

Y entre los objetivos generales se expresa que el adulto:

¹²²<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/86532/9373.pdf?sequence=1>

“Comprenda los principios y valores religiosos y filosóficos y su incidencia en la vida del hombre y de la humanidad; conozca las tradiciones y la historia de la patria para interpretar la realidad del país y comprender los aportes debidos a la humanidad; alcance una escala de valores que le permitan integrarse en la comunidad como persona responsable y libre, desarrolle el gusto y las aptitudes para la comprensión y expresión armónica de la belleza”.

La estructura del Plan estaba organizada en áreas de conocimiento a desarrollarse en tres ciclos. Para el primer y segundo ciclo, el Área Cosmológica, el Área de las Ciencias Sociales, el Área de la Comunicación y Área Profesional. Para el tercer ciclo, las asignaturas Matemática Financiera, Estadística y Probabilidades, Tecnología Mercantil, Educación Cívica, Filosofía, Historia Económica y Social Americana y Argentina, Sociología, Literatura, Inglés, Derecho Civil y Comercial, Economía Política, Técnica Contable, Especialidad profesional.

Entre los objetivos específicos del área de Ciencias Sociales, se plantea la necesidad de:

“Posibilitar que el hombre conciba a la comunidad como el contexto adecuado para el desarrollo y perfeccionamiento de la persona humana; posibilitar que participe en el mejoramiento material y espiritual de la sociedad a la que pertenece; lograr que el adulto participe del proceso histórico mundial y nacional que configura la realidad política, cultural y socioeconómica actual; hacer que participe del proceso de cambio continuo que presenta el mundo contemporáneo, en sus estructuras culturales, sociales y económicas”.

La educación consistía en una formación basada en valores y principios espirituales, en nociones de armonía y belleza, en ideas de integración responsable del individuo en la sociedad, y en concepciones de respeto por la historia y la tradición de la patria. La sociedad, entendida conceptualmente como comunidad, no aparece como objeto susceptible de ser intervenido, al menos no de cualquier manera; y la comunidad debía ser útil al perfeccionamiento de la persona como ser humano. En todo caso, la participación del individuo debía consistir en el mejoramiento material y espiritual el mundo social que le rodeaba.

Desde estas concepciones espiritualistas del vínculo entre el todo social y el sujeto social, la persona adulta, conocedora de su interioridad y a partir de una interpretación positiva de sí misma, debía adaptarse responsablemente a la realidad social, política, económica, cultural ya dada; de ahí que el adulto debía ser educado en la importancia de participar 'del' proceso histórico de transformación, pero no 'en'. Las afinidades entre gobierno militar e Iglesia Católica se hacían sentir en el currículum prescripto; al respecto cabe recordar que la DINEA desde su creación en 1968 hasta 1973 estuvo a cargo de miembros relacionado con el mundo católico. Poder militar y poder religioso ligados a la hora de definir las orientaciones ideológicas del Plan de Estudio.

Los contenidos del Área de las Ciencias Sociales (Sociología, Historia, Geografía, Economía, Filosofía y Psicología) eran muy generales y hacían hincapié en nociones sociológicas tales como: la relación del hombre consigo mismo y su interioridad, su relación con el medio y sus capacidades de conquista, y su relación con sus semejantes. Acorde con los objetivos generales, la formación en Ciencias Sociales no debía convertir al individuo en un factor de conflicto a la hora de sus vínculos con la comunidad nacional; de allí que los contenidos asociados a una formación política estaban prácticamente ausentes, puesto que la política, en el ideario de los militares de la Revolución Argentina representaba uno de los males sociales a ser sanado.

Y si bien entre los objetivos institucionales se planteaba la relevancia de que la formación profesional del adulto debía adaptarse a sus rasgos psicológicos, sin ir en desmedro de la exigencia académica del nivel secundario, se establecía la necesidad de un examen final de madurez como requisito para continuar con los estudios universitarios. El artículo 16 de la Resolución que prescribía este requisito, sería luego derogado por el Ministro Taiana.

La **Resolución N° 3052/72**¹²³ fue la segunda oferta educativa del nivel secundario para la población adulta diagramada también por el gobierno militar. **La relevancia de esta Resolución radica en que fue uno de los marcos normativos invocados por la Ley Provincial N° 7100 de febrero del 74 que le dio origen en Santa Fe a la educación secundaria para adultos**; de allí la importancia de recuperar algunos de sus rasgos y enunciados.

¹²³ <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/90321/EL003158.pdf?sequence=1>

La Resolución del 2 de noviembre de 1972 fue firmada por el entonces Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Gustavo Malek, durante el gobierno de Alejandro Agustín Lanusse (1971-1973). A través de una extensión de ciento diez páginas y distribuida en tres Anexos, se prescribe el **Plan de Estudios del Bachillerato Común para Alumnos Libres Mayores de 21 años**. Esta oferta educativa de carácter experimental y para alumnos en condición de libres, brindaba grandes oportunidades a aquellos adultos que se veían impedidos de hacer un cursado regular diario. Desde Nación, se designaron Centros para el funcionamiento de estos Bachilleratos en cada una de las provincias argentinas. En Santa Fe, trece establecimientos educativos, en el turno mañana, tarde y/o noche: Colegios Nacionales, Liceos Nacionales, Escuelas Normales, Escuelas de Comercio en las localidades y/o ciudades de Santa Fe, Rosario, Rufino, Venado Tuerto, Armstrong, Laguna Paiva, Moises Ville, Rafaela, Reconquista, San Jorge y San Justo.

La estructura curricular estaba compuesta por objetivos generales y específicos, propósitos, sistema de evaluación y por los contenidos propiamente dichos organizados en espacios, ciclos y unidades con las sugerencias bibliográficas correspondientes a cada asignatura. También contaba con la particularidad de tener apartados destinados a brindar recomendaciones tanto para alumnos como para los docentes de los tribunales examinadores. Ciencias Biológicas, Biología II y Educación para la Salud, Matemática, Geografía e Historia, Lengua (Castellano y Literatura), Plástica, Psicología y Filosofía, Contabilidad Práctica, Física y Química, Música e Idioma Extranjero (Inglés o Francés) y Educación Cívica, fueron las asignaturas que conformaban el Plan de Estudios. El sistema de acreditación consistía en rendir dos exámenes de cada una de las asignaturas, uno escrito (de carácter eliminatorio) y otro oral.

Los objetivos generales de la asignatura Historia planteaban que los alumnos logaran:

“Comprender y utilizar eficazmente el vocabulario específico de la disciplina; afirmar la comprensión de los conceptos de tiempo y espacio; desarrollar el espíritu crítico que permita relacionar -con sentido causal- los acontecimientos históricos en todas sus manifestaciones culturales, económicas, sociales y políticas; conocer las grandes etapas de la evolución política, social, económica y cultural de nuestro país y del mundo en su interrelación; relacionar y comparar el proceso histórico de los países americanos con respecto a nuestro país y dentro del contexto de la

historia universal; valorar la importancia de las instituciones como instrumentos para asegurar la convivencia en justicia y libertad; conocer y comprender las características de las distintas formas de gobierno y las ventajas de la organización democrática”.

Los contenidos de Historia del Primer Ciclo (1° y 2° año del Bachillerato), estaban agrupados en cinco unidades temáticas:

- *Unidad I: La época prehispánica en América e introducción a los orígenes de la civilización occidental.*
- *Unidad II: La conquista y la colonización de América.*
- *Unidad III: Las colonias americanas en relación con los acontecimientos europeos del siglo XVIII.*
- *Unidad IV: La repercusión de los cambios políticos y sociales europeos a fines del siglo XVIII en América.*
- *Unidad V: La Revolución de Mayo.*

Por su parte, los contenidos de Historia del Segundo Ciclo (3ero, 4to y 5to año del Bachillerato) estaban organizados en ocho unidades temáticas:

- *Unidad I: La acción emancipadora*
- *Unidad II: La organización nacional (1810-1852)*
- *Unidad III: La organización nacional (1852-1880)*
- *Unidad IV: la Nación constituida*
- *Unidad V: Europa antes y después de la Primera Guerra Mundial*
- *Unidad VI: Argentina y América hispana hacia la democracia representativa.*
- *Unidad VII: El mundo después de la Primera Guerra Mundial.*
- *Unidad VIII: La Argentina actual.*

Resulta inabordable el análisis de cada uno de los contenidos incluidos en cada una de las unidades temáticas, aunque sí sería posible identificar en líneas muy generales algunos aspectos que dan cuenta de las orientaciones político-ideológicas de los saberes históricos que las personas adultas debían aprender.

Los procesos históricos del Primer Ciclo estaban marcados por las ideas de la historia europea como historia universal, la división tradicional entre prehistoria e historia como sinónimo de lo primitivo y lo civilizado, y por la importancia de la hispanidad o de la tradición y los valores españoles en América. Las organizaciones nativas prehispánicas eran denominadas como ‘poblaciones’ y ‘como pueblos’ y no como sociedades, y por ende, pertenecían al mundo primitivo de la prehistoria. La conquista y la colonización estaban representadas como la introducción de la civilización occidental y la denominada ‘conquista espiritual’. La categoría de ‘grandes imperios’ sólo quedaba reservada al Cercano Oriente de la Antigüedad e indudablemente a Occidente; el imperio incaico -por ejemplo- no aparece definido como tal. Desde una visión eurocéntrica, propia de la civilización occidental, el desarrollo de las sociedades ‘precolombinas’ en su complejidad y riqueza cultural estaban minusvaloradas y puestas en un lugar teórico-historiográfico y político de ‘atraso’ y subalternidad.

Los procesos históricos del Segundo Ciclo comprendían temporalmente la emancipación del Río de la Plata, la organización nacional de 1810-1880 y los avances económicos del país en el concierto internacional, la historia del siglo XX y la actualidad de los años 70. El ingreso al siglo XX argentino alude a la democracia representativa y al sufragio universal, pero no se hace mención del período 1916-1930, ni de los gobiernos radicales. Se habla de las crisis políticas y económicas a partir de 1930, pero no se explicita la irrupción institucional del Ejército ni el fin del sistema democrático mediante el golpe de estado. En aras de contextualizar la historia argentina de los años 40 en adelante, se hace referencia a los cambios económicos en el mundo después de la Primera Guerra Mundial, y se alude especialmente al fascismo y al comunismo como dictaduras. Las dictaduras militares de la región latinoamericana en general y de nuestro país en particular no están explicitadas; es decir, se trata de contenidos ausentes, que formaban parte del denominado currículum nulo. Finalmente la historia de nuestro país entre los años 40 y los años 70 referían solamente a su situación económica e inserción en el mercado mundial y a sus relaciones problemáticas con los organismos internacionales. Se asiste a una ausencia de todos los procesos socio-políticos y de los actores sociales e individuales que intervenían en aquel escenario conflictivo de la vida política y social del país. Para el gobierno militar normalizador, abordar el estudio y/o análisis de aquel presente implicaba reconocer la conflictividad social y política que pretendía erradicar.

Si bien la provincia de Santa Fe habrá de invocar esta Resolución para aprobar por Ley la creación del Bachillerato Libre para Adultos en 1974, tal como lo anticipábamos en los párrafos anteriores, lo hará en virtud del esqueleto curricular que aún hacia aquel año seguía parcialmente vigente, pero no reeditando los contenidos específicos ni sus orientaciones disciplinares, políticas y sociológicas. La gestión Taiana no había derogado la Resolución N° 3052/72, pero sí se encargó de modificar algunos de los aspectos del Plan de estudio y de trastocar sustancialmente las orientaciones ideológicas de las Ciencias Sociales, y es justamente sobre esas transformaciones que Santa Fe delinearé los contenidos propiamente dichos del Plan de Estudios para el Bachillerato de la órbita provincial. En otras palabras, Santa Fe habrá de enmarcar la creación del Bachillerato para adultos en esta Resolución que Taiana había modificado en sus contenidos curriculares.

Cinco días antes de la asunción de las nuevas autoridades nacionales de 1973, el Director Nacional de Educación Media y Superior, H. Renato Volker, a través de la **Circular N° 47/73**, fechada el 18 de mayo, se dirigía a los Directores y rectores de los establecimientos escolares facilitándoles los contenidos de algunas de las asignaturas del Plan de Estudio. Los contenidos de las asignaturas que aún restaban ser delineados fueron prescriptos y comunicados a las autoridades escolares por medio de **una ampliación de la Circular 47/73**, fechada ahora el 16 de julio de 1976 por las nuevas autoridades educativas del gobierno de Cámpora. La normativa firmada por **Violeta E. Bregazzi**, la nueva Directora Nacional de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior, informaba a los establecimientos escolares los contenidos de algunas de las asignaturas que faltaban prescribir, entre los cuales se encontraban los de Contabilidad Práctica, Psicología, Filosofía, Física, Química, Plástica, Música, Inglés y Educación Cívica.

Los contenidos de *Educación Cívica* estaban agrupados en trece unidades temáticas; es decir, en una extensión asombrosa respecto de los demás espacios curriculares. La fundamentación expresaba que la persona adulta ya se había iniciado “[...] *en forma práctica en el conocimiento de los derechos y obligaciones inherentes a la vida civil* [...] y que por tanto, debía [...] *“alcanzar en breve tiempo una información instrumental que le posibilitara la comprensión de los problemas sociales y políticos de mayor significación en la vida moderna”*. He aquí entonces, el listado de las trece unidades temáticas del espacio en cuestión.

Unidad I: Democracia. Concepto. El hombre en la democracia.

Unidad II: La sociedad. Concepto. El Estado. Concepto y función.

Unidad III: Organización constitucional del Estado Argentino.

Unidad IV: Derechos y deberes en relación con la personalidad individual.

Unidad V: Derechos sociales y características.

Unidad VI: Derechos y deberes en relación con los bienes.

Unidad VII: Derechos y obligaciones en relación con la defensa y seguridad individual y social.

Unidad VIII: Derechos políticos. Concepto.

Unidad IX: Estructura del Gobierno Federal.

Unidad X: Poder legislativo

Unidad XI: Poder Ejecutivo. Análisis de la Constitución Nacional.

Unidad XII: Poder Judicial.

Unidad XIII: Estructura del Gobierno Provincial: concepto de federalismo.

Los contenidos dan cuenta de la importancia que las nuevas autoridades educativas del gobierno peronista le estaban otorgando a la formación cívico-constitucional, a la forma de gobierno representativo, republicano y federal y a los derechos y obligaciones del ciudadano. Sin embargo, es menester enfatizar que la mayor relevancia dada por educación del gobierno peronista, no sólo la destinada a los adultos sino a todo el sistema educativo, habrá de residir en los contenidos del ERSa (Estudio de la Realidad Social Argentina) como parte de la formación del alumno adulto en Ciencias Sociales. En ello nos detenemos en el siguiente apartado.

b) La educación secundaria para adultos bajo la gestión Taiana.

La política educativa para la educación de adultos a cargo de Taiana estuvo marcada por una lógica de cambios y continuidades respecto de algunos de los lineamientos de la gestión educativa que le precedió. Las pervivencias tuvieron que ver con haberle dado continuidad a determinados marcos o esqueletos normativos, y las transformaciones estuvieron asociadas al plano de las orientaciones político-ideológicas conferidas a dichos marcos.

El **Decreto N° 384/73**¹²⁴ fue uno de los cambios curriculares más sustanciales que el gobierno peronista introdujo, no sólo en la educación de adultos sino en el sistema educativo en su conjunto. La normativa, firmada por Héctor Cámpora el **26 de junio de 1973**, suprimía la asignatura *Educación Democrática* en todos los planes de estudio del sistema educativo del país (artículo I) y reemplazaba dicho espacio por el del **Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA)** (artículo 2).

El **Decreto N° 384/73** fundamentaba estas decisiones de la siguiente manera:

“Visto la falta de objetividad y de adecuación con la realidad nacional que se observa en los programas de la asignatura Educación Democrática y considerando que la labor educativa es una exigencia que la sociedad se hace a sí misma para crear en su seno las condiciones deseables para el desarrollo de una conciencia nacional y social del niño y del joven [...] para adquirir compromisos consigo mismo, con el pueblo, con la nación y con el mundo al cual pertenece [...] es necesario proporcionar en la vida escolar oportunidades donde el alumno advierta el valor de la relación interpersonal, y donde se estimulen al máximo las fuerzas positivas que animan a todo joven, para ponerlas al servicio de la acción constructiva”.

La falta de objetividad a la que se alude tiene que ver con que la introducción de la asignatura *Educación Democrática* había sido obra de un gobierno visceralmente antiperonista. En efecto, tras producirse el golpe de Estado contra el gobierno de Perón el 16 de setiembre de 1955, tres meses después, Pedro Eugenio Aramburu e Isaac Rojas, presidente y vice-presidente respectivamente, habían firmado el **Decreto 7625/55**¹²⁵ el 30 de diciembre del mismo año, por el cual se decidía incluir en todo el sistema educativo el espacio curricular denominado *Educación Democrática*. Y por un Decreto complementario a éste del 22 de mayo de 1956, después de haberse formado una Comisión Nacional Honoraria (**Decreto N° 4303/56**) encargada de redactar los lineamientos del espacio curricular en cuestión, se aprobaban los programas de la asignatura para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Cabe señalar que el sistema educativo no contaba aún con la educación secundaria para adultos en ninguna de sus modalidades de cursado (regular y libre).

¹²⁴ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/3598.pdf>

¹²⁵ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004995.pdf>

La llamada ‘Revolución Libertadora’ (1955-1958), encabezada por el General de División Eduardo Lonardi (52 días en la presidencia) y el Teniente General Pedro Aramburu¹²⁶ (presidente de facto desde el 13 de noviembre de 1955 hasta el 1° de mayo de 1958), tenía como objetivo primordial llevar adelante un proceso de desperonización de la sociedad. Según el ideario de los golpistas del 55, la destitución por la fuerza del General Perón venía a ‘liberar’ al país de la tiranía personalista y demagógica de un presidente poco adepto al funcionamiento normal de las instituciones y a los principios constitucionales. El hecho de que a través de un Decreto emitido por un gobierno militar golpista se quisiera introducir la *Educación Democrática* en el sistema educativo parecería ser un fenómeno paradójico. Se trataba pues de un gobierno de facto, que había actuado en contra de la constitucionalidad y había depuesto a un gobierno elegido por decisión popular y a través de las vías legales y legítimas de las urnas, y que ahora consideraba decisiva la inclusión de un espacio curricular denominado de esa manera. Sin embargo, para poder comprender estas contradicciones, es necesario señalar que las irrupciones violentas de las FFAA en la vida político-institucional del país fueron justificadas no pocas veces en nombre de la salvación de la nación, de la eliminación de los elementos que la mancillaban y en la necesidad de normalizar la política mediante la recuperación de una democracia sin ‘desviaciones’ y ‘desnaturalizaciones’. Desde estas concepciones castrenses, los militares golpistas, autodefinidos como los custodios últimos de la nación y la patria, entendían que sus intervenciones tenían la finalidad de encauzar, depurar y ordenar el mundo de la política para luego devolver a la sociedad un sistema democrático genuino.

Los programas de *Educación Democrática* habían sido prescriptos mediante el **Decreto N° 1097** fechado el 23 de enero de 1956¹²⁷. En los considerando del texto, la enunciación de los propósitos era contundente:

“Que por los decretos N° 1023 del 17 de octubre de 1955 y N° 4217 del 29 de noviembre de 1955, este gobierno suprimió en todos los planes de estudio de los establecimientos oficiales y privados de enseñanza, las

¹²⁶ Fue secuestrado y asesinado por la organización guerrillera Montoneros el 1° de junio de 1970 como forma de ajusticiamiento por haber sido uno de los exponentes más destacados del antiperonismo más rabioso de la Revolución Libertadora. El hecho, acontecido durante el gobierno de Onganía, representó el bautismo público de la organización.

¹²⁷ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004995.pdf>

asignaturas llamadas de ‘doctrina nacional y cultura ciudadana’, cuyo único objeto consistía en apropiarse solapadamente de la voluntad de los estudiantes en beneficio de una orientación político partidaria, mediante el uso de falsas informaciones, la adulteración de los hechos históricos, la denigración del pasado argentino y la creación de odios, recelos y suspicacias; que [...] por la fuerza de una demagogia avasallante que tendía a arrebatarse (al pueblo) toda capacidad de iniciativa para discernir el vicio, el error y la mentira de un sistema exclusivamente fundado en la transitoria atracción de las prebendas y las ventajas materiales; que la difusión de las doctrinas totalitarias y el ejercicio arbitrario y despótico del poder altera el concepto de las verdaderas relaciones entre la libertad del individuo y la autoridad del estado y promueve en la conciencia nacional una peligrosa predisposición a la tolerancia de sus excesos, empobreciendo el valor de las virtudes republicanas y sostiene la vigencia de una auténtica democracia; [...] que es necesario que las nuevas generaciones que sucesivamente se incorporan a la vida política asienten su contribución sobre ideas claras y definidas acerca de la forma republicana y democrática del estado, en la cual el poder público no reside en una persona, ni una clase, ni en un grupo, ni en un partido político, sino en la Nación entera, es decir, en la totalidad de los ciudadanos, todos iguales ante la ley [...]”.

El texto contraponía la *demagogia, el personalismo, la política partidaria, las prebendas, la doctrina totalitaria, el poder despótico y arbitrario*, como sinónimos del primer y segundo gobierno peronista de 1946-1952 y 1952-1955, con las virtudes republicanas y democráticas, la libertad del individuo, la distinción entre la esfera estatal y la esfera de la sociedad civil, la intolerancia civil frente al avance del poder personalista sobre las instituciones, la ciudadanía, y la igualdad ante la ley. Para la ‘Revolución Libertadora’ era menester que el nuevo ciudadano argentino recuperara su condición de ciudadanía y su conciencia política libre de los artilugios del estilo arbitrario, demagógico y mendaz de un sistema político que no había respetado los principios constitucionales de un gobierno representativo, republicano y federal y de una sociedad basada en la libertad de individuo. Perón era sinónimo de una tiranía y un personalismo asfixiantes, de los cuales había que liberarse. A modo ilustrativo se

transcribe a continuación los contenidos prescriptos de *Educación Democrática* para la educación de adultos del nivel primario.

Espíritu del hogar: *Unidad moral de la familia. Sentido de ayuda mutua. Misión del padre, de la madre y de los hijos.*

Convivencia vecinal: *obligaciones de la vecindad. Conducta individual y colectiva. Sentido de cooperación y responsabilidad con los semejantes.*

Civismo: *Reseña histórica de los principales acontecimientos de la vida política del país. Noticias de los principales hechos de nuestros próceres y de los benefactores de la humanidad. Ejemplos saludables de sus vidas. Conocimiento de las leyes relacionadas con la práctica del civismo en el país. Ejercicio del voto. Leyes de enrolamiento y servicio militar. Origen, sanción y promulgación de leyes.*

Educación democrática: *la Constitución Nacional. Estudio y memorización del Preámbulo. Los tres poderes como base fundamental del régimen democrático de la Nación. Doctrinas políticas universales. Los denominados totalitarismos (comunismo, fascismo, nazismo, falangismo) y personalismos. Gobierno del régimen democrático. Sus ventajas. Federalismo. Padrones electorales. Ley de elecciones nacionales. Leyes actuales. Libreta de trabajo: gremialismo libre y dirigido.*

Libertad política: *Historia de la libertad en la República Argentina. Conceptos sobre la libertad considerada en el aspecto económico, político, sindical, etc.*

Para una gestión que había habilitado el proyecto de la Ley de Divorcio, era necesario educar en la unidad moral de la familia y en los roles asignados a cada uno de sus miembros; para un régimen político caracterizado por una fuerte presencia de la figura presidencial, no pocas veces promocionada como propaganda política en los textos escolares, era menester recuperar los ejemplos morales de aquellos patriotas genuinos de la Nación; para un discurso que fusionaba gobierno, movimiento, pueblo y líder, era primordial contraponer a ello las ideas de democracia y república, y distinción entre Estado y Sociedad Civil. Por todo ello, para el gobierno del 55 era menester denunciar a los gobiernos personalistas como gobiernos autoritarios asemejándolos a los regímenes totalitarios (*comunismo, fascismo, nazismo, falangismo*).

Durante aquellos dieciocho años del exilio del líder y de la proscripción del peronismo, la asignatura *Educación Democrática* fue incorporada al currículum y enseñada en los establecimientos escolares hasta que el Decreto N° 384/73 de Cámpora le dio su abolición para ser sustituida por el ERSA. La renuncia de Taiana y la llegada de Ivanissevich en el marco del ‘giro ala derecha’ del gobierno peronista habría de darle continuidad al ERSA; será el proyecto educativo autoritario de la dictadura cívico militar del 76 el que finalmente le daría punto final para ser sustituido ahora por la Educación Moral y Cívica. *Educación Democrática*, *ERSA* y *Educación Moral y Cívica* son ejemplos contundentes acerca de cómo los distintos sistemas políticos supieron dirimir los sentidos y significados del currículum; toda diagramación curricular es un campo de lucha, una arena de conflictos y disputas por la apropiación del sentido de la realidad social.

Ahora bien, si se observan atentamente los dos Planes de Estudio diagramados por la dictadura militar de 1966-1972, el del Perito Comercial de cursado regular (Decreto N° 1326/70) y el del Bachillerato Libre (Decreto N° 3052/72), podemos identificar que ambas propuestas curriculares no fueron alcanzadas por las modificaciones del Decreto N° 384/74. El *ERSA* no pudo reemplazar la *Educación Democrática*, debido a que en ambos planes nunca había estado presente una asignatura explícitamente denominada de esa manera como un espacio independientemente visibilizado; el Decreto N° 7625/55 no había tenido injerencia en las prescripciones curriculares de la educación secundaria para adultos como un espacio curricular diferenciado. Es decir, aquello que el gobierno de la ‘Revolución Libertadora’ (1955-1958) había prescripto para todos los niveles y modalidades del sistema educativo en los establecimientos escolares oficiales y privados, y que no había sido modificado por los gobiernos del período 1958-1966 (Frondizi, Guido e Illia), no fue incorporado a los diseños curriculares de la educación secundaria para adultos por el gobierno de la Revolución Argentina (1966-1973). En consecuencia, el Decreto de Taiana no podía tener efecto sobre algo inexistente; los planes de estudio para el nivel medio de adultos continuaron albergando la denominada **Educación Cívica**; dado que técnicamente nunca había habido *Educación Democrática*, tampoco habría de haber ERSA.

Sin embargo, pese a estas ausencias, es muy posible que tanto los contenidos de la *Educación Democrática* como los del *ERSA*, hayan quedado englobados en la asignatura *Educación Cívica* de ambos planes de estudio, sin la necesidad tal vez de que fueran espacios autónomos como sí sucedía en el resto de los niveles y modalidades del

sistema educativo. Partimos de esta posibilidad más o menos certera porque el diseño curricular del Bachillerato Libre para Adultos de la provincia de Santa Fe contemplaba un espacio de Ciencias Sociales conformado por Historia, Geografía y ERSA. En relación a ello cabe señalar que la Ley N° 7100 que le dio origen a la educación media para adultos en la jurisdicción santafesina y la Resolución que prescribió el plan de estudio correspondiente, adherían a la Resolución N° 3052/72 (del gobierno militar) y la Resolución N° 1850/73 (de la gestión Taiana).

En efecto, la **Resolución N° 1850/73**¹²⁸ se había convertido en otro de los hitos más importantes de la enseñanza secundaria para adultos en condición de libre. La Resolución, firmada por Taiana durante el gobierno interino de Raúl Alberto Lastiri (13 de julio al 11 de octubre de 1973), databa del 13 de setiembre de 1973.

En los considerando de la Resolución se señala que era necesario *“adecuarse a los objetivos propuestos por este ministerio”* que consistían en *“facilitar la prosecución de estudios con el objeto de hacer realidad igualdad de oportunidades”*; y que para poder implementar el Plan se hacía urgente *“simplificar al máximo sus contenidos incluyendo sólo conceptos básicos y fundamentales que garanticen una adecuada información y una auténtica incorporación del adulto a la dinámica social y a los valores de la comunidad nacional y mundial”*; y finalmente que las evaluaciones que se incorporaban a este Plan, *“más que medir conocimientos, tienen como objetivo fundamental demostrar la madurez adquirida por el adulto en el curso de su propia experiencia”*. Esta reducción de las exigencias del Plan de Estudio prescripto en la Resolución N° 3052/72 se materializaba en varios aspectos: la elección de un solo idioma extranjero, la simplificación del sistema de equivalencias, la exclusión de las Actividades Prácticas, Música, y Dibujo (artículo 1) por ser consideradas inútiles para la educación de adultos. También contemplaba el aumento de turnos de exámenes, la relajación de las exigencias de demás requisitos administrativos varios (artículo 3); y las modificaciones de los contenidos programáticos que figuraban en un Anexo I de la Resolución.

Sin embargo, la Resolución de Taiana no derogaba en su totalidad a la Resolución N° 3052/72; la educación en manos de la Tendencia no suprimió toda esta norma prescripta en los tiempos militares, porque supo conservar parte del esqueleto curricular, aunque no sus contenidos propiamente dichos; de hecho, por ejemplo, ya estaban abolidos los

¹²⁸ <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/85386/7977.pdf?sequence=1>

contenidos de *Educación Democrática* para ser sustituidos por los contenidos del ERSA. Esta fue precisamente una de las razones por las cuales la jurisdicción santafesina, en virtud de la legalidad, debió fundamentar la creación de la educación de adultos a nivel provincial, sobre la base de esta Resolución.

La **Resolución N° 368/73**¹²⁹ prescribió la fundamentación, los objetivos, las metodologías de enseñanza, las formas evaluativas, las actividades sugeridas, y los contenidos propiamente dichos del ERSA¹³⁰, que habrían de ser integrados al espacio curricular de *Educación Cívica* correspondiente al Plan de Estudio del Bachillerato Libre. De la misma manera que la CREAR, los contenidos del ERSA estaban atravesados política e ideológicamente por el ideario del peronismo en general y por las ideas de la tendencia peronista más radicalizada en particular. Veamos pues a continuación, algunos contenidos delineados en el documento *Curso del Estudio de la Realidad Social Argentina*¹³¹ fechado en 1974, para poder ejemplificar estas apreciaciones para el análisis.

El eje rector de la formación en el ERSA estaba definido como *Soberanía o Dependencia*¹³². El alumno no debía acumular nociones meramente teóricas del saber disciplinar, sino que más bien debía adquirir el más alto desarrollo de hábitos operativos orientados a la acción; de hecho el ERSA suponía que los alumnos debían llevar a cabo actividades concretas en el entorno social de la comunidad escolar a la que pertenecieran. La participación y la cooperación implicaban que docentes y estudiantes debían “*asumir su papel de sujetos y protagonistas del proceso de cambio y reconstrucción*”¹³³. Solidaridad, organización comunitaria y trabajo colectivo eran los vocablos que resonaban intensa y recurrentemente en el discurso del ERSA.

Algunos de los objetivos generales del ERSA, definidos de la siguiente manera colocaban el énfasis en la formación de la **conciencia política** de los alumnos para su participación en el proyecto de la ‘liberación’:

“Estimular en el alumno la actitud reflexiva y crítica ante los hechos vividos y la información recibida sobre la realidad social argentina para

¹²⁹ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004645.pdf>, p. 46.

¹³⁰ Los contenidos del ERSA pautados en dicha Resolución tendrán un ajuste y mediante la Resolución N° 1329/74 serán definitivamente aprobados.

¹³¹ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004645.pdf>

¹³² Curso del ERSA, p. 6.

¹³³ Op. cit., p. 8.

iniciarlo en la formación de su conciencia política y la asunción de pautas de comportamiento social, político y ético; y propender a que el alumno afiance su sentido de responsabilidad y compromiso patrióticos, para motivarlo a una participación constructiva en el proceso de liberación nacional”¹³⁴.

Respecto de los contenidos, transcribimos algunos aspectos a modo de síntesis: la familia (como formadora de la conciencia nacional), el barrio (como ámbito de la convivencia solidaria), la escuela (como comunidad y activada por los centros de estudiantes), los medios masivos de comunicación (como factores de penetración cultural y al mismo tiempo como instrumentos al servicio del ‘proyecto nacional’), el Municipio (y sus actividades de fomento), la Provincia (como factor del federalismo) y Nuestra Patria (la Justicia Social, la Independencia Económica y la Soberanía Política). El pueblo argentino (el mestizaje, los indígenas, la diversidad étnica y la conquista española sobre los aborígenes, y lo social como elemento de la integración latinoamericana), el Gobierno Nacional (Defensa contra los Imperialismos, la Dependencia Latinoamericana, la Tercera Posición, los aspectos económicos tales como las relaciones entre salarios e inflación, la tenencia de la tierra, la enajenación del patrimonio nacional), las problemáticas sociales (lo habitacional, la seguridad social, los aspectos sanitarios), la Argentina y el Mundo (la Bipolaridad representada en el liberalismo y el marxismo, el capitalismo y el comunismo, el Tercer Mundo, la integración de los países no alineados)¹³⁵. Estos lineamientos del ERSA serán luego censurados y reemplazados por contenidos cívico-moralizadores a través del **Decreto N° 1259/76** del 8 de julio de 1976 por ser considerados subversivos por la Dictadura Militar. *“Esta modificación, según Tedesco, desató una campaña pública destinada a mostrar que esta nueva materia buscaba difundir la ideología oficial, la del nuevo peronismo, por ende, será su prohibición una de las primeras acciones de la dictadura”¹³⁶.*

¹³⁴ Op. cit., p. 11.

¹³⁵ Op. cit., pp. 13-19.

¹³⁶ Acosta, Betiana (2011): “La noche sin aurora. Educación en tiempos de dictadura”, en Carrizo, Bernardo & Giménez, Juan Cruz (2011): Auroras de Provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009), Santa Fe, María Muratore Ed., p. 153.

No hay duda alguna acerca de cómo estos saberes así delineados respondían a los principios del peronismo en general y al ideario de la Tendencia peronista en particular. Subrayada la Tercera Posición, el posicionamiento político-ideológico con mirada desde la realidad latinoamericana, se alejaba del mundo capitalista liberal y del mundo comunista marxista. El estudio de las culturas nativas, el análisis de la información de los medios de comunicación y la asunción de un compromiso político de militancia implicaba involucrarse en acciones concretas en la comunidad, el barrio, la vecinal y los demás ámbitos populares. He aquí cómo se puede observar el carácter explícito de las orientaciones político-ideológicas del currículum prescripto que ha caracterizado a esta etapa histórica de la historia curricular del sistema educativo.

Por último, se ha de subrayar que durante la gestión educativa de Taiana y acorde al ideario de la ‘democratización’ y ‘popularización’ de la enseñanza, se brindaron oportunidades para que los alumnos adultos pudieran continuar con los estudios superiores terciarios o universitarios.

La **Resolución N° 583/73¹³⁷ con fecha del 24 de julio de 1974**, considerando que el nivel educativo para adultos “[...] fue implementado para extender la igualdad de oportunidades de formación del hombre argentino; que su adecuada aprobación debe dejar abierto el camino para la continuación de los estudios en el nivel superior, evitando una nueva frustración en las expectativas de los trabajadores que intentan superarse en una sociedad justa”, resuelve derogar el artículo 16 de la Resolución N° 1326/70 que pautaba un examen de madurez para los egresados de los Peritos Comerciales como requisito para el ingreso a las Universidades. Por su parte, la **Resolución N° 890/73¹³⁸ con fecha del 3 de agosto de 1973**, bajo la idea de que “es compromiso del Gobierno Popular el logro de una efectiva igualdad de oportunidades educacionales”, habilitaba el ingreso a las personas adultas a las universidades que detentaran el título Perito Comercial (CENS) otorgado por la DINEA en virtud de la Resolución N° 1316/70.

Por la Disposición N° 595/73, se crearon nuevos CENS; a los trece que fueron creados en 1972 por el gobierno militar, el gobierno peronista ampliaba la cantidad y creaba quince centros nuevos en todas las provincias del país. En Santa Fe se crearon quince centros más en las localidades y/o ciudades de Alcorta, Casilda, Ceres, Chañar Ladeado,

¹³⁷ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/10330.pdf>

¹³⁸ <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/85385/7975.pdf?sequence=1>

Firmar, Gálvez, Vera, Rosario, San Cristóbal, San Genaro, San Lorenzo, Santa Fe, Sunchales y Villa Cañas.

En suma, a partir de esta reconstrucción de este proceso dinámico de idas y vueltas de las normativas y del análisis de algunos de los aspectos de la prescripción del currículum, se ha de subrayar que la educación secundaria para adultos, especialmente la del cursado libre y sobre la cual se ha de apoyar el Bachillerato Libre para Adultos en la provincia de Santa Fe, estuvo marcada por los principios del peronismo en general y por los idearios de la Tendencia en especial, cuando ésta tuvo la cartera educativa en sus manos, produciendo así importantes rupturas respecto de las orientaciones y finalidades que la dictadura militar del período 1966-1973 le había conferido a la educación de adultos. La renuncia forzada de Taiana y los cambios en el tercer gobierno peronista traerán como consecuencia otras improntas de corte reaccionario para la educación de adultos.

7- Las gestiones Ivanissevich-Arrighi.

La depuración ideológica y material intramovimientista, la deslegitimación del ala radicalizada del peronismo, el paso a la clandestinidad de Montoneros y su decisión de intensificar la lucha guerrillera, la muerte del General el 1° de agosto de 1974, el cese de Taiana como Ministro de Educación y su reemplazo por Ivanissevich, el crecimiento de la figura de López Rega y la vía libre para las acciones de la violencia paraestatal, fueron algunas de las circunstancias políticas más decisivas que prepararon el terreno para el nuevo rumbo de las políticas educativas encargadas de desbaratar los cambios introducidos por la gestión Taiana. Para la educación en general y la educación para adultos en particular, la llegada de Ivanissevich, supuso recortes, cercenamientos, persecuciones y un nuevo halo político-ideológico, que en cierta forma preludivieron el discurso pedagógico y las políticas gubernamentales del proyecto educativo autoritario de la dictadura cívico-militar de 1976.

a) El discurso nacionalista reaccionario en la educación.

Médico y cirujano, y muy próximo a Perón, Oscar Ivanissevich (1895-1976) fue Ministro de Cultura y Educación durante el primer gobierno peronista entre 1948 y 1950. Designado nuevamente como Ministro de la cartera educativa por María Estela Martínez de Perón el 14 de agosto de 1974, permaneció en el cargo hasta el 11 de agosto de 1975 cuando fue reemplazado por Pedro Arrighi (1916-1986). Éste último

permaneció en el cargo hasta el 24 de marzo de 1976. Respecto de la designación de Ivanissevich se ha de subrayar que *“su nombramiento tuvo un fuerte carácter de restauración de la ortodoxia peronista en relación con lo que estaba sucediendo en el Ministerio durante la gestión de Jorge Taiana”*¹³⁹.

La gestión Ivanissevich continuó y exasperó el proceso de ‘la depuración oficial’ del movimiento peronista en el campo específicamente de la educación. Las nociones del encausamiento y la limpieza de los elementos extraños introducidos por la Tendencia, fueron algunos de los antecedentes discursivos del proyecto educativo autoritario de la dictadura militar del 76. Veamos pues a continuación, a modo de ejemplo, algunas de estas ideas expresadas en el discurso y/o mensaje pronunciado¹⁴⁰ por el Ministro del 10 de setiembre de 1974, con motivo de la celebración del Día del Maestro.

Se ha de subrayar que aquí aparecen muchas de las nociones que han luego de aparecer en el **discurso nacionalista, católico y reaccionario** de los militares del 76. *“En un extremo está el esencialismo trascendentalista, que sostiene el conservadurismo y el nacionalismo católicos, que actuó en la derecha peronista que encabezó en la gestión educativa Oscar Ivanissevich (1946-1954 y 1975-1976), hasta el Ministro Llerena Amadeo durante la dictadura de Videla”*¹⁴¹. Este esencialismo de la trascendencia piensa a la nación en general y a la educación en particular, en términos espirituales; de ahí que el materialismo histórico, entendido como filosofía basada en el ateísmo, debía ser erradicada.

“Hoy también vamos a comenzar por el principio. Se trata de informar a los maestros, a los padres de los alumnos, y a todos los habitantes del país, que nos hemos propuesto rescatar el alma de la escuela argentina perdida en un internacionalismo materialista”. p. 5

En un plano más concreto, la espiritualidad se materializaba en los valores cristianos católicos. Y para ello, el Ministro legitima estos fundamentos nacionalistas y religiosos, en la figura de Perón; necesita invocar su persona con el propósito de legitimar una

¹³⁹ Carnagui, J.; Abbattista, M. (2014). La "depuración oficial" en las políticas educativas: La gestión Ivanissevich en el Ministerio de Educación de la Nación y su impacto en la UNLP. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.

¹⁴⁰ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000059.pdf>

¹⁴¹ Puiggrós, A. (1997): Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), Buenos Aires, Galerna, pp. 38-39.

doctrina justicialista auténtica y libre de desviaciones. La lucha por el sentido y el significado del peronismo como doctrina ya estaba ganada.

Bien definido siempre en favor de la justicia, el orden y de la jerarquía de los valores morales, abracé con devoción los principios que Perón me plantó cuando me llamó a su lado. Desde entonces me prometí a mí mismo aumentar mi fe cristiana que Perón había transformado en un nacionalismo cristiano y justicialista”. p. 5

Para reencauzar a la patria por estas sendas espirituales era necesario reconocer el desorden causante de la desorientación, y para ello, encontrar una salida nacional, lo cual suponía recuperar aquellos valores de la tradición argentina.

“Vivimos hoy en un estado convulsivo revolucionario que es menester ordenar y darle una salida nacional para que sirva al pueblo que está desorientado”. p. 5

Aquellas ideologías ajenas a la nacionalidad argentina no habrían de ser toleradas bajo ningún punto de vista; el marxismo, como sinónimo de subversión, hacía referencia a todas aquellas fuerzas que atentaban contra los principios cristianos y peronistas de la justicia, la libertad y la soberanía.

“[...] no aceptamos que algunos quieran transformar la bandera azul y blanca en un trapo rojo. Respetamos todas las ideologías, mientras no pretendan destruir la doctrina nuestra que cree y se afirma en una patria cristiana, justa, libre y soberana”. p. 5

“No hay dudas, la Nación debe aplicar a la educación todos los recursos que ella necesite para formar ciudadanos capacitados, cultos y bien argentinos”. p. 7.

Formar ciudadanos ‘bien argentinos’ implicaba erradicar la subversión del alma nacional. El constructo del ‘ser nacional’ remite a la idea del esencialismo en los modos de concebir a la sociedad. La patria es una entidad que está más allá de la sociedad, el país y el territorio. He aquí, entonces, la misión que debían emprender los educadores.

“Los dineros destinados a educar al soberano no deben dedicarse a otras cosas y menos a estimular la indisciplina, el desorden y la subversión [...]”.
pp. 7-8.

“Maestros argentinos que saben de dónde vienen, a dónde van y a dónde deben ir conforme con nuestro ser nacional. Si perdemos ese conocimiento, perdemos el alma nacional [...]”. p. 13.

La exhortación a los jóvenes está basada en la apelación al heroísmo, una valentía y una lucha a muerte para evitar la pérdida de la Patria. Se habla de batalla, de una cruzada por salvar a la Patria con vocación cristiana; está en juego el destino trascendental de la nación.

“Sepa la juventud que está viviendo en la edad del heroísmo y que el arma más eficaz para la liberación es el estudio. Sepan los jóvenes argentinos que entramos en una lucha a muerte para conservar la Patria de San Martín y Perón”. p. 14

“Nuestra gran batalla por la supervivencia de la Nación es la batalla del espíritu, preparémonos para ganar esa batalla con vocación argentina y fe cristiana”. p. 14

Y esta cruzada habría de llevarse a cabo contra los enemigos apátridas de un ‘nosotros’ sano, sustentado en los valores tradicionales de la Nación, a quien había que salvar de las fuerzas enfermas. *“En cualquiera de las acepciones, la idea era remarcar que se trataba de un sector ajeno al peronismo, que desvirtuaban el verdadero significado del “ser” peronista, de allí la asociación con la idea de “infiltrado”, “virus” o “foco de infección”, es decir, se trataba de la presencia de un “Otro” diferente y disruptivo, que alteraba el equilibrio de un determinado orden de relaciones y, por ende, para recuperar ese orden perdido, era imprescindible eliminarlo”*¹⁴². Los enemigos estaban adentro y afuera del movimiento y de la patria.

¹⁴² Servetto, A., op. cit, p. 10.

“Nuestra tarea y la de los padres es afianzar esa orientación y defenderla de todos los invasores, de adentro y de afuera, que quieren destruir a la juventud de la Patria. Por eso, en este día, que los maestros festejamos con el nuestro, convocamos a todas las fuerzas sanas que prefieren salvaguardar a la Nación [...]”. pp. 15-16.

En consonancia con las vetas nacionalistas y trascendentistas de la realidad social, en el discurso de Ivanissevich hay una fuerte presencia del concepto de **vocación**; nuevamente aparece la concepción espiritualista de la educación y asociada a ésta, las elecciones de los estudiantes. En el texto *La Escuela Argentina en 1975*¹⁴³, publicado por el Ministro Dr. Oscar Ivanissevich y el Secretario de Estado de Educación, Prof. Carlos Frattini, el 18 de abril de 1975, los autores afirman:

*“Sabemos que cuando un hombre siente el llamado de la Providencia, es decir la vocación, nadie puede detenerlo, ni obstáculos, ni reglamentos, ni leyes. Su vocación triunfará. Esa vocación debe ser respetada. En cambio, cuando la vocación no se define o no se hace presente, conviene ofrecerle a ese estudiante el panorama total para que él elija la que más coincida con su inclinación natural, con sus condiciones mentales y físicas o aun con las actividades que sean menos contrarias a su modo de ser”*¹⁴⁴.

Dios estaría marcando los designios absolutos sobre las personas. Y cuando los destinos de la Providencia no pueden ser identificados, aparece también una idea del determinismo biológico y psicológico, a la hora de referirse a las capacidades cognitivas de las personas, que no es otra cosa que un determinismo de la naturaleza también providencial.

b) La DINEA y la CREAR

Desde estas concepciones del nacionalismo católico y reaccionario, defensor de un supuesto ser nacional inherente a la tradición argentina que se ha visto afectado por ideologías extrañas, tanto la DINEA como la CREAR debían ser depuradas de elementos ‘revolucionarios’ entendidos como factores subversivos. El triunfo de la

¹⁴³ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003535.pdf>

¹⁴⁴ Op. cit., p. 15.

batalla por el sentido de la doctrina peronista por parte de las corrientes más sectarias, ortodoxas y reaccionarias del movimiento, habría de arrebatarse a la Tendencia el contenido político-ideológico que le habían impreso a la DINEA.

En el texto *La Escuela Argentina en 1975* los autores expresan:

*“La Dirección Nacional de Educación del Adulto, cuya sigla es DINEA, se ha caracterizado por su falta de espíritu nacional y su desorden total. Desde el mismo día que llegamos al Ministerio, comenzamos a recibir cartas, llamados telefónicos y decididas acusaciones personales, que definían a la DINEA como un verdadero peligro”*¹⁴⁵.

Manifiestan que allí se habían identificado serias irregularidades en la rendición de cuentas de muchas de las provincias, haberes impagos a educadores, falta de liquidación de haberes, ausencia de las listas, relevamiento o fichero del personal administrativo y docente en todos sus niveles y jurisdicciones, falta de inventarios, ausencia del cumplimiento del requisito de las edades mínimas, entrega de certificados a quienes no habían culminado sus estudios correspondientes, falta de exigencia de los estudios mínimos, ausencia de la acreditación de estudios anteriores, entre otras. Más allá de los señalamientos de estas numerosas irregularidades, exagerados o no, resulta importante subrayar que **la Campaña fue identificada por el Ministro como una oportunidad para el adoctrinamiento y para la subversión.**

*“La Campaña de Alfabetización propalada a los cuatro vientos con bombos y platillos no dio sus frutos, y si los dio, no se los conoce. En cambio sí se sabe que la metodología de agrupamiento y trabajos empleados, se prestaba para el adoctrinamiento en cualquier sentido; cuando el docente pensaba auténticamente con alma nacional, era una cosa; si lo sentía sin ese fervor, el resultado fue todo lo contrario. Y si no, ahí están los centros de educación del aborigen, donde se aprovechó la oportunidad de mentes vírgenes para inculcarles una tendencia o una rebeldía, de las cuales, a la subversión, no hay un paso”*¹⁴⁶.

¹⁴⁵ La escuela argentina., p. 17.

¹⁴⁶ La escuela argentina, p. 18.

Es por ello que la DINEA y todo despliegue de actividad que emanare de ésta, debían estar reorientadas en función de la recuperación del **sentido nacional** o el espíritu nacionalista, libre de todo tipo de inculcación de doctrinas ideológicas que fueran en contra de los auténticos valores humanos. **Estos valores aparecen como esencias inherentes a las personas, como neutrales, ahistóricos o transhistóricos.**

“Como síntesis de estas reflexiones, que impone DINEA, queda claro que habrá que reorganizarla, reestructurarla, rever sus planes y programas, para ponerla al servicio de la causa nacional y de los valores humanos, sin politizaciones absurdas ni digresiones ideológicas”¹⁴⁷.

En efecto, esta dependencia especializada en educación para adultos fue rápidamente desarticulada; el desmantelamiento se debió a que *“la DINEA fue reestructurada y pasó a depender de una oficina subalterna, la mayor parte del plantel técnico cesó en sus funciones, fueron cerradas numerosas escuelas de educación de adultos, otras fueron transferidas a administraciones provinciales o municipales; en síntesis, a nivel oficial, el tema de la asistencia educativa de los adultos dejó de ser una preocupación y prácticamente fue desatendida a nivel nacional”¹⁴⁸*. La feroz persecución a los participantes de la CREAR comenzó durante el gobierno de Isabel Perón y se profundizó en 1976; muchos de los desaparecidos habían integrado la Campaña. Tanto los funcionarios de la DINEA como los integrantes el equipo de trabajo de la CREAR pertenecían a los sectores peronistas radicalizados; *“con excepción de Grosso, los demás formaban parte de un equipo de la Juventud Peronista que asesoró al ministro Taiana durante la primera parte de su gestión. Entre otros, participaron Ernesto Villanueva, Jorge Taiana (h) y la autora de este trabajo”¹⁴⁹*.

La continuidad de la CREAR se volvió prácticamente inviable, con lo cual la ruptura respecto del diseño e implementación de la propuesta fue total. Además de constituirse en una tarea pedagógica alfabetizadora, la CREAR había sido también un modo intenso a través del cual la JP y demás sectores del peronismo radicalizado habían buscado posicionarse simbólicamente y materialmente en el movimiento peronista con mayor legitimidad.

¹⁴⁷ La escuela argentina., p. 19.

¹⁴⁸ hernandez., p. 6.

¹⁴⁹ Puigróss, A., op. cit., p. 160.

Las acciones educativas de la CREAR, fueron calificadas como ‘subversivas’ por la gestión Ivanissevich; de ahí el cierre de numerosos centros populares de alfabetización. La finalización del lapso de la CREAR vino acompañada de una fuerte reducción estatal de toda política educativa para la población adulta. *“La política justicialista que sucede al retiro del presidente Cámpora y posteriormente a la muerte del Gral. Perón, determinan prácticamente la paralización de muchas de las acciones de la DINEA, no sólo en lo concerniente a la Campaña, que como dijimos intentaba dar respuesta al problema de la población iletrada, sino también otros programas de seguimiento y nivelación primaria y media, para asistencia de otros sectores de la población, en especial de los trabajadores”*¹⁵⁰. La desactivación de los programas de la DINEA en estos años anticipó el desmantelamiento casi total llevado a cabo por el gobierno militar a partir de 1976.

c) **La educación secundaria para adultos.**

En el caso del nivel secundario para adultos, la pervivencia de las propuestas educativas fue posible en tanto y en cuanto lograron introducirse modificaciones acordes a las nuevas orientaciones políticas en general y a las nuevas concepciones pedagógicas en especial.

La Resolución N° 1316/70 (la del Plan de Perito Comercial con cursado regular) y la Resolución N° 3070/72 (la del Plan de Bachillerato Libre), estuvieron marcadas por esta lógica de cambios y pervivencias, ahora al compás del nuevo signo político del tercer gobierno peronista.

En relación a los Bachilleratos Acelerados, en el texto la *Escuela Argentina en 1975*, desde las ideas pestalozianas, fundamentan que el proceso de educación requería de mayores tiempos que los establecidos en estos bachilleratos para adultos.

*“Pestalozzi decía, ‘paso a paso y acabadamente, no en la medida de lo que el profesor puede enseñar, sino en la medida de lo que el alumno puede aprender’. Por estas razones nos oponemos a los procedimientos que pretenden olvidar las leyes elementales de la didáctica y la biología”*¹⁵¹.

¹⁵⁰ Hernández, I. & Facciolo, A. M., op. cit. p. 137.

¹⁵¹ La escuela argentina, p. 19.

Para Ivanissevich y Frattini una buena formación profesional no podía reducirse a uno, dos o tres años; consideraban que la experiencia vital del alumno como adulto resultaba insuficiente a la hora de adquirir los saberes escolares pertinentes, tal como sí lo argumentaron las gestiones educativas anteriores. Por ello proponen la necesidad de que el cursado de la carrera secundaria para adultos debía tener una duración de cuatro y/o cinco años, con la finalidad de brindar una mejor formación a la población adulta que ya se desempeñaba laboralmente y así evitar nuevas frustraciones al cursar sus estudios universitarios. Esos cinco años “*permiten la sedimentación y la incorporación de los conocimientos adquiridos*”¹⁵², con lo cual las facilidades brindadas por la política educativa del Ministerio de Cultura y Educación a cargo de Taiana se reducían; he aquí entonces cómo aumentaban las exigencias para la obtención de los títulos secundarios.

En efecto, la **Resolución N° 960**¹⁵³ fechada el 23 de julio de 1975, prescribía el nuevo Plan sobre la base de la **Resolución N° 1316 de 1970**, pero con la intencionalidad de que ésta fuera progresivamente sustituida. De una extensión de veinte páginas, el texto normativo mantenía de la Resolución de 1970 la modalidad del cursado regular en los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) distribuidos en las provincias del territorio nacional, pero ahora con una duración de cuatro años y con una mayor carga horaria de cursado diario. La estructura curricular estaba organizada en cuatro ciclos, de los cuales uno de éstos era introductorio y tres más específicos. También estaba compuesto por áreas de conocimiento, dentro de las cuales se encontraban individualizadas las asignaturas, a saber: Área de Ciencias (Biología, Matemática, Física y Química), Área de Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Psicología General y Social, Filosofía y Formación Cívica), Área de Comunicación (Lengua Castellana e Idioma Extranjero), Área Profesional (Administración de Empresas, Administración Pública, Contabilidad Mecanizada, Técnicas Bancarias e Impositivas, Costos, Comercialización, Otras Especialidades). El título otorgado, en continuidad con las prescripciones normativas de la gestión Taiana, era el de Perito Comercial, cuya validez nacional habilitaba al adulto su ingreso a los estudios universitarios.

La **Resolución N° 960**¹⁵⁴ fundamentaba que el nuevo Plan de Estudios evidenciaba “*un mejoramiento cualitativo y cuantitativo de los programas y contenidos actualmente en*

¹⁵² La escuela argentina., p. 20.

¹⁵³ <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/85371/7963.pdf?sequence=1>

¹⁵⁴ <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/85371/7963.pdf?sequence=1>

vigencia” y que tenía como la finalidad que los alumnos adultos tuvieran una mejor capacitación para su ingreso a los estudios superiores y/o universitarios, un mayor perfeccionamiento profesional, mejores razones pedagógicas y epistemológicas que ponían el acento en la interdisciplinariedad y mejor posibilidad administrativa ya que permitía el cambio de las modalidades de la oferta educativa en general. La incorporación al diseño curricular de un Área Profesional. Entre los fines¹⁵⁵ del nuevo Plan de Estudio se enuncia:

- *Ofrecer oportunidades para completar el conocimiento y la aceptación del propio yo, como persona humana que debe cumplir en forma responsable una misión acorde con sus posibilidades individuales.*
- *Posibilitar la adquisición estable de estructuras de ideas, hechos y contenidos culturales, científicos, tecnológicos y literarios, que lleven a ajustar su maduración en la acción, creación, expresión y rendimiento, y a asegurar una creciente capacitación profesional.*
- *Estimular la maduración de intereses de naturaleza social, recreativa e intelectual, así como el conocimiento de las necesidades y posibilidades de la comunidad local, regional y nacional, a fin de posibilitar la superación del nivel de aspiración y canalizar las inquietudes de naturaleza profesional hacia el bien común.*

Entre los objetivos generales¹⁵⁶ del Plan se espera que el alumno:

- *Consolide su escala de valores para integrarse responsablemente en la comunidad, como persona.*
- *Comprenda los principios y valores filosóficos y cristianos de nuestra nacionalidad*

Para el Área específica de Ciencias Sociales¹⁵⁷, el alumno debía:

¹⁵⁵ Resolución N° 960, p. 12.

¹⁵⁶ Op. cit., p. 12.

¹⁵⁷ Op. cit., p. 14.

- *Adquirir del vocabulario y las técnicas metodológicas propias de las Ciencias Sociales.*
- *Asumir una actitud científicamente fundada frente a los procesos histórico-culturales de nuestro país y de América.*
- *Acrecentar su noción de tiempo y espacio.*

Entre los fines y los objetivos generales del Plan hay una vuelta a las ideas espiritualistas del individuo, a concepciones biologicistas sobre las capacidades intelectuales del sujeto de aprendizaje, a nociones organicistas acerca de los vínculos entre sujeto social y sociedad como sinónimo de comunidad. Vuelve a haber una recuperación de los valores cristianos católicos como parte del legado cultural indiscutible y hegemónico de una supuesta tradición nacional única. Y entre los objetivos específicos de las Ciencias Sociales, se asiste a un énfasis puesto en algunos aspectos que atañen estrictamente a la estructura teórico-metodológica de la disciplina, y a una importancia actitudinal de las Ciencias Sociales según la cual, el saber debía ser útil a la adopción de una responsabilidad científica, como sinónimo tal vez de neutralidad, frente a los procesos históricos, ahora ya no desde la mirada latinoamericana, sino americana. Las Ciencias Sociales para la formación de una conciencia política y activa, comprometida, militante y transformadora había sufrido un viraje hacia viejas concepciones más reaccionarias acerca de las finalidades del saber histórico.

La Resolución N° 200/76 fechada el 18 de febrero de 1976 y firmada por el Ministro de Cultura y Educación Pedro Arrighi, deroga definitivamente la **Resolución N° 1316/70** del gobierno militar, y las demás normativas vinculadas a ésta emitidas por la gestión de Taiana: la **Resolución N° 583/73** (que eliminaba el examen de madurez del alumno adulto como requisito para ingresar a la Universidad); y la **Resolución N° 890/73** (que habilitaba al adulto a ingresar a la Universidad). De esta manera se ponía fin a una forma de política educativa, que facilitaba la culminación de los estudios secundarios a los adultos y eliminaba los escollos para el acceso a los estudios superiores. Esto habla acerca de cómo la educación secundaria para adultos estuvo afectada a vaivenes normativos, oscilaciones todas en función del ideario político y de las visiones pedagógicas sobre la formación educativa de los adultos.

Finalmente, respecto del **Bachillerato Libre para Adultos**, debemos señalar que el Plan de Estudio no sufrió modificación alguna durante las gestiones de Ivanissevich y

de Arrighi, como tampoco la hubo durante la gestión Taiana, exceptuando la edad mínima de los 18 años (aunque luego fue modificada nuevamente a 21 años por la **Resolución N° 681/74** del 30 de diciembre de 1974), la cantidad de turnos para rendir las asignaturas como alumno libre y los contenidos de Educación Cívica según la cual se eliminaba la *Educación Democrática* y se imponía el *ERSA*. Fue posible identificar esta lógica de continuidades y cambios para dicho Plan de Estudio, sobre el cual en parte se fundamentan los orígenes de la educación santafesina para adultos, gracias a un en un texto descriptivo¹⁵⁸ a través del cual se informan detalladamente los diferentes Planes de Estudio de la Enseñanza Media del sistema educativo nacional, publicado en 1975 por el Centro Nacional de Documentación e Información Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la nación bajo la conducción de Pedro Arrighi.

¹⁵⁸ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005136.pdf>

CAPÍTULO II

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (1976-1983)

Una de las características más llamativas de la gestión educativa nacional de la dictadura militar fue su constante rotación de ministros. El Ministerio de Cultura y Educación fue ocupado en forma sucesiva por Ricardo Pedro Bruera (1976-77), Juan José Catalán (1977-78), Juan R. Llerena Amadeo (1978-1981), Carlos Burundarena (1981) y Cayetano Licciardo (1982-1983). El general Albano Harguindeguy estuvo de forma interina en dos oportunidades (1977 y 1978), durante aquellos meses y días vacantes hasta que asumiera el nuevo Ministro correspondiente¹⁵⁹.

Esta rotación ministerial da cuenta de ciertas diferencias instaladas, pero de ningún modo puede ser entendida como sinónimo de fracturas radicales. Tanto los civiles como los militares que tenían el control de los resortes del aparato estatal represivo, coincidentemente habían evaluado la necesidad de ‘reencauzar los desvíos sociales’ mediante el uso y abuso de la fuerza física e inmaterial; “[...] *la congruencia entre los diferentes bloques de poder tuvo como objetivo disciplinar la sociedad, lo cual, pedagógicamente, puede producirse como restauración del orden, las jerarquías y la autoridad*”¹⁶⁰.

Asistimos pues a un **proyecto educativo autoritario** que, mediante los medios de los que disponía a su alcance, no sólo consistió en la expulsión de docentes y el control de su moral, en el control de las actividades de los estudiantes y de las performances más visibles tales como el tipo de ropa, cortes de cabello, sino también a través del currículum y el control de las disciplinas y sus contenidos a ser enseñados. Por medio de dichos controles, el proyecto educativo aspiraba a interiorizar pautas de conducta, de comportamiento que coadyuvaran a la reproducción de los valores tradicionales.

Para los fines específicos del presente trabajo, interesa principalmente analizar las gestiones de sólo dos de ellos: la de Catalán y la de Llerena Amadeo, debido a dos

¹⁵⁹ Bruera se desempeñó como Ministro entre el 29 de marzo de 1976 y el 28 de mayo de 1977; Catalán, entre 25 de junio de 1977 y el 26 de agosto de 1978; Llerena Amadeo, entre el 3 de noviembre de 1978 y el 29 de marzo de 1981; Burundarena, entre el 29 de noviembre de 1981 y el 12 de diciembre de 1981; Licciardo, entre el 22 de diciembre de 1981 y el 10 de diciembre de 1983.

¹⁶⁰ Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia & Carciofi, Ricardo (1983): El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982, Buenos Aires FLACSO Ed., p. 27.

razones fundamentales. Gracias al primero, se sentaron las bases de la orientación política de la educación, a través de dos normativas medulares de la política educativa nivel nacional que fueron destinadas a todas las jurisdicciones para su cumplimiento; en el caso del segundo, se expresa la orientación abiertamente católica de la política educativa.

1- La gestión Catalán: combatir la subversión.

Durante la gestión del ministro Juan José Catalán se diseñaron dos marcos normativos, cuyos contenidos decisivos. La primera fue la Resolución N° 44 producida por la Secretaría de Estado de Educación el 11 de octubre de 1977, cuyo Anexo se denomina *Directiva sobre la infiltración subversiva en la enseñanza*; la segunda, fue la Resolución Ministerial N° 538 del 27 de octubre de 1977, firmada por el mismo Ministro, mediante la cual se avalaba y difundía un folleto, cuya autoría era desconocida, y titulado como *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)*.

a) La Resolución N° 44/77: ‘infiltración subversiva en la enseñanza’.

El documento identifica a la subversión marxista como el enemigo de los valores de la nación y señala que posee estrategias subrepticias de infiltración en el campo de la cultura y la educación. De allí la necesidad de que las autoridades directivas y/o rectoras de los establecimientos educativos debieran emprender una tarea de supervisión y control sobre los docentes, la bibliografía, los contenidos a enseñar, y cualquier otra labor didáctico-pedagógica que pusiera en riesgo los valores tradicionales de la nación argentina. En el texto de la Resolución se señala:

“Que la subversión marxista pretende valerse de los medios que brindan la cultura y la educación para alcanzar los fines que persigue. Que con tal motivo desarrolla una acción de infiltración planificada cuidadosamente para inculcar desde las aulas su doctrina contraria a los más caros valores de nuestra Nación”.

“Las autoridades de establecimientos educativos de nivel primario, secundario y terciario no universitario, en los casos que adviertan una orientación de índole subversivo en el dictado de clases o en otro tipo de

actividad docente o en cualquier expresión dirigida a los alumnos, deberán proceder conforme se indica en el anexo”¹⁶¹.

Para trazar las fronteras entre un ‘nosotros’ atacado y un ‘ellos’ peligroso, se apela a la idea de una supuesta existencia monolítica de ciertos valores compartidos por una nación culturalmente homogénea. Frente a este avance amenazador, las autoridades escolares, bajo el principio de la jerarquía institucional, debían preservar el hecho educativo de estas infiltraciones. Esta ‘amenaza marxista internacional’ atenta contra la nación porque se encarga de “[...] *inculcar conceptos e interpretaciones de nuestra religión, historia y tradiciones [...] y pone en tela de juicio los valores fundamentales que sustentan la civilización occidental y cristiana*”.

Es por ello que para el proyecto educativo autoritario, debían llevarse a cabo minuciosas tareas de control y vigilancia sobre el personal docente, tales como: intensificación de la observación de clases y revisión de los apuntes, cuadernos y material bibliográfico; permanencia del docente titular en las aulas cuando hubiera estudiantes practicantes de la residencia docente; vigilancia sobre la conducta de los preceptores llamados a ser modelos ejemplares para sus alumnos.

El proyecto educativo autoritario consistía en la imperiosa necesidad de tener bajo control aquellos contenidos a enseñar en las aulas, especialmente los relativos a las Ciencias Sociales y la Historia en particular. Las órdenes en este sentido eran muy claras.

“A modo de ejemplo, deberá considerarse que la enseñanza es utilizada con fines subversivos, cuando se adviertan los siguientes indicios:

- a) Tendencia a modificar la escala de valores tradicionales (familia, religión, nacionalidad, tradición, orden, jerarquía)*
- b) Destrucción del concepto tradicional de familia y de la autoridad paterna*
- c) Desnaturalización del principio de propiedad privada*
- d) Interpretación tendenciosa de los hechos históricos, asignándoles un sentido clasista o reivindicatorio de los anhelos populares contras los excesos del capitalismo*

¹⁶¹ Ver fuente documental en el Anexo, p. 280-285.

e) *Utilización interesada de la doctrina social de la iglesia para alentar la lucha de clases*”¹⁶².

El texto transcrito corrobora nuevamente la hipótesis según la cual, en nuestro país, al menos en esta etapa, los proyectos educativos en general y curriculares en particular, no escatimaron en plantear expresamente las orientaciones político-ideológicas de la educación, aquello que debía ser preservado y aquello que debía ser reinstaurado.

En consonancia con las concepciones de orden y jerarquía, la autoridad paterna reproducía en el seno microsocia de la familia la autoridad a nivel macrosocia. Dichos en otros términos, la familia, en el ámbito privado constituida en torno a la autoridad del padre, era la base de la disciplina en la sociedad en el ámbito público. Debía así contrarrestarse y/o erradicarse la posibilidad de que proliferaran otros tipos de familias que no estuvieran ordenadas bajo los principios de la relación heterosexual jerárquica hombre-mujer, del matrimonio indisoluble de corte religioso, de la obediencia de los hijos e hijas a la autoridad paterna.

Las concepciones de la propiedad privada no tienen que ver con un producto histórico-social de conflictos; de ahí que se habla de ‘desnaturalización’. El enunciado coloca a la propiedad privada en el orden de lo natural; ir en contra de la naturaleza suponía caos y desorden.

En estrecha vinculación con ello, se alentaba a vigilar los contenidos de la enseñanza de la historia. ‘Interpretación tendenciosa’ es una expresión que hablaba a las claras de que la narración y explicación del devenir histórico podía y debía hacerse desde puntos de vista objetivos; el relato histórico no admite múltiples sentidos en las narraciones Y/o perspectivas. Según el ideario autoritario del orden y la jerarquía, la explicación histórica no podía ni debía realizarse en términos de lucha social; la conflictividad como categoría teórico-epistemológica y político-sociológica estaba dentro del universo de las cosas que había que negar.

El conflicto social no está pensado como motor de cambio, sino como anomalía del cuerpo social que había que erradicar. La reivindicación de los anhelos populares de lucha social contra los excesos del capitalismo eran considerados acciones subversivas de una ‘agresión organizada del marxismo internacional’, y estas valoraciones no podían ser desconocidas en el ámbito educativo. Finalmente se advierte que la misma

¹⁶² Op. cit., p 2

doctrina social de la iglesia católica puede ser objeto y excusa para la lucha social. El ideario militar conocía cabalmente las fracturas al interior de la institución que se habían incubado durante los años sesenta y setenta, no sólo en la Argentina, sino en toda la región latinoamericana. El movimiento tercermundista había impulsado de la decisión de no pocos curas a realizar lecturas evangélicas en clave social y popular bajo ‘la opción por los pobres’ y a alentar la toma de las armas para alcanzar un cristianismo ‘de los pobres y para los pobres’ y una sociedad más justa sin opresores ni oprimidos. Indudablemente la cúpula militar había soldado fuertes alianzas con las altas jerarquías eclesiásticas de la línea más conservadora, ortodoxa y reaccionaria de la Iglesia Católica. El orden, la jerarquía, la suprema autoridad de Dios, la naturaleza eran aquellos fuertes principios doctrinarios y teológicos que anudaban estas alianzas. Este corpus ideológico descrito se habrá de reproducir en forma verticalista en el ámbito educativo provincial santafesino y en el diseño de los contenidos de las Ciencias Sociales pensados para la población adulta.

b) La Resolución N° 538/77: ‘Conozcamos a nuestro enemigo’.

La Resolución Ministerial N° 538/77¹⁶³, firmada por el ministro Juan José Catalán (1977-1978) fue otra de las normas más significativas, ya que expresaba abiertamente los valores y principios claves de las orientaciones político-ideológicas de estos primeros años del gobierno de facto, respecto del rol de la educación y de los peligros que supuestamente ésta corría. Hemos de señalar que el corpus ideológico privilegiaba aquello que debía combatirse; por sobre las acciones propias de un proyecto propositivo de educación; “[...] las propuestas curriculares de los sucesivos ministros (Bruera, Catalán, Llerena Amadeo, Burundarena, Licciardo) no tienen semejanzas más allá de lo reactivo”¹⁶⁴.

El texto de la Resolución ordenaba que se difundiera en todos los establecimientos educativos un folleto titulado *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)* de una extensión de alrededor de ochenta páginas y cuyo autor se desconocía. “La autoría y origen del trabajo garantizan la información que contiene y por provenir de fuente insospechable, ha decidido al Ministerio de Cultura y Educación a imprimirlo y difundirlo. Si este folleto contribuye para que los docentes conozcan mejor a los enemigos de la Nación y para que las generaciones venideras

¹⁶³ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/11997.pdf>

¹⁶⁴ Tedesco, op. cit., p. 26.

puedan decir de los educadores de hoy que cumplieron con su deber, se habrá logrado con creces su propósito ”¹⁶⁵.

Fue distribuido entre todos los establecimientos educativos del país para que fuera leída por docentes y alumnos. El texto se ubicaba en las antípodas de aquel proyecto educativo pensado para el conocimiento y la transformación de la realidad social argentina del 73/74, cuyos lineamientos se encontraban en el documento *Bases para una política del adulto* publicado por la DINEA en julio de 1973.

La violencia física, materializada en el plan sistemático del terrorismo de estado (persecución, tortura, muerte y desapariciones), estuvo acompañada por políticas de censuras, prohibiciones y restricciones en la expansión de la educación secundaria para adultos. *“Como los contrarrevolucionarios europeos, los nacionalistas argentinos se consideraban la ‘proyección del pasado en el futuro’ y pretendían reconstruir un gobierno conservador y autoritario, y restaurar el poder temporal de la Iglesia, particularmente en lo relativo a la educación ”¹⁶⁶.*

En los considerando de la Resolución N° 538/77 se afirmaba la importancia fundamental de *“la erradicación de la subversión en todas sus formas”*, y que *“entre los objetivos básicos a alcanzar se encuentran la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”*. La Iglesia, lejos de ser una institución monolítica de poder, hacia su interior anidaba un amplio espectro de diversos posicionamientos político-religiosos, que incluía tanto a los postulados de la llamada teología de la liberación, como a los principios y valores más conservadores, reaccionarios y excluyentes de la ortodoxia católica. La dictadura militar encontró en las altas esferas de la jerarquía eclesial, uno de los dispositivos ideológicos más importantes para las construcciones discursivas de sentido. Si bien la asociación entre militares y eclesiásticos en el poder hundía sus raíces en la década del '30, la última dictadura militar soldaría una alianza sólidamente constituida, negando de esta manera, la tradición laica de la educación argentina. En colaboración con el régimen militar, las posturas tercermundistas de la teología de la liberación fueron perseguidas y condenadas por los mismos sectores de la derecha católica.

En el apartado de la presentación de la Resolución, la educación es entendida como ‘misión’, cuya tarea fundamental es la de inculcar firmemente los principios constitutivos del ‘patrimonio de una nación’. Su rol debía ser el de combatir a aquellos

¹⁶⁵ Resolución Ministerial N° 538/77, p. 4.

¹⁶⁶ Rock, D. Op. cit., p. 23.

que atentaban contra la ‘esencia misma de la nacionalidad’; pues para ello, *“había que asumir con crudeza y valentía que la guerra, el enemigo, la infiltración estaban en la educación y la cultura”*. Los docentes y educadores en general debían tener esta ‘noble vocación’, *“porque la patria los llamaba a responder a la patria”*. El documento estaba destinado, por tanto, a conocer los ‘enemigos de la nación’.

En el capítulo I, el documento planteaba los conceptos generales que se consideraban necesarios para conocer a los ‘enemigos de la patria’ (comunismo, guerra, agresión marxista internacional y subversión); en el capítulo II se enumeraban las distintas organizaciones definidas bajo el rótulo de ‘bandas de delincuentes subversivos’ y se describían sus modus operandi en el ámbito educativo; en el capítulo III se describía lo que se ha de llamar la estrategia particular de la subversión en el ámbito educativo, como una de las formas más adecuada *“para ir preparando el terreno fértil hacia la acción insurreccional de masas”*. Se hablaba de conductas rebeldes, de cuentos y fábulas tendenciosas en los niveles preescolar y primario, de libros publicados por editoriales marxistas, de subversión de los valores tradicionales de la patria (familia, religión, nacionalidad, tradición) y de las acciones de los tercermundistas, del fomento de la personalidad hostil en el nivel secundario, de la difusión de ideologías ajenas al ser nacional, y del adoctrinamiento durante las horas libres a cargo de los preceptores.

Finalmente, en el capítulo IV se afirmaba que las ‘bandas de delincuentes subversivos marxistas’ y sus colaboradores (funcionarios, docentes, estudiantes y sacerdotes de la teología de la liberación) constituían la causa de *‘los síntomas de una grave enfermedad moral’*; de ahí la importancia del llamamiento a los docentes para que se sumaran a combatir la denominada ‘agresión marxista internacional’, para *“arrancar la raíz de la subversión, demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante tantos años, en mayor o en menor grado, les fueron inculcando”*. Se decía que *“lo importante es estar espiritual y materialmente preparados, para concretar nuestra individualidad, ser ‘nosotros mismos’, en un mundo que tiende en forma acelerada a universalizar sus valores”*.

A la docencia se le asignaba *“la acción de transmisión generacional, por la cual se efectiviza la continuidad de nuestra cultura tradicional, y de la filosofía que la orienta. Vale decir que, a los educadores, les cabe el calificativo de custodios de nuestra soberanía ideológica”*. Los maestros y profesores debían cumplir un mandato al estilo más sacerdotal, por el cual eran concebidos como los garantes de los valores tradicionales y legítimos de la nación.

El Proceso de Reorganización Nacional suponía aspiraciones fundacionales o reestructuraciones de fondo a las cuales la educación no debía estar ajena; la eliminación de los ‘elementos extraños’ del cuerpo social conllevaba la edificación de un nuevo ordenamiento educativo. “*El ‘intento fundacional’ asumido como deseo renovado de fundar un ‘nuevo orden educativo’ tratando de reorganizar, recomponer y reestructurar el sistema educativo de acuerdo al canon político autoritario imperante*”¹⁶⁷, fue precisamente una de las metas a alcanzar.

El discurso político-ideológico de la dictadura militar se asienta sobre la base de la apropiación de la identidad cultural argentina, como algo monolítico, auténtico e invariable. Habría así una esencia nacional nacida de las entrañas de un cuerpo social homogéneo. “*Las definiciones e interpretaciones sobre la identidad cultural argentina o el ‘ser nacional’ desde una posición que percibe la identidad como un ser acabado constituido por valores fundacionales, que deben ser conservados intactos y reforzados a través de las instituciones educativas*”¹⁶⁸, ha sido uno de los pilares fundamentales a partir del cual se fue tejiendo el ideario ideológico del autoritarismo militar de la dictadura.

El documento ‘*Conozcamos a nuestro enemigo*’ tiene la particularidad de todo discurso doctrinario basado en la disciplina y el control. De carácter prescriptivo, el discurso consiste en ‘*la imposición de un repertorio de creencias básicas que estará ‘jurídicamente protegido contra acciones políticas o prédicas ideológicas incompatibles [...]*’¹⁶⁹ con el orden y las jerarquías de la vida social a lograr.

La pedagogía procesista poseía un fuerte carácter prohibitivo, mucho mayor que una tendencia propositiva. Era mucho más lo que debía censurar que lo que quería proponer como modelo educativo. Sin embargo, lejos de subestimar este modo político de autoritarismo educativo, es necesario señalar que la censura como causa y el miedo como efecto en el ámbito educativo tuvo una eficacia asombrosa. Por medio de Catalán se sentaron las bases de la orientación política de la educación, poniendo de manifiesto la depuración que debía llevarse a cabo en el mundo educativo del país, y con su sucesor, Llerena Amadeo, se consolidó, con el agravante de la orientación fuertemente católica y la necesidad imperiosa del restablecimiento del orden, del orden en sí mismo como meta a alcanzar.

¹⁶⁷ Kaufmann, Carolina & Doval, Delfina (2007): *Paternalismos pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura*, Rosario, Laborde Ed. p. 17.

¹⁶⁸ Op. cit., p. 17.

¹⁶⁹ Op. cit., pp. 17-18.

2- La gestión Llerena Amadeo: ‘confirmemos el catolicismo’.

De todos los mandatarios que ocuparon el cargo de Ministro de Cultura y Educación, Llerena Amadeo fue él que estuvo ligado más estrechamente a los sectores católicos ortodoxos, integristas y reaccionarios, como así también el que mayormente duró en el cargo por haber recibido el fuerte apoyo de éstos.

Es necesario señalar que *“históricamente, la Iglesia consideró a la educación como un área estratégica. En el país, tenía la mayor cantidad de establecimientos concentrados en el nivel medio, poseía solo alrededor del diez por ciento de las escuelas primarias y retenía un porcentaje muy bajo de la matrícula universitaria total. Dada esta realidad, su principal preocupación hacía eje en el sistema educativo no universitario y particularmente, en la educación secundaria”*¹⁷⁰. Dado que nuestro objeto de estudio se centra en la educación secundaria, específicamente en la enseñanza secundaria para adultos, el dato resulta relevante. Los jóvenes y adultos como sujetos de dicha modalidad educativa debían ser adoctrinados, encauzados y prevenidos de las desviaciones político-ideológicas de las que habían sido víctimas la juventud de la etapa pre-golpista. La marca religiosa en la educación resultaría ser la herramienta más eficaz para dichos propósitos.

La embestida religiosa se vio materializada hacia 1979, cuando el Ministro anunciaba la sanción de una nueva Ley de Educación, sosteniendo la importancia de la obligatoriedad de los siete años de la educación primaria formulada por la Ley 1420. Sin embargo, de ninguna manera se pronunció a favor de la laicidad, ya que argumentaba que el texto de la ley fundante del sistema educativo no sostenía la idea de una educación laica y que incluso autorizaba la enseñanza religiosa en las escuelas públicas estatales antes o después del horario del dictado de las clases, lo cual no era técnicamente desacertado. Amparados sus fundamentos en dichos argumentos, el proyecto de la sanción de una nueva ley de educación nacional bajo el espíritu católico poseía el camino allanado. Como si fuera poco, argüía que la Constitución Nacional de ningún modo negaba la existencia de Dios y que por ende, la enseñanza en las escuelas por fuera de la creencia en su existencia suponía ir en contra de la Carta Magna.

Los involucrados en la redacción del ante-proyecto de dicha Ley eran católicos acérrimos, muchos de los cuales estaban estrechamente ligados al CONSUDEC

¹⁷⁰ Rodríguez, Laura Graciela (2011): *La influencia católica en la educación. El caso del Ministro Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981)*, en Revista Estudios, N° 25, enero-junio, 141-157, Córdoba, UNC, p. 144.

(Consejo Superior de Educación Católica). *“El presidente de la comisión era José Luis Cantini y los otros integrantes eran Alfredo Manuel Van Gelderen, Luis Ricardo Silva, Francisco J. Macías y Roberto Murton Meis”*¹⁷¹. Algunos de ellos habían sido funcionarios durante el período del gobierno militar de 1966-1973.

En primer lugar, basados en la idea de que la sociedad argentina era mayoritariamente católica, los integrantes de la Comisión defendieron la importancia de que el Estado debía ser garante del financiamiento de las escuelas privadas confesionales del credo católico. En segundo lugar, establecieron la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas, aunque no enseñanza religiosa católica como obligatoria, pues se abría la posibilidad de una enseñanza religiosa respetando los diversos credos.

Las ideas del catolicismo integrista y preconciiliar, defensor de los intereses de la nación y amenazadas por fuerzas extrañas ajenas a la tradición argentina, se oponía a las vertientes católicas diversas habilitadas por el Concilio Vaticano II y demás instancias y foros de la Iglesia Latinoamericana de carácter progresista o posconciiliar. Estas pretensiones de la implantación de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, tal como estaba planteada por estos sectores más ortodoxos y reaccionarios de la cartera educativa, no logró concretarse, salvo en Santiago del Estero.

En segundo lugar, hemos de subrayar que la contracara de la pedagogía freireana, de la pedagogía de la liberación, fue la pedagogía católica, cuyo exponente destacado era el español Víctor García Hoz, integrante militante del Opus Dei, y quien se había convertido en una de las figuras centrales de la educación franquista. Fue invitado a nuestro país a diferentes eventos tales como Congresos, Charlas, Conferencias, Jornadas y demás foros de educación en universidades, institutos, etc, y quien recibió títulos y cargos claves en instituciones educativas de nuestro país.

No obstante, enfatizamos en que las finalidades que la corporación eclesiástica había delineado no llegaron a cumplirse en su totalidad, ya que “[...] *ni Llerena Amadeo ni los otros encargados de la cartera pudieron hacer cumplir la agenda de la Iglesia, que consistía en la derogación de la Ley 1420, la imposición de la enseñanza religiosa a nivel nacional en todos los niveles educativos y la expansión del sistema privado católico*”¹⁷². Sin embargo, a pesar de ello, la educación no dejó de recibir la impronta moralista de los principios católicos en la educación pública a nivel nacional, con un

¹⁷¹ Op. cit., p. 147.

¹⁷² Op. cit., p. 154.

fuerte impacto en la educación de la jurisdicción santafesina en general y en las propuestas curriculares en particular.

3- Los contenidos curriculares.

El proyecto educativo autoritario, durante casi todas las gestiones que rotaron en el Ministerio de Cultura y Educación, introdujo profundas reformas curriculares, eliminando de plano todo aquello que tuviera que ver con las orientaciones político-ideológicas del tercer gobierno peronista, especialmente aquellas impuestas por el ala más radicalizada cuando tuvo en su poder la cartera educativa y que por las gestiones de los Ministros de 'Isabel' no fueron o no alcanzaron a ser trastocadas en su totalidad.

El **Decreto N° 1259/76**, firmado el 8 de julio de 1976¹⁷³ por Jorge Rafael Videla y el Ministro Ricardo Pedro Bruera, deroga el **Decreto N° 384/73** del 29 de junio de 1973 y de esta manera se reemplaza **ERSA** por **Formación Cívica**. En algunos tramos de los considerando del texto se expresa que:

*“Que el verdadero civismo se entiende prioritariamente como una **expresión de lo nacional** y que la acción educadora debe converger, en consecuencia, hacia la **formación del hombre argentino** con plena **conciencia de su nacionalidad** y clara comprensión de los **valores patrios**”.*

“Que ese civismo nacional encuentra su prolongación natural en las relaciones del país con los hermanos de América y con los pueblos del mundo, en la medida en que nuestro destino está ligado al de otras naciones con las que compartimos el patrimonio cultural de la humanidad”.

*“Que la efectivización de una **pedagogía de los valores** en el marco institucional de la escuela debe significar un desarrollo libre y creativo de **conductas responsables** que **sin sectorizaciones ideológicas**, aseguren la comprensión de los **contenidos culturales tradicionales** a fin de posibilitar un **desarrollo armónico** y dinámico para el proyecto futuro de la sociedad”.*

La **Resolución N° 610/76**¹⁷⁴ del 16 de julio de 1976 firmada por el Ministro Ricardo Pedro Bruera, cuyo texto tiene una extensión de trece páginas, aprueba las finalidades,

¹⁷³ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4831.pdf>

¹⁷⁴ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004038.pdf>

la organización de los contenidos, los modos de la integración de la Formación Cívica a la Historia y la Geografía en el área de Ciencias Sociales, las estrategias y los contenidos curriculares (artículo 1). Entre algunas de las finalidades se expresa que:

*“El propósito de la asignatura consiste, por lo tanto, en efectivizar una **pedagogía de los valores dentro del marco institucional de la escuela que ayude a los adolescentes a traducir el deber del juicio moral en comportamientos que manifiesten su madurez social**”. “En este sentido la escuela no puede -sin renunciar a su más íntima misión- aparecer como neutra o carente de intencionalidad formativa. **Pero tampoco debe pensarse como un proyecto ideologizante, en el sentido de verse convertida en un instrumento condicionante de conductas sociales desde perspectivas distorsionadamente politizadas**”.*

La juventud entendida como sinónimo de rebeldía y considerada como permeable a utopías y/o ideales irrealizables, debía estar preservada de la influencia de herejías ideológicas que le entorpeciera la adquisición del sentido del ser nacional; resguardada en los muros de la institución escolar, la formación escolar del alumno debía neutralizar cualquier otro tipo de ámbito para el aprendizaje de ideas y saberes; la transmisión de la enseñanza estaba pensada en un claro contraste con la concepción desescolarizada del proyecto de la Tendencia.

En el ideario militar hay una clara conciencia de que el dispositivo educativo, precisamente por ser un dispositivo social (que dispone a), no carece de neutralidad y que, por ende, anida posicionamientos desde donde educar, desde donde enseñar. Para la Dictadura **los conceptos de ideología y política adquieren un significado negativo**, ya que distorsionan la realidad u ofuscan una supuesta verdad de la realidad. Estas definiciones de ideología como mirada tendenciosa y sesgada son ideológicas, pues en términos teóricos todo pensamiento político o toda valoración política sobre lo social están impregnados de esquemas ideológicos. El discurso autoritario combatía la ideología con armas ideológicas a las cuales no consideraba como tales. Entre las finalidades centrales de la asignatura *Formación Cívica* se encuentra la formación ético-moral de la personalidad y de la conducta basada en los principios de la tradición y del hombre argentino para un desempeño socialmente maduro; y precisamente estas aseveraciones así definidas representan en sí mismas visiones ideológicas.

Entre las finalidades, se planteaban nuevas conceptualizaciones respecto de las relaciones entre nuestro país y el resto del mundo.

“Este civismo nacional, encuentra su prolongación natural en las relaciones del país con los hermanos de América y con los pueblos del mundo, en la medida en que nuestro destino está ligado al de otras naciones con las que compartimos el patrimonio cultural de la humanidad”.

‘Latinoamérica’ es reemplazada por ‘América’, y los lazos entre nuestro país y EEUU dejan de estar planteados en términos de lucha imperialista. Los vínculos entre Argentina y el mundo dejan de estar pensadas desde duplas atravesadas por el conflicto; desaparecen los términos de imperialismo y dependencia, de dominación y liberación para pensar dichos vínculos en clave de hermandad e integración.

Respecto de la organización de los contenidos, el eje rector de la *Formación Cívica* deja de tener una carga específicamente política, tal como lo había sido *Soberanía/Dependencia* para el caso del *ERSA*; ahora el eje vertebrador es el concepto de ‘**Hombre**’, aunque cabe advertir que, pese a que no fuera reconocido por el ideario autoritario, este eje temático también significaba un determinado posicionamiento político o más bien político-filosófico-teológico muy particular.

Los contenidos estaban organizados de la siguiente manera: 1) *el hombre y su medio físico*; 2) *el hombre y su medio social*; 3) *el hombre y la organización de la vida política*; 4) *el hombre, necesidades y actividades económicas*; 5) *el hombre y los ideales de vida*. Resulta inabordable transcribir, describir y analizar cada uno de los contenidos así organizados. Sí nos interesa señalar, por ejemplo, que el título de la Unidad 5 hace mención explícita de la necesidad de las ideas religiosas en el curriculum de las escuelas públicas consideradas históricamente laicas (aunque cabe señalar que ninguna de las leyes educativas de nuestro país, desde los orígenes del sistema educativo formal, han expresado en la letra el concepto de *educación laica*). Estas ideas religiosas introducidas ahora en el curriculum habían estado asomando en el discurso educativo y pedagógico del peronismo reaccionario de Ivanissevich.

“Todos los hombres obran, más o menos conscientemente, en función de principios y pautas de carácter espiritual que orientan todas las acciones hacia un fin que determina el sentido de su realización en la historia”.

En este sentido, el valor religioso aportó, en todos los tiempos, elementos muy importantes para la orientación de la vida humana y, con sus enseñanzas y sus normas morales, brindó a todos los hombres el camino a seguir para su plenificación y felicidad individual y social”.

Se habla de los *hombres* como un plural de individualidades evitando así los términos de actores, sujetos, grupos; se considera que lo que mueve a la acción son siempre principios y pautas espirituales y no ideas, ideologías, perspectivas políticas, utopías; se habla de un fin predeterminado e predestinado en la historia para la realización humana; se plantea que en todos los tiempos las normas, los principios, la moral y los valores religiosos aportaron orientaciones para la vida humana para alcanzar la plenitud y la felicidad, justificando así que ahora debía continuar siendo de la misma manera. La fe se presenta pues como elemento político de cohesión (frente a las posibles fuerzas disgregadoras) y de coerción (como dispositivo orientador de la conducta humana). Pedagogía espiritualista, pedagogía de los valores, pedagogía del disciplinamiento de las conductas, pedagogía de la domesticación de las individualidades como pedagogías necesarias para erradicar aquellos elementos distorsivos del sentido nacional. El diseño definitivo del currículum de la *Formación Cívica* se fundamenta en la natural vinculación existente entre esta disciplina con la Historia y la Geografía. La articulación de las disciplinas sociales está pensada en términos de naturaleza.

*“Los contenidos del área de Estudios Sociales conforman una categorización que agrupa a los distintos tipos de conocimiento que se ocupan de los seres humanos en sus relaciones sociales. La natural integración de estas disciplinas, surge porque las creaciones del hombre localizadas en el medio geográfico (objeto de conocimiento de la Geografía), **evolucianan a través del tiempo (objeto de conocimiento de la Historia)**, originan formas de vida y de comportamiento en distintos órdenes: social, político, económico y ético (objeto de conocimiento de la Sociología, Ciencias Políticas, Economía y Ética), cuyos resultados emergen en la realidad presente (objeto de conocimiento de la Geografía Humana)”*

De esta manera el texto justificaba la integración de la *Formación Cívica* al conjunto de las Ciencias Sociales. Hay una explícita concepción evolucionista de la historia; no está

pensada como devenir marcado por la conflictividad en términos de posibilidad ni de contingencia, sino como una línea progresiva que acontece y que marcha hacia un determinado rumbo ya preestablecido.

Respecto del apartado referido a las estrategias, el texto de la Resolución expresa que:

“Este procedimiento al promover actividades de aprendizaje independiente, estimula la internalización de valores -especialmente religiosos y morales- y al mismo tiempo la solidaridad y la cooperación, indispensables para la vida comunitaria, que se dan a través de una capacidad de acción responsable y autónoma”.

Se trataba pues de la introyección de valores religiosos y morales que dieran sentido de cooperación y solidaridad; el conflicto vuelve a estar ausente y presente al mismo tiempo; aquello no dicho está presente desde el momento en que los valores religiosos y la moral cristiana son considerados como redes de contención necesarias para evitar la fragmentación, la división, la desorganización del tejido social.

El texto a continuación prescribe los contenidos propiamente dichos para las distintas modalidades del nivel secundario del sistema educativo. Al respecto sólo interesa subrayar que a lo largo de todo el currículum y en sus diferentes unidades temáticas claves, aparecen **las relaciones del hombre y la familia cristiana y la importancia del mundo occidental cristiano** como tópicos privilegiados. La religión católica, sus principios morales y normas de conducta estaban explícitamente instalados en un espacio curricular que ocupaba indudablemente un lugar insoslayable. Para la dictadura cívico-militar no sólo había que disciplinar las calles sino también los espíritus, las conciencias; esto es, la conjunción de la espada y la cruz para el disciplinamiento social. He aquí que nos encontramos con “[...] *la resacralización de la enseñanza en el ámbito de las escuelas no confesionales se pretendió cohesionar a los sujetos en torno a los valores universales y perennes, propios de las sociedades occidentales y cristianas (religión, fe, trascendencia, valores religiosos)*”¹⁷⁵.

Sobre la base del delineamiento de estos saberes así impuestos, la educación para adultos en la provincia de Santa Fe habrá de reproducir lineal y verticalmente los contenidos prescriptos por Nación en una conformidad total con el ideario del Proceso

¹⁷⁵ Kaufmann, Carolina & Doval, Delfina (2007): Paternalismos pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura, Rosario, Laborde Ed., p. 93.

de Reorganización Nacional y con el moralismo dogmático que acompañó y legitimó al régimen militar. Se buscaba modelar al ciudadano como un sujeto político domesticado e integrado al todo social sin ser factor de conflicto. Para ello el sujeto político sin ser nombrado como *sujeto político* queda subordinado al '*Hombre*' como categoría masculinizada, universal y ahistórica.

Finalmente, se ha de señalar que dos años más tarde, ya ahora durante la gestión de Llerena, una Resolución de julio de 1978 reemplaza el nombre de *Formación Cívica* por el de *Formación Moral y Cívica*, profundizando de esta manera la intromisión y el avance de la moral religiosa católica en la enseñanza en las escuelas públicas. Esta modificación no va a ser el único cambio durante la educación procesista. "*Con posterioridad, las Resoluciones N° 48 (enero de 1979) y N° 323 (marzo de 1980), normatizaron los cambios que se introdujeron en los contenidos de la asignatura. Durante 1981 se produce una nueva modificación de los Programas de la materia*"¹⁷⁶.

Para la educación de adultos específicamente la **Resolución N° 295/81** implementa la asignatura Formación Moral y Cívica en los Bachilleratos Libres en el Nivel A, a partir de los exámenes de diciembre de 1981. Por su parte la **Resolución N° 497/81**¹⁷⁷ del 8 de julio de 1981 firmada por Burundarena implementa que la asignatura deberá estar en el Nivel B y establece las equivalencias con el Bachillerato Común. Estos datos nos permiten pensar que los cambios curriculares introducidos por las gestiones ministeriales llegaron a la educación para adultos siempre un tiempo después que para el resto de los niveles y modalidades del sistema educativo. Es probable que estas modificaciones curriculares para la modalidad adultos hayan sido más tardías debido al histórico carácter subsidiario, remedial y compensatorio que las diferentes gestiones educativas le habrían conferido.

¹⁷⁶ Kaufmann, C. & Doval, D. op. cit., p. 97.

¹⁷⁷ <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/82092/4238.pdf?sequence=1>

TERCERA PARTE

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO SANTAFESINO

CAPÍTULO I

EL PERÍODO DE 1973-1976

En consonancia con la situación política nacional, el escenario político santafesino dejaba translucir las divisiones internas del peronismo en múltiples direcciones. Las candidaturas y los comicios propiamente dichos en marzo y abril del 73, por un lado, y las rispideces al interior del Poder Ejecutivo provincial ya en funciones, por el otro, supieron reproducir la heterogeneidad político-ideológica que a escala nacional signaba al movimiento. Los dirigentes político-partidarios, las fórmulas electorales, las corrientes internas del movimiento se disputaban la legitimidad peronista y para ello, los distintos espacios de poder, aunque cabe subrayar que la escena política santafesina tuvo sus particularidades que la diferenciaron del concierto nacional.

En este contexto de tensiones, durante el mandato del gobernador de la provincia, Carlos Syvestre Begnis, y en sintonía con los encuadres normativos vigentes de la política educativa nacional de aquel entonces, se sentaron las bases de la educación secundaria para adultos en la jurisdicción santafesina. La Ley Provincial N° 7100/74, los Decretos, las Resoluciones y las normativas posteriores, materializaron los orígenes de la enseñanza secundaria de adultos y un importante desarrollo y expansión de la misma en un breve período de dos años. En este sentido, la provincia ampliaba derechos a la educación, pues ahora la población adulta santafesina disponía de una mayor oferta educativa para finalizar sus estudios y saldar la deuda del título postergado.

En el presente capítulo se ha de plantear en líneas generales los modos en que se manifestaron las contiendas político-partidarias peronistas en el escenario sociopolítico de la provincia de Santa Fe y los hitos normativos claves de los orígenes de la educación secundaria para adultos en la jurisdicción santafesina.

1- Las disputas político-partidarias al interior del peronismo.

Las luchas al interior del movimiento peronista a escala nacional tuvieron sus ecos a nivel local, pero con una cierta complejidad que al caso santafesino lo convirtieron en un ejemplo peculiar. Santa Fe, al igual que otras provincias del país, pero con ciertas particularidades que la diferencian como caso específico del resto de las jurisdicciones, fue escenario político de estos enfrentamientos y rispideces en las esferas estatales. Para poder comprender de qué manera operó la dinámica política santafesina, es menester

primeramente describir algunos rasgos y/o tramos de la vida política de los dirigentes aliados y enfrentados en las elecciones de marzo-abril del 73 y al interior de la fórmula ganadora ya en funciones entre 1973-1976.

Antonio Campos fue un militar de carrera de ideas nacionalistas que alcanzó el grado máximo de Capitán. Se desempeñó como Jefe del Distrito Militar N° 34 emplazado en Casilda, una localidad del sur de la provincia cercana a la ciudad de Rosario. Su carrera militar se vio truncada debido a que a fines de 1960 fue juzgado y sentenciado a seis años de prisión, por haber participado en los hechos que a continuación someramente se describen y a los que la historiografía en general no le prestado la suficiente atención.

Los acontecimientos ocurridos se dieron en el marco de la llamada resistencia peronista durante el período posterior a 1955. Se trató de un levantamiento cívico-militar liderado por el General Miguel Ángel Iníguez y el Coronel Julio Barredo perpetrado el 30 de noviembre de 1960, cuyos epicentros fueron dos: el primero, en el Regimiento 11 de Infantería, y el segundo, en la ciudad de Tartagal en Salta. *“Este alzamiento fue el último intento de golpe de Estado peronista puesto en práctica, como estrategia para la recuperación del poder luego del derrocamiento de Perón en 1955”*¹⁷⁸ y abrió el debate acerca de la continuidad o no del Plan CONINTES (Conmoción Interna del Estado)¹⁷⁹ durante la presidencia de Arturo Frondizi. En efecto, la sublevación hizo que dicho Plan, en vistas a ser abandonado, se prolongara un año más. Más allá del significado histórico para el país y del sentido político que representó para el peronismo esta insurrección, sólo interesa señalar que la participación de Campos, en cierto sentido, habla de las complejas relaciones entre militares y peronistas.

El asalto a los cuarteles del Regimiento 11 de Infantería duró no más de cuatro horas y fue sofocado por los militares que en ese momento estaban prestando sus servicios, por Gendarmería Nacional y por tropas santafesinas. Muchos de los participantes de la insurrección eran militares nacionalistas y católicos a quienes se les había retirado de las fuerzas armadas tras la Revolución Libertadora, pero otros estaban en actividad y colaboraron con el alzamiento. Precisamente, entre éstos últimos, se encontraba Antonio Campos, quien en *“[...] el día de la insurrección, en su carácter de jefe del Plan*

¹⁷⁸ Gorza, Anabella (2015): *Peronistas y militares. Una vieja relación en un nuevo contexto*, en Revista Estudios Sociales, Año XXV, N° 49, Santa Fe, Argentina, UNL, pp. 31-62.

¹⁷⁹ Consistió en un plan de represión estatal con el objetivo de poner fin a las protestas y huelgas laborales, a las acciones de sabotaje, a las acciones armadas de la resistencia peronista y a las acciones guerrilleras de izquierda que se estaban originando en el que el Ejecutivo llamó a sectores de las Fuerzas Armadas para dicha tarea.

*CONINTES, se había presentado en la jefatura de policía de Casilda para hacerse cargo de la misma y había tomado armas para los sublevados*¹⁸⁰. Desde Casilda y con las prerrogativas que el cargo y la función le permitían detentar, facilitó armas a los insurrectos. He aquí entonces que *“la segunda serie de sentencias fue dada a conocer el 17 de diciembre y en ella se condenó a los cabecillas. Por el delito de rebelión fueron sentenciados, el teniente coronel (RE) Eduardo Escudé, a la pena de diez años de prisión y destitución y el capitán (RE) Antonio Campos, a seis años de reclusión y destitución*”¹⁸¹. De esta manera Campos se convirtió en un Capitán destituido de la fuerza militar.

Desconocemos su trayectoria dentro del peronismo en el lapso que va desde 1966 (fecha en que quedó liberado) y 1973 (fecha en que se presentó a las elecciones provinciales como candidato a gobernador). Este militar retirado, quizá, haya podido llegar a la candidatura por el PJ debido al reconocimiento y a los elogios de Perón por haber participado en las luchas peronistas durante la etapa de la resistencia.

Alberto Cecilio Bonino (1915-2004) era oriundo de la localidad de Humberto Primo, en el Departamento Castellanos, provincia de Santa Fe. De educación y fuertes convicciones católicas, su trayectoria dentro del peronismo transcurrió por la vía partidaria. Fue legislador nacional en los períodos 1946-1948 y 1958-1959 y desde estas funciones, creó escuelas nacionales en su localidad de origen. En 1952 fue designado como Cónsul en la ciudad de Turín, Italia. Tras el golpe del 55 pesó sobre su persona una orden de fusilamiento, de ahí que debió permanecer prófugo durante casi 1000 días. Según lo narrado por su hija¹⁸², Bonino, *“con el gran Acuerdo Nacional firmado por los líderes de los partidos políticos y los militares, se desprende de los grupos de ultra derecha e izquierda de la época y no constituye el FREJULI, sino que ante la Justicia electoral Provincial y Nacional gana la representación del Partido Justicialista, siendo su primer Presidente en esta nueva etapa”*. Es así como se convierte en el presidente del PJ en la provincia de Santa Fe.

Se trataba de un viejo peronista, cuya carrera estuvo protagonizada a través de la vía político-partidaria del movimiento. Con todos los riesgos que ello implica, se podría

¹⁸⁰ Gorza, A, op. cit., p. 39.

¹⁸¹ Gorza, A. op. cit., p. 36.

¹⁸² Mercedes Bonino posee un blog en la web en donde vuelca información fehaciente y debidamente documentada acerca de algunos datos de la vida personal y de los tramos de la vida política de su padre (cartas, fotos, documentos, recortes de diarios, etc). <http://historiascolaterales.blogspot.com.ar/2010/12/campora-en-santa-fe.html>.

aseverar que Bonino pertenecía a ese peronismo más tradicional e histórico, tal vez equidistante de los ‘extremos’ de ‘la derecha’ y ‘la izquierda peronista’. Ocupaba así una posición más o menos ‘intermedia’, aunque cabe puntualizar que sí habría de guardar distancia de la Tendencia y marcar diferencias con la línea camporista. Durante el exilio de Perón, Bonino, en carácter de delegado personal de éste en la provincia de Santa Fe, hizo tres viajes a Madrid (1969; 1970 y 1971).

El 14 de marzo de 1976, diez días antes del golpe, parte de la casa familiar de Bonino situada en Francia al 1700 de la ciudad de Santa Fe, fue volada por una bomba, hecho que nadie se adjudicó. Tras el golpe del 76, fue detenido en la Guardia de Infantería, y después de seis meses fue llevado a la cárcel de Coronda junto a los presos comunes. Permaneció detenido a disposición del Poder Ejecutivo Nacional, sin causa ni proceso durante varios años. Con el retorno de la democracia se dedicó a reorganizar el partido en la provincia y fue electo diputado nacional para el período 1983-1987.

Carlos Syvestre Begnis (1903-1980) era oriundo de Bel Ville, una pequeña localidad de Córdoba. Se desempeñó como médico rural y luego como cirujano en la ciudad de Rosario. Integró la Convención Constituyente de la Reforma Constitucional de 1949. Los orígenes de la vida política de Sylvestre Begnis se encuentran en la UCR¹⁸³ y más específicamente en la línea frondizista de la UCRI. Fue gobernador de la provincia de Santa Fe entre 1958 y 1962 por la UCRI y desplazado por una intervención federal en 1962. Su administración se ha destacado por llevar a cabo grandes obras públicas, entre las cuales se destaca la construcción del Túnel Subfluvial Hernandarias.

Luego, a raíz de algunas diferencias internas en la UCRI, Syvestre Begnis funda en 1963, junto a otros dirigentes, el MID, incorporando así algunas premisas del desarrollismo. En efecto, con el restablecimiento del orden constitucional y la apertura democrática del 73, Syvestre Begnis fue el único candidato a gobernador no peronista que Cámpora avaló con la anuencia del mismo Perón. En este sentido se ha recordar que el MID formaba parte de la alianza del FREJULI. Tras la intervención militar de la provincia de Santa Fe de 1976 no fue detenido. Afectado por una leucemia, murió a los 77 años de edad. Indudablemente fue un político de carrera y de ideas desarrollistas que nunca abandonó.

Eduardo Félix Cuello provenía de la rama sindical del movimiento peronista. Como metalúrgico de origen, estuvo al frente de la UOM (Unión Obrera Metalúrgica)

¹⁸³ En 1956 la UCR se divide en la UCRI y la UCRP, respectivamente presididas por Arturo Frondizi y Ricardo Balbín.

santafesina, uno de los gremios más poderosos a escala nacional y de fuerte peso histórico en el movimiento peronista. Fue perseguido y detenido por la dictadura; durante la intervención inmediata de la provincia por parte de los militares y a cargo del Coronel José María González, Cuello, al igual que otros dirigentes políticos tales como Rubén Héctor Dunda (Ex Presidente de la Cámara de Diputados de la Provincia) y Noé Adán Campagnolo (Ex Intendente de la ciudad de Santa Fe, fallecido en 2003)¹⁸⁴, fue detenido y trasladado a la cárcel de Coronda.

La primera línea de disputas y conflictos intra-partidarios aconteció en el marco de la campaña de las elecciones de la gobernación durante 1972-1973, cuando ya a nivel nacional se había pactado la salida del gobierno militar de Lanusse y la apertura democrática con la condición de que Perón no se presentase a las elecciones presidenciales. Concretamente, el conflicto giró en torno a la legitimación de quiénes debían y/o podían esgrimir y portar la sigla del PJ para presentar las candidaturas.

En Santa Fe, las fórmulas peronistas contrincantes estuvieron finalmente representadas - por un lado- por Antonio Campos-Alberto C. Bonino con la lista del PJ y -por el otro- por Carlos Syvestre Begnis-Eduardo Félix Cuello por la lista del MID.(Movimiento de Integración y Desarrollo). El FREJULI no había logrado conformarse como fuerza política para las elecciones del Ejecutivo provincial de 1973, porque luego de un año de litigios legales, el entonces juez federal Eugenio Wade dictó sentencia otorgándole la sigla del PJ a la fórmula Campos-Bonino, con lo cual la candidatura de Syvestre Begnis-Cuello debió presentarse con la sigla del MID (Movimiento de Integración y Desarrollo)¹⁸⁵.

La resolución judicial de esta disputa peronista no era un hecho trivial, ni se reducía a una cuestión meramente formal, ya que se dirimía el significado genuino del 'ser

¹⁸⁴ Ambos dirigentes habían sido elegidos democráticamente en 1973. Fueron detenidos, secuestrados, torturados y vejados por la dictadura del 76. Las dependencias de la Guardia de Infantería Reforzada (hoy Jefatura de la Unidad Regional I) funcionaron como base operativa, centro de detención y torturas. En ese edificio funcionaba el Comando Radioeléctrico, la Guardia de Infantería y la Oficina de Coordinación del Area 212, y además grandes pabellones y calabozos por los que pasaron más de mil santafesinos fue poblada durante años por hombres, mujeres, adolescentes y hasta bebés nacidos en cautiverio. <https://www.lacapital.com.ar/politica/reconocimiento-legislativo-victimas-la-dictadura-n467647.html>

¹⁸⁵ El FREJULI fue una alianza multipartidaria conformada en 1972 y compuesta por numerosos partidos políticos, a saber: Partido Justicialista liderando el Frente y otros partidos menores tales como el MID (liderado por Arturo Frondizi), el Partido Conservador Popular (liderado por Vicente Solano Lima), el Partido Popular Cristiano (una de las facciones del Partido Demócrata Cristiano), de José Antonio Allende.

peronista'. Ambas fórmulas contrincantes alegaban representar la voluntad de Perón; todas y cada una de las corrientes internas del peronismo como movimiento estaban convencidas de expresar la autenticidad del significado peronista.

La fórmula del PJ en las elecciones provinciales estaba compuesta por un militar retirado de ideas nacionalistas y un viejo peronista tradicional de fuertes convicciones católicas. Se trató de un PJ provincial que se las arregló para disentir con el verticalismo nacional camporista, a tal punto de obstruir la conformación del FREJULI en las elecciones provinciales. Por su parte, la fórmula camporista estaba integrada por un dirigente político no peronista de ideas desarrollistas y con experiencia en el Ejecutivo provincial santafesino, y por un referente peronista del sindicalismo metalúrgico más duro.

En los comicios provinciales del 73, las fórmulas peronistas contrincantes parecían a primera vista estar bien diferenciadas porque, mientras la primera fórmula era deudora de un peronismo histórico u ortodoxo, tradicional, nacionalista, católico y militar, la segunda, era el resultado de un acuerdo político avalado e impulsado por el mismo Héctor Cámpora, quien días antes de las elecciones en su paso por Santa Fe, no dudó en darle su apoyo. Además de haber negado la fórmula de Campos-Bonino, en sus declaraciones a la prensa santafesina, el candidato presidencial, frente a la pregunta de un periodista acerca de los posibles obstáculos que podrían llegar a suscitarse en los comicios, respondía: *“si hay urnas seremos todos compañeros, y si no seremos montoneros”*.¹⁸⁶ Finalmente, la victoria del candidato apoyado por Cámpora, era el resultado de una segunda vuelta en la que había obtenido el 62 % de los votos¹⁸⁷.

Sin embargo, los enfrentamientos al interior del movimiento peronista no se agotaron en las disputas entre ambos partidos, puesto que al interior de la fórmula ganadora no tardaron en presentarse las diferencias y las rispideces. *“De hecho, las mismas fórmulas gubernamentales contenían o estaban atravesadas por las líneas divisorias que zanjaba al propio peronismo. Es decir, mientras los vicegobernadores se transformaron en el ápice visible de los sectores vinculados a la línea ortodoxa y verticalista del peronismo, agrupados bajo el calificativo de “la derecha peronista”, –por cierto, con excepción de Atilio López-, en la figura de los gobernadores confluyeron las identidades peronistas*

¹⁸⁶ <http://historiascolaterales.blogspot.com.ar/2010/12/campora-en-santa-fe.html>

¹⁸⁷ Debió irse a una segunda vuelta porque la cantidad de votos no alcanzaba para el triunfo según lo establecía la Constitución provincial.

de centro junto a los sectores radicalizados y contaron con el apoyo político de la Juventud Peronista (JP), y con su gran poder movilizador”¹⁸⁸.

La segunda línea de conflicto se dio pues entre el Gobernador y el Vice-Gobernador ya en funciones. El doble comando gubernamental de la provincia fue una especie de gobierno mixto en el que coexistían dos vertientes antagónicas: la camporista y la sindicalista. Las fórmulas mixtas parecían servir metodológica y estratégicamente para dos finalidades.

En primer lugar, fueron el resultado de acuerdos para alcanzar el triunfo electoral. *“En las provincias, las fórmulas gubernamentales fueron producto de alianzas coyunturales conformadas a los efectos de conquistar el poder. En general, se trató de fórmulas compartidas con el sindicalismo, donde la línea dura de la Confederación General del Trabajo (CGT) y, específicamente, el gremio de la Unión Obrera Metalúrgica (UOM) impuso sus candidatos a las vicegubernaciones con excepción de Córdoba cuyo vicegobernador fue Atilio López, un representante del sindicalismo combativo*”¹⁸⁹. En segundo lugar, fueron dispositivos que parecían ser capaces de saldar las disputas internas del peronismo, estrategia que pronto demostró tener sus límites y que terminó agravando aún más los conflictos intraperonistas. En efecto, muchas de las intervenciones federales en el marco de la ‘depuración’ intramovimientista, a las que ya hemos hecho referencia, fueron aplicadas bajo la justificación de estar resolviendo la conflictividad interna de los ejecutivos provinciales.

Cuello, asociado a fuerzas de choque del peronismo sindicalista más tradicional, parecía conspirar contra el gobernador. En varias ocasiones, no escatimó en realizar declaraciones a la prensa en contra del desempeño del gobernador, especialmente después de acontecida la muerte de Perón.

En una conferencia de prensa del 24 de setiembre de 1975, brindada desde su domicilio particular, Cuello, además de informar su estado de salud, hizo declaraciones políticas que ponían de relieve los resquemores que poseía para con el Gobernador Syvestre Begnis. En esta oportunidad, después de hacer fuertes críticas a la gestión del gobernador, al ser interrogado acerca de la designación de Syvestre Begnis por parte de Perón, Cuello respondía que *“también el General Perón designó presidente a Cámpora y luego éste lo traicionó”*, con lo cual una vez más se asiste a cómo en el marco de las divisiones internas la única figura que aglutinaba al movimiento peronista era la figura

¹⁸⁸ Servetto, A., op. cit, p. 7.

¹⁸⁹ Op. cit, p. 6.

de Perón. Con la muerte del líder, las luchas intrapartidarias se vieron recrudecidas a nivel nacional y la intensificación de las fricciones no fue ajena a la provincia. Para finalizar la conferencia de prensa, Cuello deja en claro que, si bien la fórmula por la que llegó a Vice-Gobernador de la mano de Syvestre Begnis y sostenida por Cámpora en el 73, estaba alineada con el FREJULI, su posicionamiento político-partidario pertenecía a un peronismo auténtico diferente al que había encabezado el Frente. *“Envío un afectuoso saludo a todos los peronistas o no peronistas, y tengan todos la seguridad de que si bien soy hombre frentista, en absoluto voy a desconocer mi posición permanente de peronista”*. No estaba haciendo otra cosa que invocar una pertenencia peronista que él consideraba genuina. Nuevamente se asiste acá a esa batalla por la apropiación del significado legítimo del peronismo.

Sin embargo, pese a estas discrepancias, en la provincia de Santa Fe, los conflictos intrapartidarios o intramovimientistas no alcanzaron el nivel de exasperación con la que sí quedaron afectadas otras provincias y sobre las cuales se aplicaron las intervenciones federales. A pesar de las tensiones en el escenario gubernamental santafesino, y de los rumores que supieron circular acerca de una posible intervención federal, la provincia de Santa Fe no fue intervenida por el estado nacional; el respeto del principio constitucional del federalismo en este caso puntual, aunque en un marco de derrumbe del funcionamiento de las instituciones, hizo que las autoridades gubernamentales del Poder Ejecutivo se mantuvieran inamovibles hasta el gobierno de facto del 76.

Santa Fe no estuvo exenta de los riesgos de la intervención federal, debido a las presiones ejercidas por los sectores sindicalistas del peronismo más ‘duro’, con la finalidad del desplazamiento de Syvestre Begnis y su reemplazo por Cuello. Pero Perón ni ‘Isabel’ intervinieron la provincia, como tampoco insinuaron la renuncia forzada del Gobernador. Las esferas del Poder Ejecutivo del estado santafesino no fueron alcanzadas por la depuración, como sí había ocurrido en otras jurisdicciones del país en las que el conflicto intragubernamental fue mucho más crudo. Legítimamente Syvestre Begnis y Cuello, en un marco de tensiones políticas, gobernaron la provincia hasta que fueron desalojados por el gobierno militar interventor en marzo de 1976.

2- Los orígenes y la expansión de la educación secundaria para adultos.

En este escenario político-partidario de tensiones, pero en concordancia con la política educativa nacional de 1973/74, la provincia adhirió al compromiso por la educación secundaria para adultos, ya que desde los Poderes Legislativo y Ejecutivo, se llevaron a

cabo una serie de acciones tendientes a la creación, expansión y consolidación de esta modalidad del sistema educativo provincial hasta ese momento inexistente en Santa Fe. Para aquellos que habían cursado el último año de la escuela secundaria y que adeudaban asignaturas, podían obtener el título a través de la aprobación de los espacios curriculares pendientes en los turnos de exámenes habituales. Pero quienes no habían podido culminar sus estudios secundarios en la etapa de la adolescencia por haber abandonado el cursado regular en las escuelas medias o quienes directamente no los habían iniciado, no disponían de muchas instancias para la obtención del título. Si bien una de las opciones consistía en cursar los estudios secundarios en los CENS (Resolución 1316/70) o sumarse al Bachillerato Libre para Adultos mayores de 21 años (Resolución 3052/72 y sus modificatorios de 1973) dependientes ambos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, estas ofertas educativas era escasas.

La **Ley Provincial N° 7100**¹⁹⁰, sancionada el 1° de febrero de 1974 y con un contenido de tan sólo tres artículos, fue el marco legal fundacional de la educación secundaria para adultos. De esta manera, tal como lo expresa el artículo primero del documento, se pone en marcha “[...] *en forma experimental, un plan de estudios de Bachillerato común para alumnos libres mayores de veintitún años, conforme a los lineamientos de las Resoluciones Nros. 3052/72 y 1850/73 del Ministerio de Educación de la Nación, a partir de 1974*”. De esta manera, Santa Fe se diferenciaba de Nación, ya que iniciaba la experiencia de la educación de adultos con la fuerza y el peso de una Ley y no a partir de normativas de rangos legales menores tal como lo eran las Resoluciones Ministeriales. No obstante, es menester señalar que la Ley se encuadraba en aquel esqueleto curricular de la **Resolución N° 3052/72** del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación emitida durante el gobierno militar de Lanusse y en las modificaciones introducidas por la **Resolución N° 1850/73** del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación emitida por el tercer gobierno peronista, cuya cartera educativa estaba a cargo de Taiana y de los sectores políticos de la Tendencia¹⁹¹. La sanción de esta Ley Provincial fundante de la educación secundaria para adultos aconteció durante la presidencia de Juan D. Perón y bajo la conducción educativa nacional de aquel Ministro que fuera designado por Héctor Cámpora.

El documento, en su artículo segundo, expresa que para su implementación debía tenerse en cuenta la organización educativa provincial y los planes vigentes, y que era

¹⁹⁰ Ver la fuente documental en el Anexo, p. 244.

¹⁹¹ Remitirse a la página 117 del presente trabajo.

menester adoptar las correcciones necesarias a la hora de elaborar los programas de los contenidos, con el propósito de que “[...] *el currículum atienda a una real adecuación de los objetivos de la educación de adultos*”. Al respecto, es necesario subrayar al menos dos particularidades que hicieron a la especificidad del caso santafesino.

En primer lugar, la educación secundaria para adultos habría de llevarse a cabo dentro del sistema educativo formal; el lema de la política educativa nacional emanada de la DINEA, ‘el pueblo educa al pueblo’ y la llamada ‘desescolarización’ que del lema se derivaba, en Santa Fe tuvo sus limitaciones, al menos para la enseñanza secundaria. En segundo lugar, debemos decir que existía una voluntad importante de que los contenidos curriculares no fueran una simple reducción de los contenidos pautados para el Bachillerato común de la escuela secundaria; si bien no se especifican los rasgos propios del alumno adulto, había intenciones de que el currículum a diseñarse debía estar acorde con los intereses, las características y la realidad del adulto como sujeto de aprendizaje. Para poder obedecer la decisión de que la educación secundaria para adultos debía correr por los carriles formales del sistema educativo, comenzaron a crearse las instituciones denominadas Centros de Bachillerato Libre para Adultos destinadas a estudiantes mayores de veintiún años, dependientes del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe.

La **Resolución Ministerial N° 163/74**¹⁹², sancionada dos meses más tarde, el 28 de marzo de 1974 y firmada por el entonces Ministro de Educación y Cultura Juan Miguel Naput, **se convierte en el hito fundacional de la historia curricular de la educación secundaria para adultos**, ya que allí se establece el primer Plan de Estudios. Mediante la Resolución se materializaron las medidas que permitieron instrumentar a corto plazo aquello que la Ley N° 7100 había ordenado.

En el apartado de los considerando se hace expresa mención del encuadre del plan del Bachillerato; esto es, en el marco de “[...] *los postulados de gobierno explicitados en el Plan Trienal para la Reconstrucción y Liberación Nacional en el sentido de que la educación debe ser un proceso de integración de nuevas y postergadas categorías sociales*”; en esta dirección, el Bachillerato se convertía en “*un instrumento orgánico para generar una real democratización y popularización de la enseñanza*”. Es así como a lo largo de dos años breves de experiencia, fueron creados los Centros de Bachillerato para Adultos, que orgánicamente funcionaron principalmente en los edificios de las

¹⁹² Ver la fuente documental en el Anexo, pp. 245-246.

escuelas del nivel primario en el turno noche. Los Centros estuvieron a cargo de educadores con titulación docente certificada por el mismo Ministerio de Educación y Cultura y/o de estudiantes avanzados de las carreras de los profesados en enseñanza secundaria, quienes debían pasar por un proceso de escalafonamiento. Dada la precariedad con la que comenzaban a funcionar, los Centros, en estos dos breves años lectivos (1974 y 1975) carecían de personal directivo propio y dependían directamente de las autoridades ministeriales con las cuales los docentes mantenían asiduamente reuniones para evaluar la experiencia pedagógica. Los trámites estrictamente administrativos estaban a cargo del personal directivo de la escuela primaria en donde funcionaban los Centros de Bachillerato Libre para Adultos.

En los considerando de la **Resolución N° 163/74** también se expresaba que la educación era una herramienta imprescindible para elevar la plataforma cultural, como uno de los aspectos en que se fundamentaba *“la necesidad de reconstruir al hombre argentino, teniendo en cuenta que, -tal como lo expresa el Plan Trienal-, la cultura, la educación, la ciencia y la tecnología, constituyen palancas fundamentales para la liberación nacional en cuanto quebrantan la dependencia y generan el cambio social”*.

Con ello se ha de subrayar que los fundamentos y/o propósitos planteados en la Resolución, recuperaban en líneas generales algunas de las ideas expresadas por el mismo Perón en el documento ***Plan Trienal para la Reconstrucción y la Liberación Nacional***¹⁹³ del 21 de diciembre de 1973 publicado a casi dos meses de haber asumido como Presidente de la Nación. El Plan Trienal era un documento de una extensión de trescientas setenta páginas en el que se plasmaba un plan de gobierno económico-social para los próximos tres años. *“La puesta en marcha del Plan Trienal marcará así el inicio de una nueva etapa del proceso, a través del cual el gobierno concretará sus objetivos básicos de Reconstrucción, Liberación Nacional y Justicia Social”*¹⁹⁴.

En esta dirección, los fundamentos políticos del texto reproducían las construcciones discursivas propias de aquel primer año del tercer gobierno peronista a nivel nacional; las expresiones de *‘liberación nacional’ versus ‘dependencia’, ‘reconstrucción de hombre argentino’, ‘popularización y democratización de la enseñanza’* como categorías asociadas a la idea de cambio, formaban parte del ideario del Gobierno Justicialista de la época. La propuesta educativa para adultos en Santa Fe se encontraba pues fielmente alineada en las filas del proyecto educativo nacional.

¹⁹³ <http://www.ruinasdigitales.com/revistas/Plan%20Trienal.pdf>

¹⁹⁴ Plan Trienal, p. 12.

La Resolución en cuestión resuelve implementar con carácter experimental el Bachillerato Común para Alumnos Libres mayores de dieciocho años, modificando de esta manera el mínimo de edad de ingreso de los alumnos; adoptar un plan de estudios que abarcaba dos ciclos; y facultar al Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica a implementar y reglamentar las medidas necesarias para el cumplimiento de la ley citada, tales como las condiciones de inscripción, exámenes, localización, formulación y adecuación de los contenidos programáticos.

Cabe señalar que por una normativa posterior, la **Resolución Ministerial N° 661 del 2 de setiembre de 1975**¹⁹⁵, se modifica nuevamente el mínimo de edad de ingreso en veintiún años cumplidos, argumentándose que por razones de un mejor ordenamiento, se hacía “*aconsejable promover la rectificación correspondiente a los efectos de encuadrar la norma aludida (Resolución Ministerial N° 163) dentro de las previsiones consagradas en dicho texto legal (Ley 7100)*”. Lo cierto es que este nuevo requisito de elevar la edad de ingreso de los alumnos se debía a una modificación realizada desde Nación mediante la **Resolución N° 681/74** del 30 de diciembre de 1974 firmada por Ivanissevich. Las oportunidades de cursar y culminar los estudios secundarios, en este sentido, quedaban relativamente más limitadas, trayendo así como consecuencia no pocas restricciones y postergaciones para el acceso al ámbito laboral.

El Plan de Estudios -establecido por la **Resolución Ministerial N° 163/74**- estaba conformado por las siguientes materias distribuidas en dos ciclos: en el primero, Lengua, Matemática, Idioma Extranjero (Inglés), Ciencias Naturales (Biología y Elementos de Físico-Química) y **Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Estudio de la Realidad Social Argentina)**; en el segundo, Lengua, Matemática, Idioma Extranjero (Inglés), Física y Química y **Ciencias Sociales (Historia, Geografía e Instrucción Cívica)**; y en un único ciclo, Contabilidad Práctica, Psicología y Filosofía.

Desde su creación a principios de 1974 y hasta la llegada de las administraciones provinciales del gobierno militar, la expansión del nivel secundario para adultos fue sorprendente, puesto que se trataba de un proyecto de carácter experimental, tal como lo expresaba la ley que le dio origen, que tan sólo llevaba dos años de ensayo. Durante este breve lapso, se llegó a la creación de doscientos quince Centros de Bachillerato para Adultos, de los cuales, culminada la dictadura militar, sólo cincuenta y dos quedaban en pie. El año lectivo de 1974 había culminado con una creación frondosa de numerosos

¹⁹⁵ Ver la fuente documental en el Anexo, p. 247.

Centros de Bachillerato distribuidos en el territorio provincial, con una matrícula importante de alumnos; según las declaraciones a la prensa del mismo Ministro de Cultura y Educación, Juan Miguel Naput: *“En esta área de competencia del SESNMYT (Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica), entre otras cosas se destacó la creación de los Bachilleratos para adultos, habiéndose creado 190 centros con una inscripción inicial de veintidós mil alumnos [...]”*¹⁹⁶.

Dado el crecimiento cuantitativo de dichos Centros, por la **Resolución Ministerial N° 87 del 6 de febrero de 1976**¹⁹⁷ se creó el Departamento de Bachillerato Libre para Adultos como un área específica para la modalidad, dependiente del Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica del Ministerio de Educación y Cultura, cuya función debía ser la de supervisar y evaluar el desenvolvimiento de la experiencia iniciada con la Ley N° 7100 de 1974. Se deja señalado que por no existir *“ningún inconveniente formal para incorporar este nuevo Departamento a la estructura del Servicio, ya que el mismo funcionaría sobre las bases de las funciones asignadas al actual Comité de Coordinación y no significaría ninguna erogación presupuestaria”*, era sumamente necesaria dicha creación para la coordinación de las tareas de administración de los **215 Centros de Bachillerato para Adultos que ya estaban funcionando en forma operativa en los edificios escolares del nivel primario de la enseñanza**. Con ello queremos enfatizar en la rápida y óptima expansión de la educación secundaria para adultos en un breve lapso de dos años calendarios, y por ende, en la demanda de este tipo de ofertas educativas que hasta el momento históricamente era inexistente en la órbita del sistema educativo provincial. El desarrollo de la modalidad tuvo un éxito inigualable.

Dado el carácter experimental del proyecto de educación secundaria de adultos, las condiciones laborales de los docentes fueron desde sus comienzos sumamente precarias; los profesores eran contratados por el término de un año, razón por la cual debían estar expectantes a fin de año de una nueva contratación para la continuidad en su desempeño profesional. La experiencia fue breve, pero lo suficientemente sólida y en expansión; a pesar de la iniciativa por parte de los militares de querer suprimirla, la educación secundaria para adultos supo sobrevivir.

¹⁹⁶ <http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/31244/?page=4>

¹⁹⁷ Ver la fuente documental en el Anexo, pp. 248-249

CAPÍTULO II

EL PERÍODO DE 1976-1983

Tras el golpe de estado del 24 de marzo de 1976, el entonces Gobernador Carlos Syvestre Begnis (1973-1976) fue destituido por el interventor provincial de facto Coronel José María González¹⁹⁸ (marzo-abril de 1976), quien a su vez después de un mes, entregaba la administración provincial al Vicealmirante Jorge Aníbal Desimoni (1976-1981)¹⁹⁹. La rápida rotación de ministros en la cartera educativa provincial (Ignes, Pérez Cobo, Carreras, Sutter Schneider, Marí Rousseau) se correspondía también con la del nivel nacional, lo cual revelaba la inestabilidad de las gestiones tanto en nación como en provincia.

Desde el Ministerio de Cultura y Educación de la jurisdicción santafesina, comenzó una rápida política educativa de afectaciones curriculares para el nivel secundario de educación para adultos, basados en la prohibición de los contenidos programáticos establecidos por el Plan de Estudios de 1974, en la imposición de nuevos saberes y en prohibición de determinados materiales bibliográficos. Por medio de numerosas Circulares y Disposiciones emanadas del Departamento del Bachillerato Libre para Adultos y dirigidas a los supervisores y directores de las instituciones, se censuró el uso de determinados libros, se indicaron metodologías de enseñanza y se obligó a un estricto cumplimiento de lo pautado. No obstante, no podemos dejar de subrayar, que en estos primeros tramos, la intervención en el currículum prescripto, aquí también tuvo este carácter reactivo y prohibitivo, más que propositivo. Acorde a los principios autoritarios, verticalistas y de control férreo sobre las instituciones, hubo numerosas prescripciones para el disciplinamiento de conductas docentes y modos de funcionamiento de la vida de las escuelas.

En el presente capítulo se han de describir las diferentes normativas a través de las cuales la modalidad secundaria para adultos en la jurisdicción fue modificada en función de los principios del disciplinamiento de la dictadura, como así también se han

¹⁹⁸ El 7 de diciembre de 2011, fue condenado por juicio oral a cadena perpetua en la provincia de Santa Fe. Fue considerado un fallo histórico debido al alto rango que González ocupaba y al grado de la pena asignada por los Tribunales Federales.

¹⁹⁹ Carmelo Luchetta (1981-1982), Roberto E. Casís (1982-1983) y Héctor Salvi (1983) fueron las administraciones provinciales de facto que se sucedieron hasta la llegada de la democracia.

de analizar los cambios y continuidades respecto de la política educativa anterior que le dio origen a la enseñanza secundaria para la población adulta santafesina.

1- La política del control y el intento del cierre de la modalidad.

Mediante la **Circular N° 2/76 del 30 de marzo de 1976**²⁰⁰, el Departamento del Bachillerato Libre para Adultos informa a cada uno de los Directores de los Centros, aquello que había sido comunicado por el Jefe de dicho Departamento²⁰¹ a través de la **Disposición N° 193/76**²⁰² firmada en la misma fecha.

La normativa disponía que los profesores de las distintas asignaturas, a partir del 5 de abril de 1976 (inicio del cuatrimestre), debían *“ajustar el desarrollo de los contenidos - en las clases de apoyo- a lo establecido en la denominada Guía de Profesores que oportunamente se remitiera a los Centros de Bachillerato”*²⁰³. Sin embargo, la Disposición sólo se detenía a informar los contenidos específicos de la Unidad I del programa de la asignatura Filosofía, aclarando que, si bien el programa de la misma no estaba totalmente estructurado, los profesores debían comenzar las clases con el desarrollo de los contenidos que se transcribían en la Disposición.

Las modificaciones realizadas en la Unidad I de Filosofía se basaban en la justificación según la cual *“numerosos factores habían alterado el normal desarrollo de las actividades curriculares y que era necesario proceder a corregir el desfase existente entre lo planificado y lo evaluado hasta el momento, estableciendo paulatinamente el ajuste de las correspondientes planificaciones con lo desarrollado en clases de apoyo”*²⁰⁴. Por medio de excusas que pretendían ser específicamente de tipo didáctico-pedagógico, las órdenes encubrían modos de control curricular del orden más bien político-ideológico. Por ello se establecía que *“el Departamento de Bachillerato Libre para Adultos, mediante las Dependencias que correspondan y mecanismos pertinentes adoptaría toda medida que permita corregir los mencionados desajustes a los fines de garantizar el nivel académico de los futuros egresados”*²⁰⁵.

No resulta sorprendente que a tan sólo seis días de haberse producido el golpe militar, la intervención provincial, la destitución del gobernador y el reemplazo inmediato de las

²⁰⁰ Ver la fuente documental en el Anexo, pp. 250-252.

²⁰¹ El Profesor Mario Beresvyl era la autoridad máxima a cargo del Departamento del Bachillerato para Adultos.

²⁰² El texto de dicha Disposición se encuentra contenido en la Circular mencionada.

²⁰³ Disposición N° 193/76.

²⁰⁴ Op. cit.

²⁰⁵ Op. cit.

autoridades ministeriales, desde el área de educación, comenzaran las censuras sobre los contenidos curriculares oficiales, que tímidamente se habían desarrollado durante esos dos breves años desde la creación de la educación de adultos en la jurisdicción santafesina. Si bien nuestra intención no es la de detenernos en el análisis de los contenidos programáticos de la asignatura Filosofía, deseamos con estos datos ilustrar con cuánta celeridad la política cercenadora en materia curricular había comenzado a operar.

Indudablemente, estas modificaciones no eran el resultado de una política a mediano o a largo plazo, porque la decisión fue tomada con la mayor rapidez posible para que a partir del inicio del segundo cuatrimestre del segundo ciclo en las clases de apoyo, se enseñaran los contenidos de la Unidad I, mientras se lograba ganar tiempo para la modificación y el rediseño de los contenidos de las demás unidades a enseñarse. El campo curricular se convertía así en una nueva batalla de sentido.

Mientras se llevaban a cabo estas acciones pormenorizadas, pero no carentes de importancia, la gestión gubernamental santafesina, por el **Decreto N° 339 del 14 de abril de 1976**²⁰⁶, determinaba el cierre de los Centros de Bachillerato para el 30 de setiembre del mismo año como fecha de cese, argumentando que los objetivos propuestos por el proyecto inicial de 1974 habían llegado a su cumplimiento. Parecería que la educación de adultos era considerada irrelevante en el conjunto del sistema educativo; no obstante también podríamos interpretar que a los ojos de la administración militar podía resultar peligrosa. En este sentido, habría que interrogarse sobre lo que podía llegar a significar la enseñanza a personas adultas capaces de poder pensar la realidad social y política desde aquellos horizontes teóricos y políticos propuestos por la gestión de Syvestre Begnis y alineados al proyecto nacional peronista de la educación popular ‘para la liberación’.

El primer argumento esgrimido consistía en sostener que el proyecto inaugurado con la Ley N° 7100 era de carácter experimental (no permanente) y que ya se había cumplido “[...] con los objetivos básicos que determinaron su creación, tendientes a concretar una integración social y libre acceso a la enseñanza”.

El segundo argumento planteaba que era menester un estudio más profundo del estado actual de los Bachilleratos para adultos con la finalidad de ver las conveniencias a futuro de su continuidad, especialmente porque según la administración militar

²⁰⁶ Ver la fuente documental en el Anexo, pp. 253-255.

consideraba que “*en razón del índice decreciente de inscripción, puede fundamentalmente suponerse que se han logrado los objetivos básicos enunciados*”.

El tercer argumento tenía que ver con “[...] *la necesidad de efectuar un reordenamiento de las distintas estructuras de la administración [...]*” y con la de ‘normalizar el proceso’ evitando así distorsiones e inconvenientes que afectaran a los actores que participaban en dicho proceso.

Sobre la base de estas razones esgrimidas, el Interventor Militar en la provincia, Coronel José María González, decide “*establecer la fecha de finalización de los cursos del denominado programa educativo ‘Bachillerato Libre para Adultos al 30 de setiembre de 1976 [...]*”. De esta manera se determinaba el fin de la experiencia y el cese de los contratos de docentes y demás personal directivo y administrativo, asegurando la finalización de los estudios y con la entrega de la certificación correspondiente.

Mientras en abril de 1976 se decretaba el cierre de los Centros de Bachillerato, la política educativa del control y el disciplinamiento no cesaba. A pesar de que era inminente la clausura de la modalidad en unos pocos meses, la cartera educativa no escatimó en cercenar los contenidos curriculares; nada de aquello que era considerado subversivo podía ya tener cabida en las escuelas de adultos bajo el régimen que había tomado el poder para normalizar el país, eliminar la ‘subversión’, acallar todo tipo de disidencias y restablecer la ‘paz social’. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, concretamente a la **Circular N° 4/76 del 12 de mayo de 1976**²⁰⁷ en la que se comunica a los Directores de los Centros los cambios de los contenidos programáticos de todas las materias que conformaban el Plan de Estudios a los cuales los profesores obligatoria y estrictamente debían ajustarse; de esta manera los contenidos del curriculum diseñado en 1974 quedaban totalmente abolidos. Es así como en esta ocasión se amplían las modificaciones de la asignatura Filosofía y se les ofrece a los profesores el asesoramiento sobre el desarrollo de la materia.

La Circular, que llevaba por título ‘*Ajuste de Contenidos*’, se detiene a plantear los contenidos específicos y las estrategias metodológicas de enseñanza en forma extremadamente pautada y a modo de unidades para cada una las asignaturas, estableciendo taxativamente los tiempos dedicados a la enseñanza de cada uno de los temas incluidos en las unidades. Había una necesidad imperiosa de que los contenidos

²⁰⁷ Ver la fuente documental en el Anexo, pp. 256-262.

del Plan de Estudios de 1974 no debían desarrollarse durante los breves días hábiles que restaban del año escolar. A tan sólo unos pocos meses de decretarse el cierre de la modalidad, la administración militar no dudó en cercenar en forma inmediata los contenidos del Plan de Estudio de 1974, para ser reemplazados por otros acordes a los nuevos preceptos político-ideológicos del ideario militar autoritario y católico.

Sin embargo, la decisión del cierre de la modalidad no prosperó; en primer lugar se prorrogó como fecha de finalización de la experiencia de educación de adultos al 31 de diciembre de 1976, y en segundo lugar, afortunadamente, asistimos a la revocación de la decisión del cierre por parte de las autoridades provinciales. La educación secundaria para adultos finalmente tuvo su continuidad, aunque no sin dificultades.

2- La continuidad de la educación secundaria para adultos.

He aquí -entonces- que el **Decreto N° 4297 del 20 de diciembre de 1976**²⁰⁸ firmado por el entonces gobernador, Vicealmirante Jorge Aníbal Desimoni (1976-1981)²⁰⁹, resuelve darle continuidad a la experiencia del nivel secundario de adultos, cuyos fundamentos esgrimidos se encuentran en los considerando del texto legal.

Hemos de subrayar enfáticamente que la relevancia del Decreto mencionado radica en que **es el segundo y más importante hito de la historia de la educación secundaria para adultos en la jurisdicción santafesina**, ya que el documento prescribe el nuevo Plan de Estudio, el plan que se convirtió en el esqueleto curricular subsistente hasta nuestro presente más actual, y por el cual el cursado de la carrera y el título de Bachiller otorgado tienen validez legal. A pesar de los escasos intentos posteriores de modificación, ha sido hasta hoy día, el marco normativo de la estructura curricular de la educación secundaria para adultos. Se ha de aclarar que se trata del formato, pero no de los contenidos curriculares propiamente dichos.

En el texto legal se argumenta que la continuidad de la experiencia representa una forma más de ampliar las perspectivas educativas en la provincia, que le habrá de permitir al alumno adulto introducirse en las técnicas de aprendizaje, “ [...] formando hábitos de estudios tendientes a otorgar una base sólida para su eficaz desenvolvimiento durante

²⁰⁸ Ver la fuente documental en el Anexo, pp. 263-264.

²⁰⁹ Por el Decreto Nacional N° 99, fue designado Gobernador de la provincia de Santa Fe por el entonces Ministro Nacional del Interior, General Albano Harguindeguy. Desimoni ya estaba retirado de la Fuerzas Armadas cuando fue asumido el 16 de abril el cargo de Gobernador, después de que la provincia fuera administrada temporariamente por el interventor militar Coronel José María González. Permaneció en el Ejecutivo hasta 1981.

la carrera”, y que le posibilitará de esta manera “ [...] *elevant el nivel científico cultural de la población activa para coadyuvar al aprovechamiento integral de las aptitudes personales en función de una más perfecta adecuación de su vida laboral y de relación*”. Del énfasis puesto en el desarrollo de la ‘conciencia política’ planteado en el currículum de 1974, se pasa al énfasis en el desarrollo de las actitudes y habilidades individuales del nuevo currículum; una concepción tecnicista de la enseñanza se apodera de los fundamentos del diseño curricular. He aquí que nos encontramos, en términos teórico-conceptuales con la **dimensión económica del currículum**, “[...] *se considera que ésta es una dimensión importante que tiene que retomarse en el campo del currículum, en donde la perspectiva de la totalidad social permite estar atentos para no caer en reduccionismos economicistas, sin dejar de lado la importancia determinante de esta dimensión*”²¹⁰. En el caso que nos ocupa, si bien nos hemos de alejar de aquellas concepciones según las cuales existen relaciones deterministas entre escuela y aparato productivo, entendemos que para la educación de adultos pensada por el proyecto autoritario, la idea de educar para la inserción acrítica al mercado laboral no estuvo ausente, especialmente cuando podemos sostener que de esta manera se asiste a una idea de ‘educación para el trabajo’ como otro modo de disciplinamiento y control. En base a dichos considerandos se decreta, en el primer artículo del documento, la continuidad de la experiencia de la educación secundaria para adultos, pero con una modificación en su denominación. La modalidad dejaba de ser **Bachillerato Libre para Adultos** para pasar a denominarse **Bachillerato Acelerado para Adultos**. En el artículo segundo, se determina que la experiencia comenzaría en el ciclo lectivo 1977, y que se llevaría a cabo teniendo en cuenta las siguientes pautas:

- a) Para la implementación del nuevo Bachillerato Acelerado para Adultos se faculta al Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica la adopción y la reglamentación de las condiciones de inscripción, el régimen de calificaciones, exámenes y promociones, la localización geográfica de los Centros, la formulación y adecuación de los contenidos programáticos, el régimen de equivalencias, la selección del personal y la evaluación y seguimiento de la experiencia.
- b) Se establece que la carrera demandará el **cumplimiento del cursado regular** obligatorio de 6 (seis) cuatrimestres distribuidos de la siguiente manera: el primer año de duración anual (dos cuatrimestres), el segundo y el tercero, el cuarto y el quinto año

²¹⁰ De Alba, A. op. cit., p. 69.

de la carrera de duración cuatrimestral. Primero, segundo y tercer año corresponden al Primer Ciclo, y cuarto y quinto, al Segundo Ciclo. De este modo, se establecían equivalencias con el nivel secundario común, ya que el Primer Ciclo se correspondía con el Ciclo Básico Común (de primero a tercer año) y el Segundo Ciclo, con el cuarto y quinto año de la Enseñanza Media Común. De esta manera, la obtención del título de Bachiller sería el resultado de un cursado regular de tres años y la aprobación de todas las asignaturas correspondientes.

c) Se determina que el **cursado es obligatorio** y que los alumnos tendrían el **carácter de regulares**, no admitiéndose en ningún caso la condición de alumno libre, y que la edad mínimo de ingreso se fijaba en los **veintiún años**, sin excepción alguna.

d) Se establece que quienes hubieran culminado el primer ciclo del Bachillerato Libre para Adultos en 1976, podían inscribirse al Segundo ciclo de la nueva estructura en el año lectivo de 1977.

e) Se confirma que el personal de la planta administrativa del Departamento Bachillerato Acelerado para Adultos, de supervisión, directivo, docente, administrativo y de servicio necesario para el desarrollo de las actividades se desempeñaría en sus respectivas funciones en calidad de trabajadores contratados; el Ministerio de Educación y Cultura se encargaría de adoptar las medidas necesarias para el establecimiento de las condiciones contractuales. **Orlando René Pérez Cobo** era por entonces el Ministro de Educación y Cultura de la Provincia.

En el artículo tercero se establece el nuevo Plan de Estudios propiamente dicho. Del análisis de la lectura del Decreto, es posible realizar algunas consideraciones importantes, que a continuación se describen.

En primer lugar, se observa una voluntad por parte de la administración provincial de facto de lograr tener un mayor control sobre la población adulta que había decidido culminar sus estudios secundarios. Transformar la modalidad de cursado libre a cursado regular y obligatorio constituía una herramienta de mayor supervisión de un sector de la sociedad que buscaba introducirse al mundo del conocimiento y la cultura en general. Es probable que desde las concepciones militares de control y autoritarismo, fijar al alumno en los establecimientos significaba asegurarse que el alumno adulto poseyera una vocación genuina de finalizar sus estudios y obtener su título de Bachiller y que por ende, se descartaba la posibilidad de que el alumno acudiera a los centros con fines de actividad política, sindical, partidaria, social o de militancia; esto es, acciones que el gobierno militar perseguía, prohibía y castigaba. No obstante, cabe señalar que la

decisión del cursado regular terminaría por cimentar las bases de la modalidad que le van a posibilitar consolidarse y expandirse luego en los tiempos democráticos.

En segundo lugar, se establecen mecanismos subrepticios de control sobre el personal docente, directivo, de supervisión y escolar en general cuando se le niega el derecho de adquirir la condición de interino y con posibilidades de concursos para la titularización. La condición de contratado le permitía a las autoridades ministeriales de educación renovar o revocar los contratos cuando se consideraran necesarios; el docente que no contara con el perfil pedagógico de educador que la administración provincial del gobierno militar demandaba, corría el riesgo -en el mejor de los casos- de ser cesanteado y apartado de sus funciones. Hemos de subrayar que durante la dictadura militar el concepto de derecho (en la acepción legal, social y ciudadana) era algo impensable, dado que la noción misma y la práctica lo habían eliminado por completo.

En tercer lugar y respecto del diseño del nuevo Plan de Estudios establecido, hemos de observar que la cartera educativa de la administración provincial no hizo una construcción muy diferente a la del Plan de Estudios de 1974. Si bien durante el primer cuatrimestre del primer año de la carrera se le da mayor prioridad a las asignaturas Matemática y Lengua (seis horas semanales asignadas a cada una) en detrimento de las demás materias, el listado de asignaturas pensadas no sufrió demasiadas modificaciones, a excepción de la asignatura Ciencias Sociales correspondiente al Primer Ciclo (primero, segundo y tercer año)²¹¹. La denominación **Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Estudio de la Realidad Social Argentina)** pasó a ser **Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Formación Cívica)**, en total y absoluta conformidad con las decisiones ministeriales de Nación. Evidentemente la enseñanza para propiciar el estudio y el análisis de la realidad social del país, tal como lo pretendía el ERSA, eran considerados una amenaza para el mantenimiento del orden y la disciplina social. En el próximo apartado nos detenemos específicamente en esta cuestión cuando analicemos las orientaciones ideológicas propiamente dichas del área de Ciencias Sociales.

Con muy escasas variaciones, la estructura curricular, la arquitectura del Plan de Estudio que data de 1974 y que fue levemente modificado en 1976, permanecerá prácticamente inalterable hasta la actualidad. Sin embargo, no podemos decir lo mismo

²¹¹ La asignatura Ciencias Sociales (Historia, Geografía e Instrucción Cívica) correspondiente al Segundo Ciclo del Bachillerato no sufrió modificación alguna. Siguió llamándose de la misma manera que en el Plan de Estudios de 1974.

respecto de los contenidos comprendidos en cada una de las asignaturas. El Ministerio de Educación y Cultura, habrá de introducir transformaciones sustanciales, especialmente en el área de las Sociales y las Humanidades (Psicología y Filosofía y Literatura). Los tiempos democráticos modificarán los contenidos, pero la estructura curricular y el título de Bachiller no sufrirán grandes cambios, un rasgo peculiar de la historia curricular de la educación secundaria para adultos.

Esta continuidad de la experiencia de la educación secundaria para adultos que finalmente le había dado la provincia bajo el régimen militar, tuvo como contracara una política educativa de disciplinamiento, censura y férreo control sobre el funcionamiento de la modalidad y del sistema educativo general, porque, por ejemplo, se cerraron numerosos Centros de Bachillerato; de los 215 que funcionaron en sus inicios, hacia 1983 la cantidad se había reducido a 52, entre los cuales habían sufrido el cierre y la apertura en el mismo período militar. Como si fuera poco, también se cesantearon numerosos docentes, a través de la revocación de los contratos firmados, dejando sin efecto el debido proceso sumarial.

Disponemos de un escrito titulado *'Etapas de la educación media para adultos en la provincia de Santa Fe'*²¹². Fue realizado por tres docentes de la modalidad, que por diversas razones, según las autoras, no alcanzó a ser expuesto en carácter de ponencia ni mucho menos publicado, pero que sí fue presentado en calidad de aporte a las autoridades ministeriales en el período de la democracia en el marco de II Congreso Pedagógico Nacional entre 1984-1988, con la finalidad de plantear un diagnóstico de la herencia dejada por la dictadura y de proponer algunos aspectos propositivos para recuperar y resignificar la enseñanza en las EEMPAs en consonancia con los nuevos aires democráticos. Nos interesa recuperar del mismo las menciones que las docentes realizan de las Circulares que llegaban a la escuela y que notoriamente ilustran la política educativa del disciplinamiento y el control.

Respecto de la censura bibliográfica, las autoras manifiestan que a “[...] a escasos meses de producido el golpe militar, comienzan las prohibiciones de textos que se prolongarían hasta el año 1979 inclusive y que abarcaban una vasta nómina y espectro. Aproximadamente 50 textos entre libros, periódicos, artículos y publicaciones -según las circulares que pudimos localizar- fueron prohibidas en todos los establecimientos educativos, su uso, recomendación o tenencia, abarcando textos

²¹² Corbo, Adriana; Dávila de Velzi, Silvia & Giacomino, Alicia.

totalmente disímiles; mencionamos algunos ejemplos: las obras completas del pedagogo brasileño Paulo Freire (dos veces prohibido, circulares del 21/10/78 y del 12/2/79)[...] artículos de los periódicos 'La Razón', 'La prensa', 'La Opinión', 'Crónica'; o los tradicionales libros de estudio como los de Jacobson-Pagliai 'Esquemas de Literatura', o de Historia Moderna y Contemporánea de Bustinza y Rivas o Alfredo Drago"²¹³. Con respecto a los hábitos y costumbres individuales de los docentes, las autoras expresan que había habido circulares (la N° 2 del 15 de mayo de 1978) en la que se prohibía fumar a los docentes en los establecimientos y en las que establecían llamados de atención, amonestaciones y suspensiones sin sumario previo y el debido proceso de investigación (la N° 6 del 12 de febrero de 1978 y la N° 16 del 7 de mayo de 1979). El proyecto autoritario y moralista se hacía sentir en las escuelas de educación para adultos.

3- El nacimiento de la EEMPA.

El **Decreto N° 369/80 del 13 de febrero de 1980**²¹⁴, firmado por el entonces gobernador Jorge Aníbal Desimoni y el Ministro de Educación y Cultura Eduardo A. Carreras, **representa el segundo mojón clave de la trayectoria de la política educativa de la administración militar y el tercer hito de la historia curricular de la educación secundaria para adultos.**

El Decreto aspiraba a generar reestructuraciones profundas, aunque siempre remitiendo, curiosamente, a la Ley N° 7100 de 1974, impulsada por un gobierno democrático que había comulgado con el gobierno nacional peronista y/o camporista y a todas luces antagónico con el ideario de la política dictatorial. La política educativa santafesina, a la hora de realizar propuestas para la educación secundaria para adultos, no sólo no sustituyó el texto de dicha Ley, sino que se mantuvo enmarcada dentro de la misma. Si bien a partir de 1976, las decisiones de la política educativa para adultos pudieron haber sido tomadas sobre la plataforma normativa de algún otro marco legal que reemplazara a la Ley N° 7100, la educación de adultos quedó contextualizada en el marco normativo del gobierno anterior. Llamativamente, la enseñanza secundaria para adultos mantuvo una asombrosa continuidad respecto de la Ley que le había dado origen. No obstante, es menester subrayar que estas apreciaciones de ninguna manera impidieron llevar a cabo

²¹³ Op. cit., p. 14.

²¹⁴ Ver fuente documental en el Anexo, pp. 265-268.

cambios sustanciales en los contenidos político-ideológicos acordes a los nuevos tiempos autoritarios del país y de la provincia.

Ahora bien, cabría interrogarse acerca de la no supresión y reemplazo de una ley originada en un gobierno que política e ideológicamente se encontraba en las antípodas del imaginario dictatorial. Una posible respuesta a modo de hipótesis, tal vez tenga que ver con que el texto de la Ley N° 7100 había sido redactado en un tono 'neutral' en el que no aparecían vocablos, declaraciones, expresiones y demás producciones de sentido que estuvieran marcadas ideológicamente por el ideario del clima político de la época, como sí había ocurrido con el texto de la Resolución Ministerial N° 163/74 y que, por consiguiente, ésta fue anulada. Según estas apreciaciones, para la administración militar de la provincia de Santa Fe, la Ley N° 7100 parecía no constituir una expresión de carácter subversivo. Dado que la redacción apenas poseía dos artículos con enunciados meramente descriptivos y sin cargas valorativas, no habría razón importante alguna que obligara al gobierno provincial de 1976 a derogarla, suprimirla y eliminarla. Es así como de alguna manera el gobierno santafesino de la dictadura disponía de un marco normativo ya elaborado que le confería mayor legitimidad a la hora de implementar las nuevas líneas de la política educativa, pero ahora bajo la idea del control y el disciplinamiento de aquellos elementos considerados subversivos.

Las prescripciones del Decreto N° 369/80 tuvieron sus límites y alcances. Fundada en 1974 con carácter experimental, amenazada con ser disuelta durante 1976 y sostenida en forma reducida por la política educativa militar de la provincia desde fines del mismo año, la modalidad secundaria de la educación de adultos, no había perdido su carácter ensayístico y su transitar a prueba de ensayo y error. No obstante, no podemos dejar de enfatizar en que, a pesar de que muchas de dichas prescripciones no lograron concretarse en su totalidad y sostenerse regularmente en el tiempo, tuvieron su grado de importancia debido, al menos, a tres razones fundamentales, que a continuación señalamos.

En primer lugar, porque se intentó llevar a cabo una reestructuración del Bachillerato Acelerado para Adultos a través de la aplicación en forma progresiva de un nuevo plan de estudios de cuatro años de duración, cuyo título a otorgar sería el de Perito Mercantil. Las finalidades del mismo residían en la necesidad e importancia de brindar a los adultos una educación que posibilitara una sólida formación técnica para la inserción al mundo laboral. Aquí nos encontramos con una de las grandes limitaciones, puesto que la implementación del Plan pudo lograr la concreción de tan sólo dos cohortes.

En segundo lugar, porque por dicho Decreto **los Centros de Bachillerato Acelerado para Adultos pasaron a llamarse EEMPAs (Escuelas de Enseñanza Media para Adultos)**, denominación que hasta la actualidad ha logrado conservarse. Si bien a nivel nacional y como emanación de la Ley Nacional de Educación de 2006 y de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación en las que se habla de EPJA (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos) incluyendo en la modalidad a los adolescentes y jóvenes, la jurisdicción santafesina no ha logrado modificar su denominación.

En tercer lugar, porque el propio texto del Decreto, concretamente en el apartado de los considerando y/ o en su Anexo (los fines del Plan, los objetivos generales y la estructura curricular propiamente dicha), contiene explícitas aseveraciones respecto de cómo era concebida la enseñanza secundaria para adultos en particular y la educación en general; y cuáles debían ser sus finalidades. **He aquí que se asiste a una educación de capacitación pensada estrechamente para el trabajo.** Si bien el texto refiere a una educación secundaria para continuar los estudios superiores, el énfasis en las declaraciones está puesto en **educar para el mercado laboral y sobre la base de los principios católicos**; “[...] *las ofertas de educación generadas en el Estado o en grupos privados explícitamente destinadas a adultos cumplieron, centralmente, función de preparación de mano de obra necesaria para el sistema productivo, del control social, de defensa de la moral y del control político e ideológico*”²¹⁵. En los considerando de Decreto se afirma:

*“Que el ministerio de Educación y Cultura ha realizado una evaluación del Bachillerato Acelerado para Adultos que se cursa en la provincia concluyendo en la necesidad de **mejorar el nivel de capacitación** que se brinda a los adultos;*

*Que el Bachillerato actualmente en vigencia si bien satisface las expectativas de mejoramiento personal y social no resulta suficiente para **acceder al campo ocupacional o mejorar significativamente el nivel de empleo;***

Que lo expuesto surge de numerosas consultas realizadas a directores de centros y alumnos, los que manifiestan que el Bachillerato que cursan

²¹⁵ Brusilovsky, Silvia (2006): Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción, Buenos Aires, NOVEDUC, p. 11.

*obedece, en la mayoría de los casos, a la **necesidad de poseer certificación de estudios secundarios para consolidar posiciones en el empleo como único objetivo**, lo que evidencia la necesidad de brindar a los adultos la posibilidad de cursar el nivel con una terminalidad más acorde con los **requerimientos del mercado ocupacional** y que a la vez les permita la **prosecución de estudios superiores**”.*

Y entre los objetivos generales planteados, las aseveraciones en este sentido son también explícitas.

*“Al concluir los estudios, el alumno debe haber logrado: Adhesión a los **valores emergentes de la esencia de la persona humana, del estilo de vida argentino**, basado en la **concepción cristiana** adoptada por nuestra Constitución y en la realidad de nuestra sociedad”*

Finalmente se ha de subrayar que la relevancia del Decreto en la historia curricular de la educación secundaria para adultos, reside en que se constituyó en el marco normativo a partir del cual se elaboraron las Disposiciones que materializaron el ideario autoritario. Es así que como emanación del Decreto, y por medio de una **Disposición de 1981**²¹⁶ de la Dirección Provincial de Educación Superior, Media y Técnica, se prescribieron la fundamentación, los objetivos y los contenidos de la **Formación Moral y Cívica**, del Perito Mercantil y Bachiller respectivamente, cuyos enunciados transparentaron expresamente las orientaciones político-ideológicas dadas a la educación para adultos y a su relación con la enseñanza y a los modos de concebir la sociedad, la historia, la realidad social y el alumno-adulto como sujeto político en general y como sujeto de aprendizaje en particular.

Para los objetivos del presente trabajo, resulta interesante detenerse en el análisis, ya que a través de las afirmaciones del propio texto es posible identificar los supuestos pedagógicos, políticos e ideológicos de la enseñanza secundaria para adultos y de la educación en general sostenida por una administración provincial de la dictadura militar. Es posible que estos postulados políticos ahora materializados por escrito en un documento de carácter formal y prescriptivo, hayan sido desarrollados desde los

²¹⁶ Ver la fuente documental en el Anexo, pp. 269-272.

mismos inicios de la política educativa cuando la administración militar se hacía cargo de la gobernación de la provincia desde marzo del 76. Es probable que las Circulares hayan operado con gran celeridad desde el Departamento de educación de adultos en forma directa hacia los centros de enseñanza secundaria del bachillerato de adultos.

Finalmente hemos de señalar que, por su parte, el **Decreto 4371/80 del 10 de diciembre de 1980**²¹⁷ modificó el artículo segundo del Decreto 4297/76, estableciéndose nuevamente, como edad mínima para el cursado de la carrera, los dieciocho años cumplidos a la iniciación del año lectivo.

²¹⁷ Ver fuente documental en el Anexo, p. 273.

CUARTA PARTE

LAS ORIENTACIONES IDEOLÓGICAS DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN 'PARA LA LIBERACIÓN' (1973-1976)

Analizados los contextos sociopolíticos nacional y provincial y habiendo trazado las líneas de las políticas educativas nacional y provincial en ambas etapas seleccionadas, se ha de ahondar ahora en los aspectos puntuales del conocimiento del área Ciencias Sociales.

Ha de recordarse que en la provincia, la **Resolución Ministerial N° 163/74**, define el Plan de Estudios del Bachillerato para adultos, cuyos contenidos se prescriben en su Anexo²¹⁸. La diagramación curricular estaba organizada en objetivos generales y específicos, contenidos mínimos y experiencias o actividades de aprendizaje para cada una de las unidades de los contenidos programáticos del área. Ciencias Sociales era un espacio interdisciplinario que se dictaba en los dos ciclos. Mientras que en el primero la denominación era **Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Estudio de la Realidad Social Argentina)**, en el segundo, era **Ciencias Sociales (Historia, Geografía e Instrucción Cívica)**. Junto a Lengua, Matemática, Idioma Extranjero y Ciencias Naturales, formaba parte de los dos ciclos del plan de estudio. Contabilidad Práctica, Psicología y Filosofía se desarrollaban en un único ciclo (en el segundo). La diagramación de Ciencias Sociales estuvo acompañada por materiales bibliográficos pertinentes, editados por la misma provincia de Santa Fe en forma de cuadernillos organizados en fascículos, tanto para el primero como para el segundo ciclo, y elaborados en función de la modalidad de educación para adultos específicamente.

En el presente capítulo analizaremos los supuestos político-ideológicos propiamente dichos de los contenidos prescriptos por el Plan de Estudio correspondiente a la educación secundaria para adultos de la jurisdicción santafesina durante el período 1974-1976, teniendo en cuenta tres grandes criterios de análisis, a saber: **1) El perfil del alumno adulto y la realidad socio-histórica; 2) las finalidades de la educación para adultos; y 3) las Ciencias Sociales y la Historia: sus dimensiones teóricas, didácticas y político-ideológicas.**

²¹⁸ Ver fuente documental en el Anexo, pp. 274-279.

1- El perfil del alumno adulto y la realidad socio-histórica.

Para poder identificar y analizar interpretativamente las orientaciones político-ideológicas desde este criterio, es menester remitirse a la enumeración de los objetivos generales de los contenidos programáticos de Ciencias Sociales prescriptos en el Plan de Estudio. Los ocho objetivos generales para la asignatura en ambos ciclos estaban organizados en forma de ítems y formulados con verbos en infinitivo, a saber:

- 1) *“Facilitar la comprensión del proceso histórico que ha seguido la humanidad con especial referencia a nuestro país, a partir de una clara ubicación con respecto al presente, en sus procesos, fundamentos e interrelaciones;*
- 2) *Fomentar actitudes críticas y reflexivas con respecto a los procesos histórico-sociales que preludiaron nuestro presente;*
- 3) *Contribuir operacionalmente para que el alumno adquiriera habilidades y destrezas que le permitan actuar en el proceso sociopolítico;*
- 4) *Facilitar el conocimiento de la realidad geográfica, en especial de nuestro país y de la provincia de Santa Fe, en función de comprender la relación hombre-naturaleza, en las múltiples variedades regionales;*
- 5) *Facilitar el análisis de las obligaciones del hombre en general y del ciudadano en particular, como integrante del Estado y participante activo en su organización y proyección a nivel mundial;*
- 6) *Posibilitar la toma progresiva de conciencia de la necesidad de conquistar y mantener un nivel de vida digno;*
- 7) *Facilitar adecuadas experiencias de aprendizaje para que el alumno pueda adquirir actitudes cooperativas frente a los problemas de la realidad nacional;*
- 8) *Proporcionar oportunidades educativas para que el alumno sea capaz de adquirir el manejo de técnicas de estudio de campo y se encuentre en condiciones de evaluar todo tipo de material informativo (diario, revistas, libros, etc)”.*

Los objetivos generales planteados para Ciencias Sociales aluden a la importancia de la comprensión de los procesos históricos, de la ubicación con respecto al presente y de la actuación en el proceso sociopolítico; la comprensión de la relación hombre-naturaleza,

el conocimiento de la realidad geográfica del país y de la provincia, y del análisis de las obligaciones del ciudadano, como parte integrante del Estado y como participante activo en la organización y proyección mundial del Estado. Asimismo se enfatiza en la necesidad de que los alumnos adquirieran actitudes cooperativas frente a los problemas de la realidad nacional. Los propósitos dan cuenta de la relevancia que se le otorgaban a los valores, actitudes y compromisos que el alumno adulto debía asumir a través de los aprendizajes de los contenidos propiamente dichos.

Explícitamente, en los ítems 3; 5 y 8, se alude al alumno adulto como un sujeto activo de aprendizaje, pero no sólo se trata de un aprendizaje escolar, de contenidos meramente escolares, sino que más bien se coloca el énfasis en las nociones de un sujeto político, capaz de formarse en saberes que le permitan vincularse desde un compromiso político con la realidad social e histórica del país. Las nociones de alumno adulto como sujeto de aprendizaje y sociedad son estrechísimas, ya que se piensa en la formación de un sujeto que activamente podía y debía intervenir en el proceso histórico-social del momento; dicha etapa suponía como consigna la recuperación nacional y la participación popular.

En esta dirección, hay una fuerte intencionalidad en que el alumno adopte actitudes vinculadas con el sentido de cooperación, de sentido colectivo comprometido con los problemas del país y con la realidad nacional. Se insiste en la relevancia de la construcción del pensamiento crítico y reflexivo ante los procesos socio-históricos que desembocaron en aquel presente de los años setenta. Las actitudes críticas están vinculadas con la posibilidad de que los alumnos pudieran adquirir destrezas de estudio y capacidades cognitivas que les posibilitaran estar en buenas condiciones para la reflexión y análisis de los materiales informativos tales como libros, diarios y revistas.

En suma, hay una explícita concepción dinámica acerca de las relaciones entre ambas categorías, puesto que los alumnos adultos son individuos concebidos como actores sociales que activamente pueden y deben intervenir en el curso de los procesos sociales. El perfil de los alumnos adultos pensado para la enseñanza tiene que ver con un perfil social que trasciende las dimensiones propias del saber escolar; los alumnos adultos son pedagógicamente concebidos como sujetos políticos en una clara relación activa para con el mundo social y en especial, para con la realidad social. Tratándose de un proyecto político autodenominado nacional y popular, los alumnos adultos procedentes de los sectores sociales populares debían adquirir mediante la enseñanza de las Ciencias

Sociales este perfil social para su desenvolvimiento como ciudadanos en la vida política.

Sin embargo, más allá de la importancia de la construcción del sentido crítico-reflexivo propuesto para el perfil del egresado adulto, llama la atención **los modos de definir la idea de ciudadano**. Concretamente, en el quinto objetivo general, se plantea la figura del alumno adulto como ciudadano **que forma parte del Estado**; el ciudadano es integrante del estado, y como participante activo en la organización del Estado. Quizá estas maneras de definir al ciudadano como parte integrante del estado tengan que ver con el carácter movimientista de la tradición política del peronismo en general y con el peronismo más radicalizado en especial. *“El sujeto de la educación popular no puede ser concebido como un elemento externo a ese estado, sino como un activo participante -mediante su consenso o su disenso. La tarea de la educación popular es contribuir a cambiar el sentido de las redes construidas por ese Estado, volcar la voluntad, los conocimientos y las prácticas de las clases y sectores oprimidos y de los intelectuales, a favor de la transformación social”*²¹⁹.

El peronismo como movimiento albergó históricamente la idea de la unidad en un bloque homogéneo entre el líder y las masas, entre el gobierno y las masas populares, entre el Estado y los sectores populares de la sociedad, fuera del cual se encontraba el enemigo del campo popular, de las políticas sociales propias de un proyecto que se autodenominaba nacional y popular. Sobre las bases de estos modos de concebir al peronismo como movimiento político-social, el ciudadano no parecía estar ubicado en la esfera de la sociedad civil frente al Estado, sino con el estado, formando parte de éste y colaborando con la construcción del proyecto político a consolidar. Es posible que estas concepciones así explicitadas tengan que ver con los lineamientos de la DINEA en particular. Ésta *“[...] adoptó desde sus inicios el concepto de la cogestión, figura que proponía una síntesis entre la acción del Estado y las diversas formas de organización social, ambos inscriptos en el campo popular, es decir, en la consolidación de un renaciente polo de poder para la construcción de una nueva sociedad”*²²⁰. La sociedad civil y el estado no aparecen conceptualmente como dos esferas diferenciadas. He aquí cómo era concebido el perfil del alumno adulto y de qué manera debía relacionarse con la realidad socio-histórica de aquel presente políticamente convulsionado. *“En el área*

²¹⁹ Puiggrós, A. op. cit., p. 34.

²²⁰ Finnegan, F. op. cit., pp.83-84.

político-social, se apuntaba a consolidar la participación inteligente y activa de los adultos en la vida familiar, de la comunidad local y de las estructuras políticas”²²¹.

No obstante es menester señalar que el discurso que se presenta en los textos educativos nacionales, tales como el de la CREAR o el de la DINEA, posee ciertas características que no se encuentran en los textos educativos provinciales. Si bien entre ambos textos operaba una cierta correspondencia político-ideológica propia de la Tendencia, las construcciones discursivas de los enunciados del Plan de Estudios de la jurisdicción santafesina no alcanzaban a reproducir la intensidad político-partidaria y/o político-ideológica. En relación a ello tal vez sea necesario recordar que el texto de la CREAR y su implementación como proyecto educativo (aunque fue muy breve e incompleto) estuvieron pensados para una educación de adultos que trascendía los marcos estrictamente formales del sistema educativo formal y con las finalidades inequívocas de la politización partidaria, que en el caso del currículum santafesino no alcanza a verse reflejada con la misma vehemencia.

2- Las finalidades de la educación para adultos.

Las finalidades de la enseñanza de esta propuesta curricular resultaba ser muy interesante, ya que se privilegiaba el estudio y la comprensión de la historia en clave de proceso, el compromiso del alumno con el conocimiento de los problemas del país, la región y la provincia y el fortalecimiento de la conciencia crítica y reflexiva para su intervención en la realidad social.

La significatividad de los saberes suponía la superación de los compartimentos estancos de las disciplinas de sesgo academicista y la voluntad de establecer estrechas vinculaciones entre los conocimientos históricos y las situaciones experienciales y sociales de los alumnos adultos. He aquí, en donde parecería residir la dimensión política de la enseñanza y el aprendizaje; se trataba de aprender saberes orientados a la formación de una mirada crítico-reflexiva de la realidad social contemporánea del país y del entorno social más próximo.

Esto se encuentra íntimamente ligado al delineamiento del perfil del alumno anteriormente descripto. La educación de los adultos en la provincia de Santa Fe estaba pensada a partir de aquellas concepciones según las cuales, la comprensión de los contenidos debía hacerse en clave de proceso, de modo que la educación tenía estas

²²¹ Op. cit., p.84.

finalidades de hacer pensar en las posibles vinculaciones entre pasado y presente, como así también, las finalidades de propiciar las mejores condiciones para crear un sentido colectivo de pertenencia al país y a la región en particular. La importancia de la cooperación frente a los problemas de la realidad social argentina y provincial estaba subrayada, lo cual suponía el despliegue de una didáctica crítica que brindara a los adultos las herramientas necesarias para vincularse con los medios de información y lograr una evaluación crítica de sus contenidos y mensajes masivos.

Hay una voluntad didáctico-curricular expresa de pensar y diseñar finalidades educativas en clave política, al menos desde aquellos horizontes político-ideológicos sostenidos por el ideario de la Tendencia a nivel nacional y que parecían materializarse también en las propuestas curriculares de la educación de adultos santafesina, aunque no con el grado de politización partidaria que sí se ha de encontrar en los lineamientos político-ideológicos de la educación para adultos a escala nacional.

Sin embargo, cabe preguntarse si estas finalidades así expresadas eran viables en un Bachillerato Libre al cual asistían personas adultas con el propósito concreto de obtener el título y presentar la certificación requerida en los ámbitos laborales; si era posible adquirir la denominada ‘conciencia crítica’ en tan corto tiempo y a través de una vinculación con el conocimiento de forma intermitente siendo que el cursado regular no era obligatorio; si era asequible propiciar en este marco experimental la ‘conciencia de cambio social’ para un proyecto político que a nivel nacional y provincial se estaba desmoronando dada la coyuntura política y político-partidaria conflictiva y violenta. A pesar de que las finalidades de la educación de adultos estaban orientadas en esta construcción de pensamiento reflexivo sobre la realidad social, se asiste a una especie de voluntarismo pedagógico marcado por aquella prisa que había caracterizado al proyecto de la CREAR a nivel nacional y a la Tendencia en general.

En clave de hipótesis se ha de sostener que una pedagogía pensada para propiciar la conciencia política; esto es, entre otros aspectos, poder ‘leer’ la realidad social desde miradas críticas, supone un largo proceso dialógico de análisis y comprensión entre la experiencia vital y el conocimiento teórico, entre las situaciones sociales de opresión y las teorías que denuncian las desigualdades y las exclusiones, que la dinámica específica de la modalidad no estaría permitiendo. Transitar por este proceso de adquisición de la lectura crítica del mundo social, implica un trayecto de intensos intercambios didácticos entre docente y alumno en el marco de la presencialidad en el cursado, rasgo que no estaba contemplado en el diseño curricular de la modalidad. En este sentido, se ha de

enfatar en que la propiciación de las condiciones pedagógicas necesarias para la producción de la mirada política crítica, requiere de una intensa propuesta didáctica de construcción del conocimiento escolar en el marco de un cursado presencial que le posibilitara a los sujetos adultos aprendizajes significativos y relevantes.

3- Las Ciencias Sociales y la Historia: sus dimensiones teóricas, didácticas y político-ideológicas.

En la diagramación del espacio de Ciencias Sociales, mientras la Historia ocupaba un lugar primordial en el delineamiento de los contenidos, la Geografía, haciendo hincapié en los aspectos socio-naturales, cumplía la función de acompañamiento del saber histórico propiamente dicho. Por su parte, el ERSA formaba parte de un gran contenido transversal; de ahí, el interés curricular de que los contenidos propiciaran dinámicas y constantes relaciones entre pasado y presente.

a) Los contenidos del Primer Ciclo.

El primer ciclo contemplaba el desarrollo de cinco unidades temáticas, cuyos contenidos abarcaban una extensa temporalidad, que iba desde los tiempos prehistóricos hasta los procesos históricos más relevantes de mediados del siglo XIX: las comunidades primitivas y su evolución (unidad I), los grandes imperios de la antigüedad (unidad II), las sociedades serviles (unidad III), el surgimiento del capitalismo (unidad IV) y la expansión imperialista (unidad V).

Uno de los rasgos distintivos en las formas de pensar el curriculum prescripto fue la permanente voluntad de articular fuertes vinculaciones del pasado, lejano o cercano, con aquel presente de la década del 70, en sus múltiples dimensiones de análisis, tanto a nivel local (provincia, localidad y barrio), nacional e internacional, como en los aspectos políticos, económicos, sociales y regionales. Cuando se plantea el ‘proceso de hominización’ y la relación hombre-naturaleza en el proceso de trabajo, se procuran establecer relaciones con las ‘características del trabajo humano en el país, la provincia y la localidad’; cuando se habla de ‘la vida del hombre cazador-recolector de la prehistoria, la comunidad primitiva, la revolución neolítica y la aparición del excedente’, se intenta abordar también en forma vinculante, ‘el estudio especial de las comunidades indígenas argentinas y sus condiciones de vida’; cuando se plantea ‘la declinación del mundo antiguo, los reinos romano-germánicos, el imperio bizantino y el

surgimiento y expansión del Islam’, se deriva hacia la importancia del estudio del ‘conflicto actual árabe-israelí’ de los años 70.

Acorde con la construcción discursiva de la política nacional, la redacción de los contenidos propiamente dichos estaban atravesados por la utilización enfática de determinadas expresiones y ciertos vocablos en forma de duplas, entre las que se destacaban ‘colonialismo’ e ‘imperialismo’, ‘dependencia’ y ‘liberación’. *“Las concepciones freireanas fueron retomadas explícitamente durante el gobierno peronista iniciado en 1973. La Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) se propuso, entonces, la transformación de la modalidad, con una explícita preocupación por vincular el proyecto educativo con el político partidario”*²²². La jurisdicción santafesina abraza este proyecto, cuyos lineamientos dejan entreverse en los contenidos de las Ciencias Sociales como espacio curricular. Las lecturas e interpretaciones del pasado se hacían en clave de aquel presente de la década del 70; a través de la prescripción de los saberes así significados, los alumnos adultos debían apropiarse de aquellos saberes ligados a los procesos de la dominación ejercida por los distintos tipos de expansión imperialista (política, económica y cultural), y de aquellos conocimientos relativos a los pueblos, naciones y territorios que luchaban por liberarse del control y las diversas modalidades del sojuzgamiento y la dependencia. A modo de ejemplificación, transcribimos a continuación algunos párrafos de los objetivos específicos.

Para la Unidad I (Las comunidades primitivas y su evolución) se enuncia la importancia de:

- *“Comprender la evolución del trabajo humano como una relación entre el hombre y la naturaleza, a través de las relaciones sociales que se fueron generando. De esta manera encuadrar las características particulares que reviste el trabajo humano en nuestro país, provincia y/o localidad”.*
- *“Relacionar el proceso de las comunidades primitivas con el estado de desarrollo de las culturas indígenas de nuestro país en el momento de la conquista. Poder comprender y asumir reflexivamente cuáles son las condiciones de vida actuales de los indígenas de nuestro país”.*

²²² Brusilovsky, S., Op. cit., p. 13.

Los contenidos específicos de esta unidad temática hacen referencia al estudio de la evolución de la tierra, el proceso de hominización, el trabajo humano, las sociedades cazadoras recolectoras y la revolución neolítica, la aparición del excedente económico y la diferenciación social e inmediatamente después, el estudio especial de las comunidades indígenas argentinas y sus condiciones de vida. Finalmente, el estudio comparativo de la prehistoria de Egipto, Mesopotamia, India, China, Mar Egeo y América en su organización económico- social, la propiedad de la tierra, el estado, la progresiva diferenciación social.

Para la Unidad II (Los grandes imperios de la antigüedad) se plantea como objetivos específicos la relevancia de:

- *“Comprender la diferenciación de la comunidad primitiva hasta llegar a las sociedades esclavistas”.*
- *“Conocer las relaciones que mantiene nuestro país con algunos de esos países”.*

Los contenidos específicos de esta unidad temática tienen que ver con el estudio de los Imperios de Oriente y la mirada comparativa de las estructuras económica-sociales del imperio egipcio, hebreo y fenicio, imperios mesopotámicos y el imperio persa. Asimismo, los Imperios de Occidente de Grecia y Roma, el estudio geográfico de Grecia e Italia actual y las relaciones económicas con nuestro país.

Para la Unidad III (Las sociedades serviles), algunos de los objetivos específicos consisten en:

- *“Entender cómo en Europa Occidental se dieron las formas sociales típicamente feudales, pero cómo existieron formas serviles en el resto del mundo”.*
- *“Cuestionarse acerca de la problemática social que implica las condiciones serviles de trabajo”.*

Los contenidos específicos prescriben la enseñanza de la declinación del mundo antiguo, el imperio bizantino, el surgimiento del islam y la referencia al conflicto árabe-israelí de aquellos años setenta. También, el estudio de las formas serviles en aquella actualidad de los años setenta.

Para la unidad temática IV (El surgimiento del capitalismo), tanto los objetivos específicos de la enseñanza de las ciencias sociales como los contenidos propiamente dichos no plantean estas relaciones entre pasado y presente tal como aparecen en las unidades anteriores. Básicamente se prescriben los procesos históricos europeos de los siglos XV al XVIII en relación a la expansión colonialista en América y en el Río de la Plata en particular y los procesos políticos y socioeconómicos de las independencias, los proyectos políticos en pugna posteriores a la revolución de mayo, el triunfo del proyecto liberal para la organización nacional y con ello la desaparición del indio y el guacho.

Para la Unidad temática V (La expansión imperialista) los objetivos plantean la importancia de:

- “Conocer, comprender y asumir críticamente los fundamentos económicos, sociales y políticos del imperialismo;
- Entender cuáles han sido las distintas respuestas que han dado las sociedades dependientes;
- Situar a nuestro país en el entorno mundial;
- Comprender el desarrollo y las necesidades industriales, agrarias y financieras, etc de Argentina y las distintas respuestas a través de los proyectos políticos”.

Los contenidos tienen que ver con el estudio del proceso de la expansión imperialista durante el siglo XIX, las luchas por la liberación en el mundo afroasiático y en el de América Latina, la inserción de la Argentina al mercado mundial y la incidencia de las guerras mundiales y, finalmente, el estudio de la Argentina actual (la de las última décadas respecto de sus industrias, las clases sociales y los partidos políticos).

Respecto de los contenidos así delineados en las unidades del primer ciclo merecen un intento de análisis y reflexión crítica en torno a las dimensiones epistemológicas y disciplinares, didácticas y pedagógicas del conocimiento específicamente histórico o de la historia como disciplina.

En primer lugar, tal como habíamos señalado, hay una intencionalidad muy acentuada de plantear los contenidos a partir de las relaciones de pasado-presente. La enseñanza de la historia suele albergar estas inclinaciones recurrentes a vincular el pasado y el presente en vistas a que el aprendizaje resulte significativo. En este sentido se parte del supuesto según el cual los procesos y hechos del pasado adquieren significatividad en

tanto y en cuanto logren ser enlazados al presente más actual, ya que de lo contrario el conocimiento de la historia del pasado se convertiría en un saber muerto, extraño y fosilizado. Se parte entonces de una idea de que la comprensión de la realidad social del presente es viable en tanto y en cuanto se encuentre articulada con el pasado, y con mayores razones en el caso que nos interesa analizar, porque el ERSA precisamente ocupaba un lugar privilegiado en el espacio de las Ciencias Sociales. Sin embargo, es menester advertir que no todo pasado puede ser mecánicamente relacionado con el presente, sin correr algunos riesgos que los didactas de la historia y los mismos historiadores suelen advertir.

Los contenidos del saber histórico del Primer Ciclo están diagramados en función de relaciones forzadas entre pasado y presente, adoleciendo así de grandes anacronismos insalvables. ¿Es posible -por ejemplo- estudiar los orígenes del Islam cuando se aborda el estudio del mundo antiguo, para luego derivar en el estudio del conflicto palestino-israelí de aquel presente de los años 70? ¿Acaso la comprensión de la complejidad de dicho conflicto no requiere de la comprensión de mayor cantidad y calidad de saberes históricos respecto de otros procesos y hechos que aquí no estaban contemplados? Se ha de sostener que la conexión de aquel pasado remoto con este presente de la década del 70 resulta inviable, forzada e incompleta, que no considera la necesidad de abordar el devenir histórico en sus cambios y sus continuidades; el salto temporal descomunal entre aquel pasado lejano y aquel presente de los años 70, desconoce que la disciplina histórica supone un abordaje analítico en clave de procesos marcados por pervivencias y transformaciones, e implica indudablemente de la apropiación de otros saberes, de otros procesos que puedan entramar la diacronía y la sincronía del conocimiento histórico.

Otro ejemplo que ilustra estas falencias en los modos curriculares y disciplinares de concebir el saber histórico es el del establecimiento de las relaciones entre el estudio de las civilizaciones y/o los imperios antiguos de Oriente y Occidente, y el estudio de las relaciones comerciales entre Argentina y los actuales países que en aquel momento histórico formaban parte de dichas formaciones sociales. Más allá de que se asiste a equivocaciones conceptuales e históricas serias ('imperio hebreo' e 'imperio fenicio'), aquí se observa que de ninguna manera hay relaciones históricas entre pasado y presente; la enseñanza de aquel pasado de las sociedades de la Antigüedad parecen ser una excusa para adentrarse en la discusión de los vínculos comerciales de nuestro país con los países del mundo occidental y el mundo oriental.

He aquí que estos intentos de articulación entre Historia y ERSA, al menos en este caso, terminan obstruyendo la posibilidad de comprender significativamente el mundo del presente, en parte, porque para aprehender las relaciones comerciales en un mundo globalizado en el marco del sistema capitalista requiere de otros saberes previos que no son los de aquel pasado tan lejano. Dicho en otros términos, para que el alumno pudiera conocer e interpretar las relaciones comerciales contemporáneas, no necesitaba comprender la dinámica de las formaciones sociales de los Imperios de Occidente y de Oriente de la Antigüedad, como así tampoco es asequible conocer los vínculos comerciales de aquellos años 70 a partir del análisis de dichos Imperios. Los intentos de vinculación pasado-presente, que el curriculum prescripto de las Ciencias Sociales proponía aquí, culminaban en un estudio de saberes desarticulados y ordenados en compartimentos estancos.

Otro ejemplo que puede ilustrar estas falencias en los intentos de vincular pasado y presente es el de querer relacionar las relaciones feudales de dominación y otras formas serviles con las condiciones serviles de trabajo en aquella actualidad del presente de los años 70. Aquí nos encontramos con agudos problemas de anacronismo, ya que las condiciones de trabajo en situación de explotación en el sistema económico-social capitalista no se corresponden con la categoría de servil. El trabajo servil es un rasgo estructural de determinadas formaciones sociales precapitalistas, y por ser inherentes a esas sociedades, es inaplicable para el estudio las sociedades modernas. Hay una clara intencionalidad política y didáctica de abordar con los alumnos adultos las condiciones de explotación en las relaciones laborales en vista justamente a la construcción de aquella mirada crítica de conciencia política crítica, pero desde el punto de vista disciplinar y didáctico se torna inviable. Ha de ser más conveniente abordar las formas de explotación en el trabajo de las sociedades modernas de la mano del análisis del sistema capitalista de los siglos XIX y XX; en este caso, las articulaciones serían pertinentes y significativas.

En segundo lugar, se observa que desde el punto de vista didáctico-pedagógico la cantidad de contenidos a enseñar posiblemente son demasiado ambiciosos, al menos por dos razones fundamentales: 1) Porque el sujeto de aprendizaje es una persona adulta que retorna a la escolaridad formal después de muchos años y requiere, por tanto, de la recuperación previa de competencias o saberes básicos, tales como el ejercicio de una lecto-escritura específica que toda apropiación de saberes demanda. 2) Porque se trataba de un Bachillerato Libre y por ende, la no obligatoriedad del cursado como alumno

regular era un obstáculo para dinamizar aquello que se denomina la tríada pedagógica (articulación entre docente y alumno anudada en el conocimiento escolar). En este tipo de modalidad de cursado libre, la función docente se reduce a la de facilitador, orientador y guía cuando el alumno lo solicita. Por el contrario, en una modalidad de cursado regular, el docente tiene la posibilidad de brindar otras condiciones más favorables para propiciar el ejercicio de las operaciones cognitivas necesarias para el aprendizaje significativo, tales como: la contextualización diacrónica y sincrónica de los procesos, la comparación, la jerarquización de ideas, conceptos y categorías, la abstracción y las interrelaciones entre las distintas dimensiones de la realidad social.

b) Los contenidos del Segundo Ciclo.

El segundo ciclo estaba organizado en seis unidades temáticas, cuyos contenidos referían a la historia argentina desde su pasado colonial hasta el presente más actual de aquella década del 70, a saber: la época colonial (unidad I), el surgimiento de los estados nacionales (unidad II), el surgimiento del orden neocolonial (unidad III), la consolidación del nuevo orden (unidad IV), la Argentina de hoy en el marco latinoamericano (unidad V) y Argentina, la historia de su presente (unidad VI). Si bien los contenidos se centraban específicamente en la historia argentina dentro del marco hispano y latinoamericano, existían intentos de contextualizar estos procesos históricos con algunas realidades socio-históricas de los encuadres europeo y mundial.

La selección de los contenidos gira en torno a los procesos históricos latinoamericanos en general y a los devenires de la historia argentina sin dejar de estar enmarcados en el contexto mundial.

Sin embargo, cabe advertirse que el currículum prescripto deja afuera algunos saberes históricos significativos. En el delineamiento de los contenidos, el contexto internacional, estaba representado casi exclusivamente por la presencia e injerencia de los Estados Unidos en la región como país imperialista. Es casi una obviedad decir que, para un proyecto que defendía la ‘liberación nacional’ y la ‘descolonización cultural’, este tópico no podía quedar en el anonimato ni dejar de estar planteado de esta manera. La ‘nacionalización y popularización de la educación’ formaban parte de las banderas ideológicas del proyecto político inaugurado en el 73.

Los contenidos así formulados, invitan a interrogarse acerca de determinados saberes, que también formaban parte de la realidad histórica mundial, y que, no obstante, no estaban contemplados en el listado de las prescripciones. ¿Por qué la revolución rusa y

el fenómeno de la URSS aparecen llamativamente ausentes?; ¿cuáles son las razones por las cuales no se habla de la revolución cubana?; ¿cuáles son los motivos de la ausencia de los contenidos vinculados a las ideas marxistas, al pensamiento de Marx y a sus influencias en la organización del movimiento obrero?; ¿cuáles son los sentidos e intencionalidades de convertir a estos saberes en parte de aquello que los especialistas denominan currículum nulo; esto es, una operación de exclusión de saberes considerados poco relevantes para su enseñanza?

Es probable que la exclusión de estos contenidos tuviera que ver con las concepciones del cambio social que el peronismo en general y sus sectores más radicalizados en particular fueron sintetizando a partir de la absorción e incorporación de los idearios de otras organizaciones contestatarias y revolucionarias de la década del 60. Para las tendencias más combativas del peronismo, especialmente las de la JP y la de Montoneros, hacia los inicios de los años 70, la transformación social implicaba la construcción de aquello que se denominaba ‘socialismo nacional’; las promesas de su concreción se vieron luego alentadas con la llegada de Cámpora al gobierno y las de su frustración, con la negativa de Perón a aceptar y legitimar a los ‘imberbes’ en el movimiento. El sueño de la edificación de la ‘patria socialista’ se había alimentado a partir de la radicalización de las ideas históricas de la justicia social que el peronismo había sostenido desde sus inicios.

Se trataba -pues- de una versión peronista radicalizada que empujaba la justicia social a las vías revolucionarias. *“Definida como se vio por la vía revolucionaria, y admitido el hecho de que los trabajadores -elemento inexcusable para la construcción del socialismo- eran irrevocablemente peronistas, buena parte de la izquierda aceptó profesar la religión, algunos con sinceridad y otros con reservas de conciencia, para fusionarse con el ‘pueblo peronista’, esperando ser reconocidos por su vanguardia”*²²³.

Es necesario subrayar que no todas las organizaciones combativas de la llamada nueva izquierda de los 60 (de corte leninistas, trotskistas y/o guevaristas), aceptaron alinearse y/o fusionarse con las ideas de ‘pueblo’, abandonado así las ideas de ‘clase’ y las estrategias del levantamiento de las masas. El ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo), por ejemplo, no fue absorbido por Montoneros, y su lucha guerrillera continuó en forma independiente, por lo menos, hasta su aniquilamiento en los montes tucumanos. Pero *“los que optaron por el peronismo terminaron de redondear su*

²²³ Romero, L. A. (2001), op. cit., p. 181.

revisión ideológica y de encontrar el lugar que ese movimiento ocupaba en el gran proceso de construcción del socialismo”²²⁴.

He aquí entonces un presunto porqué acerca de la ausencia de aquellos contenidos señalados. Si la posibilidad del cambio social provenía del proyecto político-social de esta síntesis que el peronismo más combativo había condensado en su corpus teórico-ideológico, cuál habría sido entonces la necesidad de prescribir estos saberes históricos (revolución cubana, comunismo, URSS, Marx, marxismo) que formaban parte de la realidad social contemporánea de los años 70. Además, en este sentido, cabe señalar que el peronismo como corpus ideológico se definió históricamente como equidistante tanto del liberalismo como del marxismo, del capitalismo en su versión más liberal como del comunismo. “*La condena del liberalismo y del comunismo en nombre de una comunidad organizada capaz de neutralizar los conflictos remite a la apropiación que el peronismo en sus comienzos había hecho de aspectos clave del pensamiento católico [...]*”²²⁵; la llamada Tercera Posición y el posicionamiento tercermundista formaron parte de la tradición político-ideológica del peronismo como movimiento y como proyecto de país.

Respecto de la historia argentina del siglo XX, la selección de los contenidos estaban agrupados en una periodización basada en criterios políticos, en la que se distinguían tres grandes etapas: el gobierno radical, la restauración conservadora y el gobierno peronista. Para la etapa del Gobierno Radical:

- *El radicalismo en el poder político: Irigoyen. Las intervenciones federales y el veto a la Constitución laica de Santa Fe. La crisis interna del radicalismo.*
- *La política agraria. Las carnes. El pacto de 1927.*
- *La industria argentina y la guerra mundial. La política petrolera y ferroviaria.*
- *El movimiento obrero: Semana Trágica.*
- *Las huelgas patagónicas. La legislación obrera.*
- *La educación y la reforma universitaria.*

Para la etapa de la llamada Restauración Conservadora:

²²⁴ Op. cit., p. 181.

²²⁵ Alonso, F., op. cit. 27.

- *Incidencia de la crisis internacional en nuestro país. El 6 de setiembre de 1930. Las ideas corporativistas. El grupo FORJA.*
- *Ideología y política industrial. El Pacto Roca-Runciman*
- *Migraciones internas. El macrocefalismo. La organización de la clase obrera.*

Para la etapa del Gobierno Peronista:

- *La incidencia en la Argentina de la segunda guerra mundial y de la posguerra a través de la nueva organización del mercado mundial.*
- *El proceso político que llevó al 17 de octubre.*
- *La Constitución de 1949. El Estado administrador. El voto femenino.*
- *Los planes quinquenales: industria, agro, petróleo, educación.*
- *La CGT y el movimiento obrero. Setiembre de 1955.*
- *El Congreso Constituyente de Santa Fe. Reforma de 1957.*
- *El proceso socio-económico y político que llevó al 11 de marzo de 1973.*
- *La doctrina justicialista como fundamento de un proyecto nacional de síntesis.*

En primer lugar, podemos observar que, a pesar de que la organización de las unidades temáticas está estructurada en función de una periodización sustentada en criterios estrictamente políticos, la selección de los contenidos comprendidos en cada una de éstas privilegia los procesos socioeconómicos, tales como las políticas económicas de Argentina y sus vinculaciones con el contexto internacional. Si bien algunos saberes políticos no dejan de estar presentes, los contenidos ponen especial atención en las injerencias del mercado externo sobre el rumbo socioeconómico de nuestro país. En el caso de la etapa denominada '*El gobierno radical*' se plantea la política agraria y la de la carne, el pacto de 1927, la industria argentina y la política petrolera y ferroviaria; cabe señalar que la denominación de esta etapa no contempla las diferencias entre las orientaciones de los gobiernos radicales de Irigoyen y de Alvear. En el caso de la etapa denominada '*La Restauración Conservadora*' se destaca la incidencia de la crisis

internacional de 1930 en nuestro país, las ideas corporativistas, la política industrial y el Pacto Roca-Runciman. Para el caso del período llamado 'El Gobierno Peronista' se subraya la incidencia en la Argentina de la segunda guerra mundial y de la posguerra a través de la nueva organización del mercado mundial, los planes quinquenales, la industria, el agro, el petróleo y el proceso socioeconómico que llevó al 11 de marzo de 1973.

En segundo lugar y en relación a dichos hechos y/o procesos socioeconómicos, para las tres etapas históricas, la organización de los contenidos privilegia, al parecer como hilo conductor que enlazaría los saberes propuestos, las relaciones entre Estado y movimiento obrero, entre gobierno y clase trabajadora. Para el caso de la etapa radical, se enfatiza en las acciones estatales y/o paraestatales de represión desplegadas sobre la clase trabajadora, tales como los sucesos de la denominada Semana Trágica de 1919 y los de la huelga de los trabajadores de la Patagonia en 1920-1921. Para el caso de la etapa de la Restauración Conservadora, se contempla, en el marco de la expansión del modelo ISI, la organización obrera y las migraciones internas hacia los polos del desarrollo industrial, y el macrocefalismo como consecuencia de dichas migraciones. Para el caso del Gobierno Peronista, se subraya la función del Estado Administrador, la conformación de la CGT y la situación del movimiento obrero. las respuestas y reacciones del estado y/o los gobiernos frente a la movilización, reclamos, demandas y lucha de la clase obrera y/o trabajadora.

En tercer lugar, podemos identificar que los hechos y/o procesos históricos seleccionados para el estudio del período del gobierno radical, tanto a nivel nacional como provincial, están orientados hacia los costados políticos más personalistas y menos respetuosos de la constitucionalidad, a sus políticas más antipopulares, y antiprogresistas tales como: las intervenciones federales de Irigoyen, la represión sobre los obreros en la llamada Semana Trágica de 1919 y sobre los trabajadores en huelga en la Patagonia de 1920-1921 durante su gobierno, y el veto de la Constitución de 1921 llevado a cabo por el gobernador radical santafesino, Enrique Mosca; cabe recordar que la Constitución, adelantada para su época por su carácter progresista y antes que lo hubiera hecho nación, consagraba -entre otras cosas- derechos a los trabajadores y establecía un estado laico. Sumado a ello, se observa que para la etapa radical algunos contenidos están ausentes, como por ejemplo los intentos de la consolidación de la democracia a partir de 1916 y/o 1912, y la oposición de los partidos conservadores de la 'vieja oligarquía' atrincherados en el poder legislativo.

En cambio, los contenidos priorizados para la etapa peronista refieren a los costados político-sociales más populares, positivos y propositivos del peronismo como fenómeno político, puesto que se enfatiza en el proceso político que llevó a aquella fecha emblemática del 17 de octubre, la labor del Estado peronista como ‘Estado Administrador’ en la organización sindical de la clase obrera como respuesta favorable a sus demandas históricas, la concesión del voto femenino, entre otros saberes. De esta manera, se ha de señalar que aquí también, como consecuencia de la explicitación de determinados contenidos, hay otros que quedan relegados al **currículum nulo**, tales como el golpe de estado de 1943, el protagonismo de otros partidos políticos vinculados a los intereses de la clase trabajadora, las relaciones entre la el gobierno peronista y la Iglesia Católica, el avance del Ejecutivo sobre las demás instituciones de la República, entre otros.

Finalmente se ha de señalar que para el caso de la etapa peronista, podemos observar que el arco temporal incluido (1943-1973) no se condice con la denominación dada al período, omitiendo de esta manera los procesos y los hechos más relevantes de los períodos históricos de 1955-1966 y 1966-1973. Si bien se habla de ‘el proceso socioeconómico y político que lleva al 11 de marzo de 1973’, los saberes relativos a este tramo temporal marcado por complejidad político-social, quedan en el anonimato.

Hemos de señalar que la extensión, prioridad e importancia de los saberes, estaban asociados a los hechos o procesos político-sociales de reivindicación del gobierno y del movimiento peronista, que construido en la década del 40, coronaba su ampliación y maduración en el proyecto nacional y mayormente inclusivo del 73. Al parecer, los alumnos adultos debían comprender de qué manera los procesos históricos del siglo XX argentino desembocaban en aquel presente del 11 de marzo de 1973, día en que el nuevo peronismo comenzaba a diseñar un nuevo proyecto de país. De hecho, el último contenido que resume esta última unidad temática, *‘la doctrina justicialista como fundamento de un proyecto nacional de síntesis’*, estaría confirmando la hipótesis según la cual el currículum de las Ciencias Sociales tuvo estas orientaciones político-partidarias que también encontramos en los discursos de la DINEA, de la CREAM y en los planes de estudio de los Bachilleratos a nivel nacional, aunque quizá en forma más atemperada.

Para el desarrollo de los contenidos de la unidad V se plantean dos objetivos claves: *“Comprender el desarrollo dependiente de la Argentina en el marco latinoamericano a partir de las guerras mundiales y analizar la realidad argentina para encontrar*

respuestas eficaces que cristalicen en un proyecto de liberación nacional". Por su parte, para los contenidos de la Unidad V, se plantea en forma prioritaria un objetivo fundamental, por el cual los alumnos deben *"analizar la realidad argentina para encontrar respuestas eficaces que cristalicen en un proyecto de liberación nacional"*. Para los contenidos de la unidad VI, se propone que los alumnos adultos deben *"asumir personalmente ideales, desarrollar actitudes y aplicar habilidades y destrezas específicas conducentes al análisis crítico de la realidad social, política, económica y cultural argentina y santafesina, de modo tal que pueda comprender claramente el papel que le compete como ciudadano y hombre comprometido en el proceso político argentino"*.

Hechas estas puntualizaciones específicas sobre la presencia y ausencia de saberes y acerca de los objetivos de estas unidades temáticas, se ha de recordar que los lineamientos del ERSa a nivel nacional priorizaban como eje rector la dupla político-conceptual de ***Soberanía/Dependencia***; en este sentido, la organización, la explicitación y la operación de mantener como currículum nulo determinados saberes, los contenidos adquieren una lógica, unos sentidos y unos significados esperables. Tanto para el peronismo en general como para el ala más radicalizada del peronismo esta dupla fue definiendo las maneras de estructurar el currículum poniendo así el énfasis en los procesos socioeconómicos y en la organización y participación de la clase trabajadora en dicho procesos y en los diferentes vínculos entre estado y/o gobierno y la clase obrera. Los fundamentos de la Resolución provincial por la cual se aprobaba el Plan de Estudio del Bachillerato Libre para Adultos remitían al Plan Trienal para la Reconstrucción y Liberación Nacional.

Desde estos horizontes políticos propuestos por el peronismo en general y por el ala más combativa del movimiento peronista de los años 70, los contenidos de las Ciencias Sociales estaban configurados ideológicamente con un sentido de politicidad muy acentuado; esto es, la importancia de que el alumno adulto adquiriera un compromiso social activo para con la realidad del país. Con ello se buscaba que los alumnos adultos se asumieran como actores partícipes del proceso político vigente a partir de acciones de construcción colectiva. *"El peronismo había sido en la posguerra el ámbito para una primera emergencia del pueblo (en el contexto de la industrialización, la burguesía nacional y el Estado nacionalista) y lo sería en la segunda emergencia, que se*

preparaba, donde el contexto llevaría a redefinir las banderas históricas hacia la emancipación del imperialismo y al socialismo”²²⁶.

La movilización popular terminó identificándose con el peronismo más radicalizado; en vistas a la transformación de la sociedad, era necesario rechazar el imperialismo y recuperar el nacionalismo como proyecto de país. La carta nacionalista de los sectores políticos peronistas más combativos era una de las banderas claves de la lucha; la recuperación del sentido nacional tiene que ver con aquella consigna de la construcción de una ‘patria socialista, sin yanquis ni marxistas’. *“El choque entre la derecha nacionalista y la izquierda se empezó a manifestar en la por entonces ‘nacional y popular’ Universidad Nacional de Buenos Aires. En 1973 el ex comunista Puiggrós asumió como rector de la Universidad y emitió una retórica que recordaba a la de Martínez Zuviría treinta años antes. ‘Lo fundamental’, declaraba Puiggrós es que toda la universidad, ya sea estatal o privada, refleje en su enseñanza la doctrina nacional, e impida la infiltración del liberalismo, del positivismo, del historicismo y del utilitarismo*”²²⁷. Con ello queremos enfatizar en la idea según la cual el nacionalismo como ideología no puede ser entendido como un bloque homogéneo que pertenezca con exclusividad a los sectores políticos de derecha más tradicionales y reaccionarios de la historia argentina. *“Se habla así de un nacionalismo ‘nostálgico y tradicionalista’ o ‘aristocrático’, ‘de derecha’ por un lado, y de ‘nacionalismo de izquierda’, ‘dinámico’ o ‘populista’, por el otro*”²²⁸. El nacionalismo popular o populista de la izquierda peronista tenía más que ver con un posicionamiento equidistante ‘de Washington y la URSS; no en casual que en 1975 el Consejo General de Educación de la provincia de Santa Fe haya hablado de aquellos ejes propios del discurso peronista, tales como el de la comunidad organizada. *“La condena del liberalismo y del comunismo en nombre de una comunidad organizada capaz de neutralizar los conflictos remite a la apropiación que el peronismo en sus comienzos había hecho de aspectos claves del pensamiento católico, y a la tercera posición, que según la doctrina peronista la Argentina debía asumir para diferenciarse del capitalismo y del comunismo*”²²⁹.

La fundamentación, los objetivos y los contenidos propiamente dichos plasmados en el plan de estudio provincial de 1974 diseñado para la educación de adultos dan cuenta precisamente de ello: la importancia de la acción colectiva a través de la movilización

²²⁶ Romero, L. Al. (2001), op. cit., p. 182.

²²⁷ Rock, D., op. cit., p. 224.

²²⁸ Alonso, F., op. cit., p. 17.

²²⁹ Op. cit., p. 27.

popular y la adopción de un espíritu crítico que recuperara para el país un proyecto político nacional, popular y antiimperialista. En relación a ello no queremos de puntualizar que los sujetos sociales de la determinación curricular poseían una conciencia política contundente respecto del rumbo que el nuevo proyecto de país debía tener. *“Los sujetos sociales de la determinación curricular son aquellos que están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum en particular”*²³⁰; en función de esta definición debemos subrayar que el estado a cargo a un gobierno provincial que adhería al proyecto de ‘liberación y reconstrucción nacional’ fue uno de los sujetos sociales de la determinación curricular más importantes en el delineamiento de los planes de estudio.

Respecto de esta etapa, es menester señalar que, a pesar de los virajes políticos del gobierno nacional hacia la derecha peronista, y de las acciones de desmantelamiento de la CREA, el vaciamiento de la DINEA y los cambios curriculares en distintos planes de estudio, incluidos los de la educación de adultos, en la provincia de Santa Fe no hubo intento oficial alguno de cercenar, modificar u obstaculizar la experiencia de la enseñanza del nivel secundario para adultos, proyecto que se había iniciado en el sistema educativo formal y bajo la tutela de leyes y resoluciones ministeriales. Si bien hacia 1974/75 se comenzaba a respirar aires de autoritarismo en el ámbito educativo nacional (debido a las cesantías, detenciones de docentes y descuentos gremiales), la política de la prescripción curricular para las EEMPAs no sufrió alteración alguna. La ausencia de la documentación oficial pertinente habla de ello. Es así como el currículum prescripto plasmado en la Resolución Ministerial N° 163/74 del 28 de marzo de 1974, no fue oficialmente sustituido por ningún otro, que limitara los contenidos y censurara sus finalidades político-sociales anteriormente descriptos.

Ahora bien, siendo que a nivel nacional habían comenzado las directrices autoritarias de censura sobre el área educativa, y que en la provincia de Santa Fe nunca hubo sustitución alguna de los planes de estudio, cabe preguntarse cómo fue posible que nuestra jurisdicción haya logrado permanecer leal a los lineamientos político-ideológicos de la educación pensados por aquel proyecto trazado por la DINEA; en otros términos, cuáles pudieron haber sido las condiciones propicias que le posibilitaron a la gestión educativa santafesina resguardar los lineamientos de la educación planteados por el peronismo más radicalizado.

²³⁰ De Alba, A., op. cit., p. 89

A modo de hipótesis, una posible explicación de ello tal vez tenga que ver con el signo político del gobierno local quien, a pesar del giro autoritario a nivel nacional, se habría mantenido fiel al ideario político-ideológico del peronismo más radicalizado (recordemos que la candidatura a gobernador de Silvestre Begnis había sido incondicionalmente apoyada por Cárpora y los sectores más radicalizados del peronismo, e incluso por el mismo Perón). El contexto de un relativo respeto por las autonomías provinciales y por el funcionamiento de las instituciones, le habrían permitido al gobierno local reservarse y proteger el derecho constitucional de decidir sobre las políticas educativas que se consideraran apropiadas. Estas diagramaciones curriculares habían sido confeccionadas al calor de los discursos de la DINEA, de CREAR, del ERSA y en sintonía con los trazos político-ideológicos de aquella ala radicalizada del movimiento peronista, que hacia 1974 iba perdiendo injerencia en las decisiones educativas. No obstante, habría que agregar que la radicalización del discurso político-educativo en los planes de estudio de la EEMPA no alcanzó a poseer los rasgos político-partidarios acentuados que sí la podemos encontrar en los discursos de la DINEA y la CREAR a nivel nacional.

La llegada de Oscar Ivanissevich como ministro de Educación de la nación en agosto de 1974, en reemplazo de Jorge Taiana, representaba para el peronismo más radicalizado la pérdida total del control de la cartera educativa nacional. Si es que hubo presiones a nivel nacional sobre la política curricular de la provincia, no habrían tenido un impacto significativo, ya que las diagramaciones de los contenidos y las orientaciones político-ideológicas permanecieron intocables hasta la llegada de la intervención militar en la provincia en marzo de 1976.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN PARA EL DISCIPLINAMIENTO (1976-1983)

La denominada educación para el disciplinamiento social corresponde al conjunto de las orientaciones ideológicas a identificar y describir, a partir del análisis de las prescripciones curriculares asentadas -en primer lugar- en la Circular N° 4 del 12 de mayo de 1976, y plasmadas -en segundo lugar- en los documentos emanados del Decreto N° 369/80, por el cual se crea y se institucionaliza la EEMPA como modalidad de la educación secundaria para adultos en la provincia de Santa Fe.

Se ha de señalar que la **Circular N° 4/76**²³¹ es un documento dirigido a los directores de las instituciones por el Departamento de Bachillerato Libre para Adultos del Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica del Ministerio de Educación y Cultura. Allí se explicitan algunos de los primeros contenidos de las Ciencias Sociales que reemplazarían a los prescriptos en la etapa 1974-1976.

Por su parte, atento al **Decreto N° 369/80**, a través de una Disposición y/o Resolución²³² dictada por la Dirección Provincial de Educación Superior, Media y Técnica del Ministerio de Educación y Cultura en 1981, se prescriben los contenidos de la asignatura Formación Moral y Cívica del primer año del Plan de Estudios de Perito Mercantil que comenzaba a implementarse, y la fundamentación, los objetivos y los correspondientes contenidos programáticos de la materia del 2do año del Plan de Bachiller del Decreto 4297/76, cuya última cohorte debía finalizar. En este sentido hemos de subrayar que dicha materia reemplazaba a la Educación Cívica que formaba parte del espacio curricular de Ciencias Sociales de la etapa 1974-1976. A su vez recordemos que la Educación Cívica (1976) fue la denominación que sustituyó al Estudio de la Realidad Social Argentina (1974) como parte también del espacio de Ciencias Sociales. Estas Disposiciones fueron emanaciones de un marco normativo general y regulatorio curricular de 1979 dictaminado por el Consejo Federal de Educación y Cultura a nivel nacional.

Con la finalidad de identificar y analizar las orientaciones político-ideológicas de los contenidos curriculares, usamos los mismos criterios que utilizamos para la identificación e interpretación de los saberes de las ciencias sociales del período 1973-1976, a saber: **1) El perfil del alumno adulto y la realidad socio-histórica; 2) las finalidades de la**

²³¹ Ver fuente documental en el Anexo, pp. 256-262.

²³² Ver fuente documental en Anexo, pp. 269-272.

educación para adultos; y 3) las Ciencias Sociales y la Historia: sus dimensiones teóricas, didácticas y político-ideológicas.

1- El perfil del alumno adulto y la realidad socio-histórica.

En primer lugar, para poder decodificar y comprender de qué manera está pensado el perfil específico del alumno adulto, es necesario remitirse a las nociones teórico-conceptuales de individuo sostenido en el discurso del currículum prescripto. La fundamentación del documento (Resolución/Disposición de 1981, referida a la terminalidad de Perito Mercantil) parte de la idea de persona.

“La persona única, indivisible, incommunicable en su ser e irrepetible busca continuamente su perfección. Esta perfección sólo puede obtenerla en el medio social, hacia el cual el hombre está orientado y donde actualiza todas sus potencialidades. La sociedad no es la resultante de procesos históricos sino una respuesta concreta, real y efectiva a la naturaleza misma del hombre: al ser humano le es esencial la vida en sociedad. Tampoco la sociedad es un dato, mecánico, al cual el hombre debe adaptarse para sobrevivir; por el contrario, la vida social es el fruto del esfuerzo en común de todos los miembros de la comunidad. Es por ello que se hace necesario preparar al hombre para que organice y lleve adelante su vida personal y social sobre la base de rectos principios morales que lo eleven a su perfección en todos los órdenes”.

El sujeto está definido en singular como *hombre* y como *persona*, como alguien capaz de alcanzar la *perfección*, objetivo lograble solamente en el ámbito social en donde se actualizan sus potencialidades. Cabe señalar que éstas son capacidades que están predefinidas e inscriptas naturalmente en las personas y que el medio social sólo cumple la función de *reactualizarlas*; es decir, no son adquiridas o construidas en el devenir social. La elevación al nivel de *perfección* al que aspira el *hombre*, no puede lograrse sin una visión trascendental de la vida; de ahí la necesidad de observar y respetar la rectitud moral, que sólo los principios cristianos podían satisfacer. En esta dirección, el *hombre*, en su condición de perfectibilidad, debía ser guiado hacia una integridad basada esencialmente en la *asimilación individual y colectiva de principios morales*, que indicara inequívocamente el rumbo social y trascendental de la *realización plena de*

su vida personal. Recordemos en este sentido que las nociones de perfectibilidad son propias del ideal de santidad, planteado por el cristianismo, al cual toda persona (persona bautizada) debe aspirar.

En la fundamentación subyace una concepción antropológica de carácter religioso y metafísico del sujeto. Se parte de nociones del sujeto como persona, cuyos rasgos esenciales son los de la indivisibilidad e incomunicabilidad. Las concepciones de *persona* se entrelazan a unas tradiciones filosófico-teológicas que acentúan la singularidad del ser humano. En este sentido, *persona* designa a alguien en particular y no a una idea general de ser humano. Esta originalidad basada en lo irrepetible de cada persona remite a la idea del creacionismo; esto es, Dios habría creado personas únicas y el alma sería el componente que define la originalidad de la persona humana. Hemos de señalar que estas nociones de la doctrina teológica y moral de la Iglesia acerca del concepto de persona así definido pudieron tomar forma y consolidarse durante los siglos de la transición que va desde la caída del imperio romano de occidente a las formaciones sociales feudales del siglo X, cuando debieron hacer frente a los disentimientos religiosos de las herejías que ponían en entredicho la naturaleza divino/humana de Cristo. Los cuestionamientos catalogados como heréticos le permitieron a la Iglesia cristalizar el concepto de *persona* diferenciado del concepto de ser (Dios es un ser, manifestado en tres personas distintas), y así formular el dogma de la Santísima Trinidad a través de los Concilios celebrados en aquella época.

Tomás de Aquino desarrolla la idea de incomunicabilidad en el modo de existir de cada una de las personas. La noción de *persona* remite a la idea de subsistente; es decir, existencia que trasciende a la naturaleza, a este mundo terrenal, que subsiste más allá de la existencia de la naturaleza. La persona tiene a Dios como fin teleológico, en quien alcanzaría la perfección o la perfectibilidad, y para la cual las personas fueron creadas a imagen y semejanza del Creador. Ser persona, por tanto, significa ser una criatura y una criatura de Dios en singular, en una especificidad inigualable a otra criatura, ya que Dios no se repite en las personas creadas.

En su singularidad, la persona posee una sustancia que le es propia; algo que la hace específica y única en su género; en ella existe 'algo' que no posee otra; ese 'algo' es una pequeñísima porción de la identidad o de la naturaleza divina; la identidad infinita del Ser Divino comunica una pequeña partícula en la persona que crea; de ahí su singularidad y especificidad irrepetible, incomunicable y subsistente. El concepto de *persona*, por tanto, es un concepto metafísico, que a pesar de las rupturas filosóficas del

siglo XV en adelante, la teología cristiana, especialmente católica, va a seguir sosteniendo hasta nuestros días (por ejemplo Descartes dejará de hablar de persona para referirse al 'yo'; Locke dejará de hablar de persona como ser o modo de ser, para hablar de un estado en el que se encuentra el ser; Kant como la persona como aquel ser que es un fin en sí mismo).

En segundo lugar, respecto de las ideas acerca de lo que es o debe ser la realidad socio-histórica, existen nociones que ponen el acento en la importancia y/o el protagonismo voluntarista de las personas en la construcción de la sociedad. Se sostiene que la sociedad no es el producto de los procesos históricos, que no es el resultado de devenires históricos complejos y que, por ende, dichos procesos no están librados al azar. Por el contrario, se trata de una edificación de la que participan los miembros del todo social, entendido en términos de comunidad (común unidad). Nuevamente aquí nos encontramos con orientaciones teórico-ideológicas propias de las nociones eclesiales del sentido de comunión y común unidad.

Desde estas interpretaciones conceptuales acerca de la sociedad, parece observarse también ideas basadas en una rotunda negación del conflicto como elemento clave de la dinámica social, y de las fuerzas impersonales como factores que condicionan el devenir histórico. No era políticamente conveniente plantear contenidos curriculares asociados a las nociones de imprevisibilidad e incontrolabilidad de los procesos históricos. Asistimos a conceptualizaciones relacionadas con la necesidad del 'hombre', de la 'persona', como hacedor de la realidad social.

Estas ideas de sociedad que subyacen en el discurso de la fundamentación del Plan de Estudios, aparecen totalmente desvinculadas del devenir histórico; el pasado de ninguna manera parece condicionar el presente; hay una ausencia en el reconocimiento de aquellas fuerzas sociales, inmanentes e históricas que operan al margen de los cálculos del mero voluntarismo humano.

He aquí por qué entonces era menester velar por la integridad e indivisibilidad de la persona, y evitar que esas 'doctrinas materialistas' y 'disociadoras' pusieran en peligro a la persona humana en su relación consigo misma y con la sociedad. Se trataba de eliminar aquellas ideologías que ponían en cuestión el designio del fin último de la persona al que estaba llamada. Consideradas perniciosas por la educación del adoctrinamiento, estas corrientes eran una desviación del camino de la realización plena de la persona en sus fines trascendentales. El materialismo histórico, como filosofía de la historia, debía quedar neutralizado bajo todas sus formas de pensamiento explícito e

implícito en el ámbito educativo, pues ponía en entredicho el destino de la vida extramundana de las personas, de la sociedad, del mundo.

Estas ideologías, calificadas como extrañas, perturbaban la armonía de la vida interior y producían un desajuste que incitaba a la persona a apartarse de los destinos celestes pensados desde siempre para la criatura humana. Es por ello que era menester volver a inculcar los principios morales individuales para que las personas, frente a la proliferación de estas doctrinas materialistas y disociadoras, no perdiesen el rumbo hacia el sentido y fin último de su vida, de la vida humana; esto es, Dios.

En tercer lugar, respecto de las relaciones entre individuo y realidad socio-histórica, podemos decir que subyace una pretendida concepción armónica entre la persona y la sociedad, desconociendo e ignorando la noción de conflicto entre ambas, porque según el discurso curricular la realidad social no sería más que una *respuesta concreta, real y efectiva a la naturaleza misma del hombre*. Asimismo se subraya que la sociedad no es un dato en sí mismo o una estructura rígida a la cual el individuo debe adaptarse para sobrevivir; de ahí que se sostiene que la vida social es el resultado de una construcción basada en el esfuerzo común de todos los miembros de la comunidad. En este sentido, se vuelve a desconocer, negar, eludir la noción de la presencia del conflicto social como algo inherente a las sociedades y como motor de cambio social. La sociedad está pensada como un todo social armonioso, con ausencias de relaciones de poder, de intereses en disputa, de conflictividad social.

Sin embargo, en la misma obstinación por opacar la presencia del conflicto, se termina reconociendo su existencia y el riesgo de desintegración social que implicaría. No en vano se plantea justamente que para evitar el conflicto entre el individuo y la sociedad, es necesario transmitir valores morales y rectos principios al educando. Si bien se sostiene que la sociedad no debería ser una estructura a la cual debería amoldarse el hombre para su supervivencia, subyace la idea de que es la persona la que puede incurrir en desviaciones, al dejarse llevar por estas doctrinas extrañas y maliciosas que presuntamente podrían dismantelar el cuerpo social entendido como comunidad. *“Según Adriana Puiggrós, la dictadura consideró la educación como un campo que había sido especialmente apto para el florecimiento de la subversión, de la enfermedad social, entendida como todo lo ajeno a la nación, los otros extraños al cuerpo político y social de la patria, responsables de todos los disensos existentes en la sociedad”*²³³.

²³³ Acosta, B. op. cit., p. 156.

Bajo estas orientaciones ideológicas de adoctrinamiento, habría de emprenderse la tarea pedagógica de construir el perfil de los alumnos adultos; a través de la educación en las aulas los estudiantes debían apropiarse de estas concepciones, de las cuales primeramente los docentes debían estar convencidos y a las que debían adherir. Enfatizamos en 'la educación en las aulas', porque desde 1976 el Bachillerato Libre para Adultos, fundado en 1974 por la Ley 7100 durante el gobierno de Sylvestre Begnis, se había convertido por normativa en Bachillerato Acelerado para Adultos. En el primero, no había cursado obligatorio; en el segundo sí. El cursado obligatorio de los estudiantes era una forma de garantizar la transmisión de una educación sustentada en el adoctrinamiento.

He aquí cómo la producción del perfil del alumno adulto, estuvo pensado para la docilidad y el disciplinamiento, para la obediencia y la sumisión como sujeto social en relación con la realidad socio-histórica. Al parecer era necesario reencauzar subjetividades políticas y sociales que pusieran freno a la etapa de la politización de los adolescentes, jóvenes y adultos de la etapa pre-golpista.

2- Las finalidades de la educación para adultos.

El proyecto político autoritario hubo de plantear las metas educativas para la población adulta. Veamos pues los objetivos del Plan de Estudios que se transcriben a continuación, cuyos enunciados consisten en lograr que el alumno adulto:

- 1) *Canalice sus intereses y preocupaciones hacia una selección ajustada de sus ideales y valores -sobre la base de modelos- acordes con los valores supremos de la nacionalidad;*
- 2) *Acentúe su formación cívico-nacional perfeccione el desarrollo de actitudes ético-religiosas que impliquen una capacidad de reacción personal frente a las nuevas situaciones;*
- 3) *Adquiera y asimile principios éticos y los aplique en su vida personal y social;*
- 4) *Valorice la familia como fundamento de la vida del hombre;*
- 5) *Fortalezca la comprensión de las relaciones familiares y se capacite para asumir las responsabilidades consiguientes;*
- 6) *Acree hábitos que permitan su integración positiva en la sociedad;*
- 7) *Aprecie y respete los valores de la cultura occidental y cristiana;*

- 8) *Comprenda la actividad económica como participación individual responsable al bien común social;*
- 9) *Asuma actitudes de buen ciudadano;*
- 10) *Ejercite y fortalezca sus actitudes de amor consciente y de respeto por la Patria;*
- 11) *Asimile la democracia como estilo de vida;*
- 12) *Adquiera actitudes positivas respecto de la integración de los pueblos americanos y de éstos con el mundo.*

La educación para adultos debía lograr que los alumnos recuperaran el sentido de nacionalidad como valor supremo, una nacionalidad entendida como una entidad que se encuentra sobrevolando más allá de las individualidades; de ahí que era importante educar para que los intereses, ideales e inquietudes de los estudiantes estuvieran sustentados en los pilares de los buenos modelos a seguir e imitar, y no podían estar canalizados para otros fines que no fueran los de la construcción de la patria (objetivo uno). La patria no es una patria cualquiera; se trataba de una nacionalidad estrechamente vinculada al catolicismo; es por ello que “[...] *había una firme convicción de que la nación católica estaba en peligro y que sólo las fuerzas armadas podían salvarla*”²³⁴. Los ideales debían definirse sobre la base de una selección ajustada; no había lugar para el desborde. Velar por la canalización de los intereses y preocupaciones de los estudiantes a través de cauces modélicos, suponía disciplinar aspiraciones y limitar la producción del pensamiento crítico que pudiera poner en cuestión el sentido último de la nacionalidad entendida como un valor supremo. La nacionalidad entendida como el ‘ser nacional’ operaba como red de contención y mecanismo de control social para el disciplinamiento de aquellos modos de pensar y de actuar que pudieran poner en tela de juicio el orden social instaurado.

Para ello se requería que el alumno adulto aprendiera aquellos valores cívicos, propios de la nacionalidad, estrechamente ligados a los principios religiosos que le daban sustento a aquellos. Resultaba urgente plantear estas necesidades antes las nuevas situaciones, entendidas como corrientes de pensamiento, de opiniones, de otras ideas amenazantes para la recuperación del orden social (objetivos dos y tres). *“Para las fuerzas armadas, no sólo se trataba de ganar una guerra. La lealtad era para ellas el*

²³⁴ Zanatta, L. op. cit., p. 211.

fundamento espiritual de la nación que, por consiguiente, debía ser depurada y refundada”²³⁵. El proceso de re-organización nacional tenía como propósito irrenunciable ordenar aquello que venía siendo des-organizado; la subversión, en cualquiera de sus expresiones materiales y/o simbólicas, había desgarrado el ordenamiento del tejido social de la nación. Para el ideario militar de la dictadura el problema de fondo era moral, del orden de las conductas; de ahí la imperiosa necesidad que había de enderezar ‘ideas peligrosas’.

La recuperación del orden suponía ponderar a la familia como ámbito social ideal para la realización personal de la persona, del alumno adulto. La configuración familiar era entendida en términos cristianos, y la pertenencia a ésta era un dispositivo clave para desmantelar la posibilidad de una vida social más pública, más militante, más comprometida con la realidad social. “[...] *El tema de la familia aparece planteado en líneas generales como un ámbito natural y una totalidad homogénea, donde se recibe la formación humana fundamental*”²³⁶. El concepto de familia está planteado en términos universales y transhistóricos, desde la idea de homogeneidad y en singular omitiendo de esta manera el reconocimiento de la diversidad de las configuraciones familiares. “*La universalización de esta familia argentina implica la omisión de referencias a los distintos tipos de familias concretas o empíricas que componen el entramado social*”²³⁷. Hablar de ‘la familia’ era un modo normalizador de esta configuración micro-social, cuyos efectos buscados eran los de promocionar la disciplina y el control social de los individuos, quienes debían echar raíces en el ámbito familiar. Si la familia así entendida era el ámbito doméstico privado en donde se arraigaban los lazos consanguíneos y de afecto, los individuos que la integraban estarían menos propensos a la desvinculación familiar y menos atinados a la esfera pública de la lucha, la organización y el activismo colectivo. La familia cristiana en esta dirección operaba como artefacto material y simbólico destinado a socavar o desalentar cualquier otro tipo de pertenencia social amenazante para el orden que se procuraba robustecer. Nacionalidad, religión y familia conformaban una tríada fundamental que servía para el disciplinamiento social (objetivos cuatro y cinco).

La educación debe cumplir funciones eficaces para la integración del alumno adulto como sujeto, como persona, como ‘hombre’ en la sociedad; se trata de una integración

²³⁵ Op. cit., p. 220.

²³⁶ Kaufman, C. & Doval, D. op. cit., p. 112.

²³⁷ Op. cit., p. 112

equivalente a inserción armoniosa, de adaptación y con ausencia de conflicto. Para ello era imprescindible inculcar los valores culturales cristianos y occidentales. Hemos de señalar que el ideario evangélico se vertebraba con los valores de la sumisión y obediencia al orden social, de la no lucha por las cuestiones terrenales y la recompensa de la vida extramundana para los sufridos, los pobres y los desvalidos. El bien común y servicio a la patria y a la nación, se convertían en los buenos valores ciudadanos que el adulto como sujeto social debía asimilar (objetivos seis al diez).

Llama la atención que entre los objetivos de la educación de un gobierno militar se plantee la importancia de la asimilación de la democracia como estilo de vida. Sin embargo, en este caso, debemos recordar que los militares hablaban de la necesidad de restaurar el orden social amenazado y subvertido para la posterior reinstauración de la democracia. Autodefinidos como custodios y guardianes últimos de la patria, consideraban llevar a cabo la ‘reorganización nacional’ para luego, después de curar el cáncer de la subversión del cuerpo social, habilitar los caminos de la democracia (objetivo once).

Finalmente, las ideas de integración latinoamericana propuesta por los objetivos del Plan de Estudios del período anterior (1974-1976) son reemplazadas por las de la integración americana. Para la dictadura militar lejos está la noción del imperialismo subyugante representado en la figura de Estados Unidos como país colonialista (objetivo doce). El enemigo de la nación se encontraba en el interior y estaba representado por las doctrinas extrañas y supuestamente ajenas a la tradición nacional cristiana y occidental.

Desde estas perspectivas, se estima que la educación debía *“preparar al hombre para que organice y lleve adelante su vida personal y social sobre la base de rectos principios morales que lo eleven a su perfección en todos los órdenes”*. El orden social está concebido desde una marcada estructura jerárquica; el orden moral cristiano fundamentado en principios teológicos era el único esquema de sentido que podía dar significado al desarrollo y acontecer de la vida individual y colectiva. El principal rasgo distintivo del discurso educativo autoritario y excluyente consistía en *“la inducción de una prédica ideológica que debía ayudar a orientar los pensamientos de la comunidad educativa en una única dirección posible, tanto como a dirigir las acciones de sus protagonistas”*²³⁸.

²³⁸ Op. cit., p. 21.

En suma, podríamos aseverar que las finalidades de la educación para adultos tenían que ver con: **a) la necesidad de educar en valores cristianos; b) la importancia de alcanzar la paz; y c) recuperar del sentido nacional.** En la fundamentación del documento nos encontramos con los siguientes párrafos.

“Es obligación de los educadores formar al hombre para su proyección y para que, sobre las bases del trabajo, esfuerzo y servicio, sea real artífice del futuro de la Patria. La educación es así vía de consolidación de la paz, creando profunda responsabilidad en el ejercicio de la libertad [...] Debe inculcarse a los alumnos el principio de ciudadano, agente del proceso de la comunidad a través de todas sus actividades (familiares, económicas, políticas, culturales), procesos que debe estar marcado en el orden moral como única estructura que puede sostener los órdenes particulares”.

Respecto de **la necesidad de educar en valores cristianos**, podemos decir que se trataba de recuperar el sendero correcto de la vida personal, política y social. La exhortación según la cual *“debe revitalizarse los valores éticos para su reordenamiento y consolidación de la recta vida social y política”* está pensada en este sentido. Dado que en el imaginario militar la sociedad había perdido su rumbo, era menester restaurar el orden social mediante el logro del equilibrio. Sólo eran posibles estos fines en la medida en que las voluntades individuales de los miembros integrantes del todo social como comunidad, hicieran uso de un ejercicio responsable de la libertad.

La responsabilidad de la libertad está conceptualizada en el marco de los valores cristianos de la persona humana; no se trata de cualquier tipo de libertad. La libertad responsable supone atarse a los principios descritos en el apartado anterior; implica ejercerla dentro de los límites un bien supremo, del valor del bien. Se habla de la *libertad* entendida como *ejercicio de la responsabilidad individual ordenada*, de modo tal que el ejercicio de la ciudadanía no se traduzca en la alteración de las bases sociales que conforman la vida social.

Respecto de **la importancia de alcanzar la paz**, debemos aseverar que la educación también estaba pensada como herramienta eficaz para alcanzar el orden perdido; si decodificamos los significados de la *consolidación de la paz* podríamos afirmar que ello suponía restablecer el orden otrora alterado. Aquí el término *paz* es entendido como sinónimo de ausencia de conflicto, porque el conflicto es significado como un

elemento nocivo para el cuerpo social. La noción de 'cuerpo social' es un modo metafórico biologicista propio del Positivismo. *“Como en el cuerpo humano. También en el organismo social la salud depende del bienestar de todos y cada uno de sus órganos’. El bien de los individuos estaba subordinado al bien colectivo, y por eso era legítima la acción coercitiva con ese fin”*²³⁹. Las definiciones de *cuerpo social* para hablar de la sociedad y/o de la realidad social se asocian a sesgos biologicistas y organicistas. Cuando en la fundamentación del documento se habla de la imperiosa necesidad de que la educación debía contribuir a la consolidación de la paz nacional y del futuro de la patria, a través de la creación en los espíritus de los educandos un profundo sentido del ejercicio responsable de la libertad, se está aludiendo a la concepción según la cual el conflicto y la confrontación no forman parte de la vida y la dinámica de la sociedad. *“El régimen aspiraba a crear un sistema educativo coherente con el ‘ser’ argentino y a posicionarse en la civilización occidental y cristiana. ‘Con la ayuda de Dios’, escribieron los militares, habremos ‘erradicados los vicios del país’. Más que un gobierno, parecía haber llegado la hora del Juicio Final. El mito de la nación católica estaba presente en todas las proclamas de la Junta. El catolicismo y la identidad nacional eran considerados como algo inseparable. Se señalaban con el dedo los enemigos que disgregaban el cuerpo homogéneo de la nación y resonaba la certeza de que su eliminación haría surgir el ‘ser nacional’. Todo se apoyaba en un sólido sustrato organicista, ya que la ambición militar era restablecer ‘la relación armónica entre los cuerpos sociales, que unidos formaban el organismo de la nación”*²⁴⁰.

Respecto de **la recuperación del sentido nacional**, la educación debía encargarse a modo de misión de recuperar aquella identidad nacional concebida como única; es decir, el “ser nacional”, tal como los militares gustaban decir. Se trata de una esencia nacional que le había sido robada al país en manos de la influencia negativa y destructiva de aquellas corrientes de pensamiento y modos de acción social que intentaban subvertir el orden social, paternal, de la autoridad, del ser supremo. Los conceptos de corte esencialistas y/o existencialistas acerca del sujeto, de la realidad y de la historia constituían el horizonte ideológico desde el cual se intentaba lograr la docilidad y la sumisión social. *“La Iglesia católica fue la fuente de inspiración de muchas de las alternativas que los nacionalistas planteaban para sustituir el orden*

²³⁹ Zanatta, L. op. cit., p. 218.

²⁴⁰ Op. cit., p. 212.

liberal”²⁴¹; en este sentido la fuerza o corriente clerical más decisiva en la definición de los contenidos de las Ciencias Sociales fue la ultramontana. He aquí que “*fue sobre estos fundamentos que los nacionalistas proclamaron dogmas como la validez absoluta del derecho natural [...], la idea de que el rango y la jerarquía eran naturales, la legitimidad de los gobiernos autoritarios, los derechos de la Iglesia en la educación [...]*”²⁴².

En el apartado de los considerandos se esgrimen las razones por las cuales se desea llevar a cabo la aplicación del nuevo Plan de Estudios de Perito Mercantil, entre las cuales nos interesa destacar la siguiente: Se argumenta que si bien el Bachillerato había contribuido al mejoramiento personal y social del alumnado, no había resultado suficiente ‘para acceder al campo ocupacional o mejorar significativamente el nivel de empleo’, con lo cual se concluía en ‘la necesidad de brindar a los adultos la posibilidad de cursar el nivel con una terminalidad más acorde con los requerimientos del mercado ocupacional’; dicho mercado demandaba Peritos Mercantiles.

He aquí -entonces- que se pensaba en la educación de adultos vinculada al mundo del trabajo; la formación contable proporcionaría la mano de obra imprescindible que el mercado laboral requería. Y al respecto es necesario subrayar diferencias notorias entre estos propósitos y los del período anterior, porque hacia 1974, el nacimiento de la educación secundaria para adultos, no estuvo ligado a la formación de estudiantes técnicamente capacitados para su inserción en el mundo del trabajo. Las finalidades de la llamada ‘educación para la liberación’ estribaban fundamentalmente en la formación cultural general a partir de saberes que les permitieran a los adultos saldar una deuda educativa. Las funciones estuvieron más bien ligadas a razones políticas, aunque cabe nuevamente destacar a cuestiones político-partidarias también.

Entre los fines más importantes del Plan se señalaban dos cuestiones centrales: por un lado, se apuntaba a elevar el nivel técnico-científico, cultural y de aptitud de la población activa para desempeñarse en el mercado ocupacional/laboral; y por el otro, se aspiraba a contribuir, de un modo eficaz, a la continuidad de la formación integral y permanente de la persona adulta.

3) Las Ciencias Sociales y la Historia: sus dimensiones teóricas, didácticas y político-ideológicas.

²⁴¹ Rock, D., op. cit., p. 241.

²⁴² Op. cit., pp. 241-242.

En concordancia con los dos apartados anteriores, en los contenidos programáticos de la asignatura Ciencias Sociales, la Historia como disciplina queda subsumida a los saberes de la denominada Formación Moral y Cívica. *“La presencia de la asignatura Formación Moral y Cívica en la escuela secundaria y en las diversas carreras de los institutos de formación docente implicó la imposición de un discurso antimoderno, compatible con la idea de una sociedad sin fisuras organizada en torno a los principios de orden natural, y fue vehículo privilegiado para la transmisión de contenidos nacionalistas y del catolicismo integral”*²⁴³ Existe una firme voluntad de relegar los contenidos específicos del conocimiento histórico a la mínima expresión, a favor del adoctrinamiento cívico-moral que los alumnos debían recibir en las aulas de las EEMPA.

Este desplazamiento del foco de interés de los contenidos de las ciencias sociales, parece indicar que la enseñanza del saber histórico en las aulas constituía un serio peligro para los fines de la educación que la administración militar planteaba. La politización y construcción de la conciencia social crítica eran la antesala directa de la subversión. Aquello que el proyecto educativo del período anterior había alentado, durante la dictadura debía y habría de ser sofocado.

Estas orientaciones político-ideológicas centradas en la formación moral, y prescriptas a partir de 1980/81 en Santa Fe, eran un reflejo y una emanación del enfoque abrumadoramente católico que el ministro de Cultura y Educación de la Nación, Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981), le había conferido al proyecto educativo durante su gestión. Ligado estrechamente a los círculos más conservadores y poderosos del mundo católico argentino, el funcionario se las arregló para impulsar políticas tendientes a la recuperación hegemónica de la Iglesia en el ámbito educativo. *“Históricamente, la Iglesia consideró a la educación como un área estratégica. En el país, tenía la mayor cantidad de establecimientos concentrados en el nivel medio, poseía sólo alrededor del diez por ciento de las escuelas primarias y retenía un porcentaje muy bajo de la matrícula universitaria total. Dada esta realidad, su principal preocupación hacía eje en el sistema educativo no universitario y particularmente, en la educación secundaria”*²⁴⁴. En ese sentido, los contenidos de las ciencias sociales circunscriptos esencialmente al adoctrinamiento moral, significaban una avanzada importante de las ideas teológicas en las disciplinas.

²⁴³ Alonso, F., op. cit., p. 116.

²⁴⁴ Rodríguez, Laura, op. cit., p.144.

La Historia, como saber disciplinar en el conjunto de la asignatura Ciencias Sociales, pierde todo contenido social, y sus modos de enunciación niegan sus relaciones con el presente. Aquellas vinculaciones entre pasado-presente propuestas por el plan de estudios durante el gobierno de Syvestre Bagnis, en el nuevo diseño curricular de la administración militar provincial están ausentes. Se omitía de esta manera la posibilidad de pensar la realidad social y política de aquel entonces; de ahí que podemos decir que no fue casual la sustitución del espacio ERSA (Estudio de la Realidad Social Argentina) por el de la Formación Moral.

De fuerte carácter descriptivo, los contenidos de la historia sólo quedan limitados a unos pocos renglones referidos a la historia argentina. La historia de nuestro país queda reducida a un conjunto sucesos políticos a través de los cuales se puede observar un notable anonimato de los actores sociales. Los actores socio-históricos y sus acciones como sujetos del devenir histórico quedan invisibilizados. Con una especial impronta de la tradicional historia política institucional, se privilegian las acciones de los gobiernos y la presencia de los Estados Unidos, pero no ya como país imperialista, sino más bien como potencia en el nuevo marco internacional. Los contenidos específicos de Historia quedan restringidos a tan sólo unas pocas líneas, cuya enunciación se encuentra en **la Circular N° 4/76**²⁴⁵ del 12 mayo del 1976. Siendo una circular, se trata de una norma de bajo rango normativo; sin embargo, poseyó una fuerza decisiva como para poder reemplazar los saberes específicamente históricos del currículum prescripto de la etapa anterior, por unos nuevos que daban cuenta de la escasa importancia que la cartera educativa de la administración militar santafesina le atribuía a la enseñanza de la historia

La finalidad de la Circular N° 4 del 12 de mayo de 1976, según del texto de la misma normativa, era la de ofrecer “[...] *algunas orientaciones sobre el desarrollo de los contenidos programáticos de las unidades correspondientes al segundo cuatrimestre, la selección de los contenidos y las propuestas de actividades*” (con la finalidad de) “*facilitar la tarea de ajustes de contenidos curriculares al tiempo disponible*”²⁴⁶. La denominada ‘tarea de ajustes de contenidos curriculares’ se sustentaba en la supuesta necesidad de reducir dichos contenidos en función de los tiempos disponibles para su desarrollo durante las clases de apoyo brindadas a los alumnos adultos del Bachillerato Libre. A menos de dos meses de haberse producido el golpe de estado y de que los militares se hicieran cargo del

²⁴⁵ Ver fuente documental en el Anexo, pp. 256-262.

²⁴⁶ Circular N° 4/76.

gobierno de la provincia, desde la cartera educativa se sustituyen los contenidos de la historia enseñada.

Los saberes refieren en forma muy escueta a la historia argentina entre 1853-1916 (el establecimiento del nuevo orden en 1853, la Argentina agroexportadora y las obras de gobierno destacadas); a la ‘Argentina de hoy’ en el marco latinoamericano (aspectos geográficos); y a la historia del presente de la Argentina (las guerras mundiales, el surgimiento de los Estados Unidos, el gobierno radical, sus períodos presidenciales y sus obras de gobierno, el período 1930-1943-1955, sus períodos presidenciales y sus obras de gobierno y los gobiernos de las Fuerzas Armadas).

Los saberes eluden hablar de muchos aspectos del devenir de la historia argentina. No se mencionan los golpes de estado, el peronismo, las organizaciones armadas, las luchas estudiantiles, los partidos políticos, los modelos económicos, los sectores, clases sociales y las protestas sociales en general ni la clase obrera en particular, las acciones sindicales, el contexto histórico latinoamericano y demás saberes de la historia argentina contemporánea de aquellos tiempos que implicaran el análisis de los conflictos, de las fuerzas político-sociales en pugna, del autoritarismo de los gobiernos de facto ni de los estallidos sociales tales como los del año 1969. Era de esperarse que se procurara enseñar una historia desprovista de aquellos elementos y/o cuestiones que permitieran a los alumnos adultos pensar críticamente sobre la realidad social e histórica conflictiva de aquel presente más cercano. El currículum nulo paradójicamente se volvía explícito, ya que daba cuenta de la escasa relevancia político-pedagógica de la historia enseñada, entendida ahora como un saber peligroso para los objetivos del disciplinamiento social de la dictadura militar y su afán por lograr el orden sobre la base de la censura y la obediencia educativa. Estos saberes históricos planteados en forma pobre e insignificante quedarán subsumidos a los saberes de la formación moral dentro del conjunto del espacio curricular de Ciencias Sociales.

Los contenidos propiamente dichos del espacio de Ciencias Sociales, plasmados en aquella Resolución/Disposición de 1981, estaban estructurados en torno a cinco ejes temáticos, tanto para el Bachiller como para el Perito Mercantil: **1) el hombre; 2) la familia; 3) el hombre y sus realizaciones culturales; 4) el hombre y sus realizaciones económicas; y 5) el hombre y sus realizaciones políticas.** A continuación transcribimos los temas incluidos en cada uno de estos ejes.

- 1) ***El hombre:*** *Jerarquía del hombre en relación con los demás seres y con Dios. Ser racional libre. Ser social. Perfectibilidad de la persona:*

personal-familiar; en lo económico y político. Necesidad de un orden moral. El fin último de la existencia del hombre: el bien supremo. Principios de ética: la conciencia moral; virtudes personales y morales.

- 2) **La familia:** *Integrantes. Sociedad primera y necesaria. Fundamentos jurídicos, éticos y religiosos. Comunidad de vida. Responsabilidades de sus miembros. Autoridad paterna. Misión de la mujer. Unidad del vínculo conyugal. Factores de desintegración. La familia como principal agente de la educación. Instituciones que colaboran con la familia en la educación, la salud y la seguridad social. La familia y los medios masivos de comunicación.*
- 3) **El hombre y sus realizaciones culturales:** *Aportes de Grecia y Roma a nuestra cultura y orden jurídico. Los ideales aportados por el cristianismo: amor a Dios, amor al prójimo, igualdad de todos los hombres. Valorización de la herencia cultural. Aportes hispánico: religión, lengua, arte, legislación. Otros aspectos. El hombre argentino. Estilos de vida. Manifestación de la cultura argentina. La tradición. Valores fundamentales. Respeto a la dignidad y a la libertad responsable del hombre.*
- 4) **El hombre y sus realizaciones económicas:** *necesidades materiales, bienes económicos (alimentación, vivienda y vestido). Los elementos de la producción: materias primas, fuentes de energía y transporte. El trabajo en relación con la plena realización del hombre y con su dignidad. Relaciones laborales: responsabilidades recíprocas. Ahorro y previsión. La cooperación. Nociones y alcances de la propiedad privada. La propiedad como elemento dinámico del proceso económico y del bienestar general. Actividad privada y actividad del Estado: principio de subsidiariedad. Asociaciones profesionales, empresariales y gremiales. Necesidad de adecuación y sus fines específicos. Doctrina de la Iglesia. Aspiración al desarrollo integral de los pueblos. La economía internacional. Desarrollo solidario de los pueblos. Doctrina de la Iglesia.*
- 5) **El hombre y sus realizaciones políticas:** *responsabilidades personales, familiares y cívicas. Doctrina de la Iglesia. Comunidad nacional. Estado.*

Obligaciones del mismo respecto del bien común. Gobierno: formas. El municipio: primera instancia política institucional. Organización y funciones. Participación ciudadana. Valorización de la democracia como estilo de vida. Derechos del hombre en los estados democráticos y totalitarios. Desviaciones de la democracia. Doctrina de la Iglesia (se repite). Concepto de soberanía. Derecho a la autodeterminación política, cultural y económica. Los imperialismos. Distintas formas de subversión. Soberanía territorial. Cuestiones claves en la geopolítica argentina. La solidaridad de los pueblos. Presencia argentina en los organismos internacionales. Deber de participación de la juventud en la afirmación del ser nacional, defensa, perfeccionamiento de las instituciones y desarrollo integral de la Nación.

Para el primer eje se destaca la jerarquía del hombre en relación para con los demás seres y para con Dios, en la necesidad de un orden moral, en el fin supremo de la existencia humana; en el segundo, se enfatiza en los fundamentos jurídicos, éticos y religiosos de la familia como comunidad de vida, en la autoridad paterna, en la misión de la mujer, en la unidad del vínculo conyugal y en los factores de la desintegración; en el tercero, se subraya el aporte de los ideales cristianos (como el amor a Dios y al prójimo) y los aportes de la herencia cultural hispánica (legislación, religión, lengua, arte); en el cuarto, se señala la importancia de las responsabilidades recíprocas en las relaciones laborales, en las nociones y alcances de la propiedad privada como elemento dinamizador del proceso económico y el bienestar general; y en el quinto, se acentúa en las responsabilidades personales, familiares y cívicas, en la Doctrina de la Iglesia, en las distintas formas de subversión, en las desviaciones de la democracia y en la participación de la juventud en la afirmación del ser nacional. En todo esto se había transformado el espacio curricular de las Ciencias Sociales y su enseñanza para los alumnos adultos. *“La conceptualización de ‘nación amenazada’, la de ‘ser nacional en jaque’, la pretendida crisis de valores, permitió a la Iglesia Católica desplegar y recrudecer los tonos ideológicos que en torno a la moralización dogmática acompañaron al régimen militar”*²⁴⁷.

Tal como podemos observar, los contenidos están organizados en torno a cinco tópicos, entre los cuales guardan una relación de jerarquización, cuyo ordenamiento no es inocente ni neutral. Por el contrario, obedece a una lógica, que desde la mirada

²⁴⁷ Kaufmann, C. & Doval, D., op. cit., p. 93.

ideológica de la educación para el disciplinamiento social, posee una coherencia extraordinaria. Desde los aspectos antropológicos y morales se llega a los aspectos políticos. Esto no significa que la dimensión política a abordar para su enseñanza y aprendizaje haya sido considerada como algo menos importante entre todos los aspectos del currículum. La política en el ideario del régimen militar no parece haber sido un tópico deleznable, al punto de condenarlo al **currículum nulo**.

La incorporación de las cuestiones enlazadas con lo político y la política precisamente formaba parte del programa ideológico para dicho disciplinamiento. Es decir, no se trataba de eliminar las vinculaciones entre el ciudadano y su participación política en la vida social; no había negación alguna del civismo. Sin embargo, hechas estas aseveraciones, es menester interrogarnos acerca de qué tipo de participación política se hablaba; cuáles eran las condiciones necesarias para su ejercicio; cómo era concebido el civismo y la ‘democracia’ en la arquitectura ideológica del régimen.

Para poder explicar y comprender estas inquietudes, podemos partir del modo en que fueron ordenados los contenidos del espacio curricular de Formación Moral y Cívica; como condición sine qua non la formación cívica estaba precedida por la formación moral. Para la administración militar, era posible cierto ‘ejercicio correcto de la ciudadanía’ sólo en el marco de una previa preparación de adoctrinamiento moral que sirviera de encuadre normalizador de las conductas ciudadanas en el ámbito público.

Vayamos ahora con más detalles al análisis de los contenidos y a ahondar en la identificación y análisis de las orientaciones ideológicas para la domesticación socioeducativa mediante la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de las escuelas para adultos.

- 1) **El hombre:** *Jerarquía del hombre en relación con los demás seres y con Dios. Ser racional libre. Ser social. Perfectibilidad de la persona: personal-familiar; en lo económico y político. Necesidad de un orden moral. El fin último de la existencia del hombre: el bien supremo. Principios de ética: la conciencia moral; virtudes personales y morales.*

Aquí se profundizan y se explicitan las concepciones antropológicas del ser humano. Se trata pues de una persona que se halla no sólo vinculada con sus semejantes (ser social), sino también con la Divinidad, fuente y razón de su existencia, ya que el fin último del hombre es el bien supremo. No hay un bien supremo superior a Dios. Se enfatiza en la

dimensión espiritual de la persona; esto es, la presencia del alma (la dimensión material se manifiesta mediante la articulación de la razón y la voluntad), para poder discernir y decidir. Su fin es la perfectibilidad personal y familiar, económica y política; es decir, no será posible alcanzar la perfección en las dimensiones familiares, económicas y políticas, si no hay primeramente como condición clave la perfección personal. La perfección personal de la persona se alcanza en estrecha relación con Dios. La definición de persona está construida en términos espirituales en oposición a las definiciones materialistas. El modo más eficaz de alcanzar esa perfectibilidad en su relación con Dios, es el aprendizaje y la apropiación de principios morales que hagan de camino llano hacia esa perfección; de ahí que se insiste en la necesidad de un orden moral. Estas ‘verdades’ acerca de la persona suponían que aquellos definidos como subversivos no eran personas en el sentido más pleno de la palabra, pues al encontrarse en un estado de desnaturalización, producto de la ideologización perniciosa de ideas que se oponían al ordenamiento natural y por ende divino de la sociedad, enfermaban la buena salud del orden social basado en la armonía y espíritu común. Es por ello que solía declararse entre los militares que *“[...] no desaparecieron personas sino subversivos, terroristas o pacifistas que alentaban el cambio de las instituciones vigentes para imponer un sistema político antihumanista anticristiano. Aquellos que resistían a los comunistas eran anticuerpos o las defensas naturales de un cuerpo enfermo”*²⁴⁸

El concepto de orden remite a la dominación (cada cosa en su lugar; y el lugar correcto de cada cosa está determinado por Dios). Si bien, por momentos se habla de ética, ésta es entendida como moral; esto es, un conjunto de principios orientadores de la conducta humana (actos buenos y actos malos). La moral que se intenta inculcar tiene que ver con virtudes personales y sociales; y si bien, no están especificadas, no cabe duda de que se trata de aquellos modos de comportamiento a modo de mandatos cristianos católicos que la Doctrina Moral de la Iglesia ha históricamente prescripto. Se trata pues, tal como se afirma expresa en la lista de los contenidos, que formar la conciencia moral; esto es, una conciencia que pueda y deba asumir lo que para el ideario doctrinal, estaba concebido como recto. *“El ministro de educación, católico practicante, fue el primero en explicar las razones. Su intento, dijo, era reconducir la escuela dentro de las coordenadas del ‘ser nacional’; y pronto pasó a la acción modificando los programas,*

²⁴⁸ Rock, D., op. cit., p. 19.

que debían reflejar los ‘valores de la moral cristiana’. Las encíclicas volvieron a la primera fila entre las lecturas recomendadas en la escuela”²⁴⁹.

2) **La familia:** *Integrantes. Sociedad primera y necesaria. Fundamentos jurídicos, éticos y religiosos. Comunidad de vida. Responsabilidades de sus miembros. Autoridad paterna. Misión de la mujer. Unidad del vínculo conyugal. Factores de desintegración. La familia como principal agente de la educación. Instituciones que colaboran con la familia en la educación, la salud y la seguridad social. La familia y los medios masivos de comunicación.*

Entendida como sociedad primera y necesaria, la base de la sociedad es la familia. Los individuos adquieren inteligibilidad en tanto y en cuanto su existencia se desarrolle en el marco de una familia. La familia está definida desde parámetros esencialistas, biologicistas y moralistas como comunidad de vida, cuya composición depende de la importancia de la reproducción biológica.

La institución familiar está definida en términos de jerarquía, en cuya cima se localiza la autoridad del padre. Para el caso de la madre se habla de misión y no de rol, con lo cual estamos en presencia de un destino predeterminado al cual fue llamada. “Según Jelin (1994), la conceptualización de esta familia nuclear constituida por el padre, la madre y los hijos se combina con una fuerte ideología familista, en la cual la consanguinidad y el parentesco son criterios básicos para las responsabilidades y obligaciones hacia los otros”²⁵⁰. He aquí que nos encontramos con un arquetipo familiar dominante, apoyado en el derecho natural y basado en los lazos biológicos, en la división sexual del trabajo, en la distribución de funciones para cada uno de sus miembros. El padre representa la figura de la autoridad; es la cabeza del núcleo familiar. Desde estas concepciones patriarcales de las configuraciones familiares, la mujer-madre tiene asignada una función definida en términos de misión; la misión es un mandato definido a priori del sujeto y que trasciende la voluntad del sujeto. Como comunidad de vida, entre otros aspectos, se hace referencia a la reproducción biológica, a la importancia de la procreación.

²⁴⁹ Zanatta, L., op. cit., p. 213.

²⁵⁰ Kaufmann, C. & Doval, D., op. cit., p. 112.

La familia es entendida como comunidad indisoluble. Dada la relevancia de sus fundamentos jurídicos, éticos y religiosos conferidos por el mandato católico, se insiste en la importancia del vínculo conyugal y en el estudio o análisis de los factores de la desintegración de dichos lazos. Si la familia es la célula básica de la sociedad, su descomposición implicaba la alteración el orden macrosocial. El divorcio, la anticoncepción, el aborto son esos factores de descomposición de la familia argentina cristiana; asistimos así a un “[...] discurso basado en la afirmación de un orden natural que la perversidad del enemigo atacaba para pervertir esa naturaleza en antinaturalidad”²⁵¹. Los factores de riesgo son aquellos que ponen en tela de juicio la configuración universal de familia patriarcal en la que están asignadas tareas, funciones y misiones según los sexos.

El discurso de la crisis de la familia no es más que la retórica del desgranamiento social como acontecimiento amenazante y propiciador del desorden. Se habla de “*crisis de la familia modélica-fuera-de-la-historia y atemporal como unidad inamovible y cristalizadora de pautas sociales*”²⁵². La necesidad de la institución familiar, como cerco dentro del cual la persona tendría identidad definida, está planteada en términos de control social. La contención familiar opera en este caso como marco regulatorio de las conductas de los individuos. Las personas, desarraigadas de sus núcleos familiares, o desligadas de sus lazos familiares, no parecían representar una situación deseable. Había una necesidad imperiosa de enseñar la importancia de ciertos significados de la pertenencia familiar.

- 3) **El hombre y sus realizaciones culturales:** *Aportes de Grecia y Roma a nuestra cultura y orden jurídico. Los ideales aportados por el cristianismo: amor a Dios, amor al prójimo, igualdad de todos los hombres. Valorización de la herencia cultural. Aportes hispánico: religión, lengua, arte, legislación. Otros aspectos. El hombre argentino. Estilos de vida. Manifestación de la cultura argentina. La tradición. Valores fundamentales. Respeto a la dignidad y a la libertad responsable del hombre.*

²⁵¹ Op. cit., p. 119.

²⁵² Op. cit., p. 120.

La dimensión cultural del hombre hace especial hincapié en la importancia de los aportes valiosos de la civilización grecorromana a ‘nuestra’ cultura. *“De acuerdo con este léxico, el mundo occidental se denominaba ‘Civilización Occidental y Cristiana’, y el comunismo una ‘ideología exótica’ que amenazaba a la cultura grecolatina enriquecida por el Cristianismo”*²⁵³. Asistimos a la idea de la cultura occidental reforzada por los ideales aportados por el cristianismo, de un cristianismo legado por imposición o avasallamiento mediante los procesos históricos de aculturación. No en vano se plantea explícitamente la importancia de la valorar la herencia cultural hispánica en donde presuntamente se encuentran las raíces genuinas de la cultura argentina entendida como un todo homogéneo y/o monolítico. En este sentido, debemos señalar que la ‘cultura hispánica’ implicaba reconocimiento de la autoridad, de la jerarquía, de lo estamental, del cristianismo, de lo patriarcal y paternal.

La idea de ‘hombre argentino’ remite a la valoración positiva de las nociones esencialistas del ‘ser nacional’ y en detrimento del reconocimiento de la diversidad cultural que históricamente ha marcado a la sociedad argentina. Es por ello que se invoca el ideal de la existencia de ‘la tradición’ y los valores que la abonan. Nuevamente aparece la máxima del decálogo bíblico como mandato regulador de la constitución de los valores y normas culturales. *“El catolicismo y la identidad nacional eran considerados como algo inseparable. Se señalaban con el dedo los enemigos que disgregaban el cuerpo homogéneo de la nación y resonaba la certeza de que su eliminación haría resurgir el ser nacional”*²⁵⁴. De esta manera reflató el mito de la nación católica que nunca había emprendido su retirada en la historia argentina. Se trata de recuperar una supuesta esencia nacional corrompida por las doctrinas secularizadoras y ajenas a la tradición hispánica, cristiana, católica y occidental. Las realizaciones culturales del hombre encontrarían su plenitud en el marco de la recuperación de una historia auténtica, genuina de la nación argentina en la que se anudaban Dios, la familia y la tradición; *“el énfasis en la comunidad, ligada a la tradición cultural y la idea de la familia como célula básica de la sociedad, aludía a la importancia atribuida a la cohesión social asegurada por la religión”*²⁵⁵. La cohesión social, tendencia natural propia de una sociedad, peligraba en tanto y cuanto se permitiera la proliferación de ideologías o sistemas ideológicos que alentarán ‘un

²⁵³ Rock, D., op. cit., p. 18.

²⁵⁴ Zanatta, L., op. cit., p. 212.

²⁵⁵ Alonso, F., op. cit., p. 62

espíritu' malicioso de disgregación, división, escisión, confrontación y conflicto. Acá podemos observar cómo opera la concepción militar sobre ideología; las corrientes ideológicas aparecen con falsa ilusión. “*Tal ‘mistificación’, como es comúnmente conocida, a menudo adquiere la forma de enmascarar o suprimir los conflictos sociales, de lo que se desprende del concepto de ideología como una resolución imaginaria de las contradicciones reales*”²⁵⁶. Concebida como distorsión de la realidad, la ideología atenta contra un orden social real que hunde empíricamente sus raíces en tradiciones y valores que le son propios.

- 4) **El hombre y sus realizaciones económicas:** *necesidades materiales, bienes económicos (alimentación, vivienda y vestido). Los elementos de la producción: materias primas, fuentes de energía y transporte. El trabajo en relación con la plena realización del hombre y con su dignidad. Relaciones laborales: responsabilidades recíprocas. Ahorro y previsión. La cooperación. Nociones y alcances de la propiedad privada. La propiedad como elemento dinámico del proceso económico y del bienestar general. Actividad privada y actividad del Estado: principio de subsidiariedad. Asociaciones profesionales, empresariales y gremiales. Necesidad de adecuación y sus fines específicos. Doctrina de la Iglesia. Aspiración al desarrollo integral de los pueblos. La economía internacional. Desarrollo solidario de los pueblos. Doctrina de la Iglesia.*

Respecto de la dimensión económica de la realización del hombre, se subraya la importancia del trabajo como actividad que dignifica y que humaniza al ser humano en términos muy genéricos sin hacer mención del abordaje de las condiciones del trabajo ni de ninguna otra dimensión del mismo que problematice el concepto.

Para la educación de adultos, y dadas las características etarias y sociales de los alumnos mayores de dieciocho años insertos en el mercado laboral, otorgarle demasiada importancia a las condiciones de trabajo en el sistema capitalista suponía riesgosamente politizar los saberes sociales.

Por el contrario, se pone el énfasis en la relevancia de la propiedad privada del capital como elemento dinamizador del funcionamiento económico y del bienestar general,

²⁵⁶ Eagleton, T., op. cit., p. 25.

omitiendo las relaciones de conflicto entre capital y trabajo, entre la patronal y las organizaciones sindicales. Si bien se mencionan a las asociaciones gremiales, profesionales y empresariales, sólo se lo hace en el marco aclaratorio de la necesidad de saber adecuar los fines específicos de las mismas, enfatizando así en la importancia de las acciones ‘en su justa medida’ para evitar la idea del desborde social. Se habla de cooperación y responsabilidades recíprocas, ocultando así la presencia de la conflictividad inherente a las sociedades asentadas sobre las relaciones capitalistas de producción.

*“En virtud del bien común, se señalaba que la propiedad privada, justificada en la necesidad de una mejor explotación y administración de los bienes y de los recursos y del mantenimiento de la paz social, debía tener una función social”*²⁵⁷. Las vinculaciones entre el hombre y su realización económico material eran entendidas según los principios de la Doctrina Social de la Iglesia, cuya elaboración era producto histórico desde fines del siglo XIX cuando el Papa León XIII había lanzado, frente al liberalismo y el comunismo, la encíclica *Rerum Novarum*. El espíritu de la encíclica procuraba erigirse como una alternativa frente al desenfreno materialista-utilitarista y economicista del liberalismo y frente al desenfreno filosóficamente materialista-comunista y economicista del marxismo; ambas corrientes y formas de entender el funcionamiento social eran criticables (aunque con mayor énfasis en la segunda debido a su ateísmo) porque ponían en jaque la dignidad del hombre como persona y en convivencia social de adaptación. *“Así la encíclica atacaba a los capitalistas como ‘un reducido número de gente enriquecida que ha podido imponer sobre la masa de los pobres un yugo apenas mejor que la esclavitud’. A continuación condenaba a los socialistas como ‘astutos agitadores que pervertían el juicio de los hombres’ e... incitaban a la gente a la sedición”*²⁵⁸. La encíclica no negaba la existencia de las clases sociales y al respecto, predicaba la importancia de la necesidad de que éstas pudieran mantener lazos de amistad conservando de esta manera ‘un equilibrio’ que impidiera el enfrentamiento, la confrontación y el conflicto social.

Los alumnos adultos eran trabajadores y las prescripciones curriculares de los contenidos estuvieron pensadas para adoctrinar a aquellas capas populares de la sociedad que tenían acceso al sistema educativo. Estas concepciones que intentaban negar las desigualdades e injusticias sociales inherentes al sistema capitalista y evitar la

²⁵⁷ Alonso, F., op. cit., p. 80.

²⁵⁸ Rock, D., op. cit., p. 53.

construcción de una conciencia social e histórica de lucha, entendían que la visibilización de estos dos aspectos ideológicos de la vida social eran la antesala de la subversión y del desorden y la conflictividad social que desvelaba a los sectores de la derecha militar y eclesiástica en el poder.

5) **El hombre y sus realizaciones políticas**: *responsabilidades personales, familiares y cívicas. Doctrina de la Iglesia. Comunidad nacional. Estado. Obligaciones del mismo respecto del bien común. Gobierno: formas. El municipio: primera instancia política institucional. Organización y funciones. Participación ciudadana. Valorización de la democracia como estilo de vida. Derechos del hombre en los estados democráticos y totalitarios. Desviaciones de la democracia. Doctrina de la Iglesia (se repite). Concepto de soberanía. Derecho a la autodeterminación política, cultural y económica. Los imperialismos. Distintas formas de subversión. Soberanía territorial. Cuestiones claves en la geopolítica argentina. La solidaridad de los pueblos. Presencia argentina en los organismos internacionales. Deber de participación de la juventud en la afirmación del ser nacional, defensa, perfeccionamiento de las instituciones y desarrollo integral de la Nación.*

Como afirmábamos anteriormente, la dimensión política, como eje de enseñanza, se encontraba en el último escalón de la jerarquía de saberes. La política es entendida dentro del marco de la Doctrina Social de la Iglesia; de allí que se habla de comunidad nacional. Para la doctrina eclesiológica, la Iglesia es el cuerpo místico de Cristo, es esa comunidad conformada por miembros unidos armónicamente. La comunidad nacional es ese corpus cuyas partes se anudan en la idea de nación, de patria, como entidad que suelda las relaciones sociales y que supone que el ‘ciudadano’ se piense como parte de un todo organizado, cuyo valor supremo es la nacionalidad. Nuevamente los colores celeste y blanco forman ese manto unificador de la diversidad entendida ésta como peligro. La patria se convierte así en un dispositivo ideológico que intenta aunar las diferencias existentes -peligrosas por cierto-, uniformando y homogeneizando; el sentido de pertenencia a una entidad superior como lo representa la patria, es un neutralizador de la posibilidad de conflicto social.

Entre los saberes de dicho eje la democracia como contenido curiosamente no está ausente. A pesar de que se trataba de un gobierno militar que había quebrado el orden institucional (aunque cabe señalar que el estado de derecho y sus garantías constitucionales estuvieron violadas desde el giro hacia la derecha peronista: el accionar parapolicial de la Triple A), no había reticencia a mencionar a la democracia como estilo de vida y como forma de gobierno.

Sin embargo, es necesario señalar cómo los militares conceptualizaban a la democracia en el ideario general de estas Fuerzas Armadas erigidas como custodios finales y supremos del orden social y político del país. El denominado Proceso de Reorganización Nacional consistía en devolverle al país el orden alterado por la subversión durante el gobierno isabelino débil e incapaz. Autorrepresentados como los defensores supremos de la nación y desconociendo la voluntad popular ciudadana propia de un estado de derecho, los militares sostenían que su misión era la de proteger al país, a la sociedad, de los vicios y anomalías de la democracia; es por ello que en los contenidos se hablaba de ‘las desviaciones de la democracia’. Frente a estas ‘posibles anomalías’, las FFAA consideraban que ellas mismas eran las encargadas, cual vigías ubicados en la cima de una jerarquía política, de monitorear, encauzar y neutralizar una supuesta desnaturalización del funcionamiento democrático. Dicha normalización significó la persecución, detención clandestina, secuestro, tortura y muerte de miles de ciudadanos y la domesticación y censura de todo tipo de expresiones de la prensa, de las organizaciones sociales, de los partidos políticos, artísticas, educativas y culturales en general.

En el contexto ideológico, no se dejaba de llamar a los jóvenes a participar en la vida social; por el contrario, la juventud debía participar. Sin embargo esa participación podía desarrollarse dentro de los marcos del sentido nacional; los jóvenes estaban convocados a reconstruir la nación.

La fundamentación del Plan de Estudio de Perito Mercantil también posee una determinada concepción de la vida política que los ciudadanos debían ejercer. *“Debe inculcarse a los alumnos el principio de ciudadano, agente del proceso de la comunidad a través de todas sus actividades (familiares, económicas, políticas, culturales), procesos que debe estar marcado en el orden moral como única estructura que puede sostener los órdenes particulares”*. La construcción discursiva del currículum prescripto, propia de un paternalismo pedagógico y de un orden del discurso para el disciplinamiento de las conciencias sociales, no tenían otra finalidad que la de

neutralizar cualquier tipo de pensamiento capaz de pensar en las posibles intervenciones sobre el campo social. Si bien, estas elaboraciones verticalistas y dogmáticas de sentidos y significados tienen sus antecedentes en aquellas experiencias estatales autoritarias de las décadas del 30, la pedagogía dictatorial introduce como un elemento nuevo la cristalización y la sistematización de la vigilancia sobre los planes de estudio y los saberes a enseñar; he aquí que *“el sistema educativo será pensado en función de aparato auxiliar de ratificación o confirmación de la represión y del disciplinamiento social”*²⁵⁹.

La participación política debía estar orientada correctamente; la orientación correcta impartida por la educación supone hacer uso de la libertad responsable; esto es, un trabajo individual y social que garantice seguridad, bienestar al orden social. Sólo puede lograrse ello si existe primeramente un orden moral. En última instancia es el poder político el agente encargado de analizar si esta participación contribuye al sostenimiento y reproducción del orden moral y de la paz. Un orden moral de bienestar y progreso social no contempla la presencia del conflicto.

²⁵⁹ Kaufmann, C. & Doval, D., op. cit., p. 19.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación ha intentado articular los contextos político-sociales, algunos lineamientos político-educativos a nivel nacional y provincial con algunas formas de plasmar los contenidos de las Ciencias Sociales en los planes de estudio para las EEMPAs durante los períodos 1973-1976 y 1976-1983, con la finalidad de identificar y analizar, desde un recorrido descriptivo e interpretativo, las orientaciones ideológicas. Se ha de recordar que el recorte temporal del objeto de estudio responde a dos razones fundamentales. La primera tiene que ver con que en estos dos tramos se encuentran los orígenes de la educación secundaria para adultos a nivel provincial y con el hecho de que se construyeron las bases del desarrollo y la expansión de la modalidad en sus cambios y continuidades. La segunda, está relacionada con el hecho de que las políticas educativas provinciales, en ambas etapas, tuvieron la capacidad de materializar en la documentación oficial las prescripciones curriculares con una contundencia asombrosa que curiosamente no se ha observado en el largo período que va desde 1983 hasta la actualidad.

Respecto de estas articulaciones que procuramos realizar, mediante un análisis de corte cualitativo de la documentación curricular producida por las gestiones educativas tanto a nivel nacional como provincial, podemos puntualizar algunas consideraciones a modo de cierre y plantear algunos interrogantes para la apertura de nuevas indagaciones.

En primer lugar, es pertinente señalar algunas cuestiones respecto de las continuidades/discontinuidades entre la dimensión político-ideológica de los diferentes proyectos político-sociales, las políticas educativas nacionales y provinciales y los planes de estudio de las EEMPAs en cada uno de los períodos abordados.

Para el caso de la primera etapa (1973-1976), **resulta dificultoso sostener la correspondencia, coherencia y/o continuidad** que sí encontramos durante el período de la dictadura militar. El corto período del tercer gobierno peronista no ha sido ideológicamente homogéneo; un breve lapso en la cartera educativa nacional para el predominio del ala más radicalizada del peronismo (1973-1974) y otro, para el ala más reaccionaria del mismo (1974/75-1976); dos sectores de un mismo movimiento, con miradas de país y proyectos educativos diferentes, aun cuando ambos habrían de invocar la misma figura política del líder del movimiento. Por el contrario, en la provincia de Santa Fe, el signo político-partidario e ideológico del gobierno elegido legítimamente en marzo de 1973, se mantuvo invariante. Los tres años de vaivenes político-estales e ideológicos a nivel nacional, contrastan con la continuidad político-partidaria a nivel provincial. Silvestre Bagnis, apoyado por Cámpora y los sectores

peronistas más radicalizados a la hora de las urnas, se mantuvo en sus funciones hasta la llegada de la intervención militar en 1976, aun cuando su gobierno estuvo marcado por tensiones con el Vice-Gobernador y su línea política peronista más dura, más ortodoxa, más sindical. Las amenazas de la intervención federal en nuestra jurisdicción no llegaron nunca a materializarse como sí había ocurrido en otras provincias.

Hacia 1974/75 el gobierno nacional, precedido y acompañado por un proceso de 'depuración' al interior del movimiento peronista, avanzaba por un vertiginoso camino de ilegalidad estatal, del cual la educación no escaparía. En este marco, la política educativa nacional y los discursos educativos se vieron ideológicamente impregnados de orientaciones nacionalistas reaccionarias, de posturas espiritualistas y dogmáticas, de prácticas político-educativas menos populares y democratizadoras. El desmantelamiento de la DINEA, la desarticulación de la CREAM, la persecución de los actores involucrados con esta Campaña, y los intentos de reformar los Bachilleratos para adultos, desde concepciones biologicistas, 'antisubversivas' y cristianas, fueron algunas de las acciones que dieron cuenta de esta nueva política reaccionaria, cuyos principios y valores preludivan el ideario del proyecto educativo autoritario de la dictadura cívico-militar del 76.

Sin embargo, en el marco de un relativo respeto por las autonomías de los gobiernos provinciales, la educación de adultos de la jurisdicción santafesina, al menos en su dimensión curricular prescripta, logró conservar, probablemente no sin dificultades, el espíritu político-pedagógico de los planes de estudio. La política educativa santafesina, al menos en lo que atañe a las propuestas curriculares prescriptas, pudo sostener oficialmente la experiencia de la educación de adultos al calor de los lineamientos político-educativos de aquella etapa más radicalizada. Hasta la llegada de la intervención militar en la provincia en marzo de 1976, la educación de adultos de nuestra jurisdicción se mantuvo, hasta donde pudo, en una relativa continuidad y coherencia respecto de los lineamientos educativos pensados y diagramados por aquella tendencia peronista que fue más allá de los preceptos clásicos del peronismo histórico. He aquí, algunas de las particularidades y/o especificidades del nivel secundario para adultos del caso santafesino.

Para el caso de la segunda etapa (1976-1983), en cambio, entre los diferentes planos mencionados, ha habido **una suerte de correspondencia y coherencia relativamente notables**. La cartera educativa provincial de la administración militar supo responder al espíritu autoritario y reaccionario impuesto a nivel nacional; las políticas educativas de

nuestra jurisdicción, no dudaron en reproducir las líneas de acción de censura y prohibición sobre las prescripciones del curriculum. Es casi una obviedad afirmar que en un régimen del terror estatal no había lugar para la disidencia en los ámbitos oficiales de las administraciones provinciales, fundamentalmente porque éstas estuvieron a cargo de funcionarios ubicados desde Nación por la misma cúpula militar. En materia educativa, Santa Fe obedeció a las nuevas orientaciones ideológicas diseñadas y trazadas por los colaboradores civiles de los máximos responsables de la dictadura y el disciplinamiento social. Los planes de estudio pensados para las EEMPAS, y especialmente los contenidos de las Ciencias Sociales, han sabido reflejar el conjunto de los preceptos religiosos y demás lineamientos ideológicos planteados en los documentos y normativas oficiales de Nación.

En segundo lugar, estamos en condiciones de aventurar la hipótesis según la cual, en nuestro país y nuestra provincia, al menos durante las etapas que hemos abordado, las luchas ideológicas en el campo curricular de los planes de estudio, no se han librado en un plano oculto; por el contrario, la pugna por imponer determinadas orientaciones en los contenidos de las Ciencias Sociales han tenido un marcado carácter explícito. Las diversas convicciones ideológicas, derivadas de las evaluaciones realizadas por los proyectos políticos acerca de los problemas sociales del país y de la provincia, han sabido encarnarse de una manera asombrosa en los trazos de la política educativa en general y en las confecciones de los planes de estudio en particular.

En tercer lugar, resulta difícil dudar del empeño de las políticas educativas oficiales por marcar ideológicamente a los contenidos que debían ser enseñados en las EEMPAs. De alguna manera, se puede corroborar la idea según la cual, en el caso argentino, y desde una mirada política del curriculum, las propuestas curriculares, al menos las correspondientes a estas dos etapas, han tenido un notable contenido ideológico. A la hora de redefinir y reformular los saberes considerados legítimos de ser enseñados, ha habido una suerte de fuertes disputas por la apropiación del sentido dado al espacio de las Ciencias Sociales. Las terminologías, categorías y visiones político-sociales de una u otra etapa, contrapuestas por cierto, no han escatimado su visibilidad en los modos de plasmarse en la documentación curricular oficial. En el primer caso, asistimos a un proyecto nacional para la 'liberación y la reconstrucción' y, por ende, a un curriculum prescripto de las Ciencias Sociales pensado para la politización de la población adulta; en el segundo, nos encontramos con un proyecto nacional autoritario y, en

consecuencia, con unas Ciencias Sociales destinadas al disciplinamiento de las conductas sociales.

En la primera etapa (1973-1976), se buscaba que los alumnos lograran apropiarse de saberes, que les permitieran tender puentes entre pasado y presente; la supresión de la *Educación Democrática* y su reemplazo por el *ERSA* estaban orientados en estas direcciones. Sin embargo, es necesario subrayar que los modos de plantear los contenidos, desde el punto de vista disciplinar, epistemológico y didáctico específico de las Ciencias Sociales, han adolecido de grandes y no pocas falencias, entre las cuales pudimos identificar los anacronismos, la descontextualización, la ausencia de las articulaciones diacrónicas y sincrónicas de los procesos históricos, y el exceso de saberes para una modalidad de Bachillerato Libre sin la intervención didáctico-pedagógica intensa del docente en el proceso de construcción de aprendizajes propios de un cursado regular. Sobre la base político-conceptual de Soberanía/Dependencia, se perseguía el fin de comprometer a los/as alumnos/as en la asunción de una mirada crítica de la realidad social argentina para su intervención en el proceso sociopolítico, pero siempre desde los horizontes político-ideológicos del peronismo radicalizado, descartando de esta manera otras formas de pensar y enseñar saberes para la formación de la conciencia política y la crítica social; el curriculum nulo identificado en los contenidos de las Ciencias Sociales da cuenta de ello. En la segunda, las orientaciones ideológicas de los saberes estaban pensadas para el ejercicio de un férreo control sobre la población adulta del sistema educativo. Bajo la idea según la cual la politización de los alumnos en las aulas de las EEMPAs como algo peligroso y como antesala de las acciones subversivas, los saberes se moralizaron y catequizaron, en un todo conforme a la presencia hegemónica de la Iglesia Católica en el ámbito educativo. La supresión del *ERSA* y su reemplazo por *Formación Cívica* y *Formación Moral y Cívica* son un ejemplo contundente de ello.

Para los contenidos prescriptos del espacio curricular Ciencias Sociales del primer período, se privilegiaron las nociones o ideas de lucha y resistencia social, de búsqueda y de construcción de proyectos, de participación popular e intervención social. Los saberes históricos, atravesados por el *ERSA* constituían el eje en torno al cual se articulaba el espacio interdisciplinario de las Ciencias Sociales. Las consignas de lucha contra la ‘dependencia imperialista’ y de participación popular en la construcción del proceso de ‘liberación’ del país fueron una constante en el delineamiento de los contenidos. Sin embargo, no podemos dejar de señalar que tanto a nivel nacional como

a nivel provincial, aunque más atenuado en el segundo caso, no pocas veces la dimensión política de las orientaciones pedagógicas se confundió con o se superpuso a una especie de proselitismo y voluntarismo político-partidario de militancia; de ahí que las traducciones freireanas que se hicieron acerca del sentido político de la enseñanza y el aprendizaje no fueron del todo genuinas ni satisfactorias.

En las antípodas de estas orientaciones ideológicas, los contenidos prescriptos para las Ciencias Sociales del segundo período, fueron anudados alrededor de las materias *Formación Cívica* y *Formación Moral y Cívica* como eje vertebrador. Es así como se puso decididamente el énfasis en nociones verticalistas y autoritarias, paternalistas y religiosas, esencialistas y jerárquicas del individuo y de la realidad social, del orden social y de la historia. Desde ideas teológico-filosóficas de trascendencia, el sujeto fue definido como persona única e indivisible; y desde nociones funcionalistas, la sociedad fue conceptualizada como un todo armónico para la saludable convivencia social. Para el combate contra las corrientes y ‘doctrinas extrañas’, era necesario encauzar conductas alteradas y enderezar posturas ‘subversivas’; es decir, aquellas que ponían en tela de juicio los fundamentos naturalistas y esencialistas de la sociedad, las bases sagradas de la institución familiar patriarcal y la integridad del individuo como persona. La moralización de los contenidos a ser enseñados, estaban orientados hacia la concreción de este proyecto amplio del ‘proceso de reorganización nacional’; esto es, restaurar el orden supuestamente perdido, recomponer las obediencias y las jerarquías sociales, y colocar a Dios como garante último de la armonía social. A través de la educación en general y la enseñanza de las ciencias sociales en particular, se trataba de moldear y/o modelar un ciudadano pasivo, obediente y disciplinado. La pulverización del Estado de Derecho y el plan sistemático del terrorismo estatal, estuvo acompañado de una educación al servicio del silenciamiento y del control ideológico de sus actores.

En cuarto lugar, se ha subrayar que en las orientaciones político-ideológicas de los saberes sociales específicamente analizados, correspondientes a cada uno de los proyectos educativos abordados, subyacen contrapuestas definiciones ideológicas del concepto mismo de ideología. Los dispositivos curriculares fabricados para cada una de las etapas están atravesados por concepciones y valoraciones radicalmente opuestas; en este sentido, recordemos que definir ideología es curiosamente un asunto ideológico. Para el proyecto educativo autoritario de la dictadura militar, el término ideología adquiere una significación negativa; es algo peligroso, a ser extirpado de las conciencias sociales; **el alumno adulto como ciudadano aparece como objeto de la**

historia. Por su parte, para el proyecto más combativo del 73, la ideología se presenta con connotaciones positivas; está asociado a las ideas de lucha, utopía, de reconstrucción y liberación nacional. Mientras que en el primer caso, está ligado a las ideas de desequilibrio, subversión y anarquía, de desintegración y corrosión; en el segundo, está vinculado a las nociones de resistencia y construcción participativa, movilización y transformación social; **el alumno adulto como ciudadano aparece aquí como sujeto de la historia.** No obstante cabe destacar que en este último caso, las ideas acerca del cambio estaban ligadas política e ideológicamente y en forma excluyente al ideario peronista en general y al del peronismo radicalizado en particular. Finalmente, no podemos dejar de plantear que el análisis propuesto, centrado exclusivamente en la documentación oficial y/o en el currículum prescripto (Leyes, Decretos, Resoluciones, Disposiciones, Circulares, discursos y documentación en general), invita a formularse algunos interrogantes, para seguir pensando y ahondando en la problemática curricular de la educación de adultos en el caso santafesino. ¿Cómo habrán operado estas prescripciones en el ámbito del aula? ¿De qué manera los docentes a cargo de las Ciencias Sociales se habrán relacionado con los contenidos y los perfiles dados oficialmente a los mismos? ¿Cuáles pudieron haber sido los límites y alcances del impacto de estos giros, rupturas y quiebres de las construcciones de sentido para las Ciencias Sociales en el devenir cotidiano de las prácticas de la enseñanza? ¿Cuáles habrán sido las representaciones sociales en torno a la enseñanza de la Ciencias Sociales de aquellos docentes que en algunos casos fueron silenciados y en otros tuvieron una participación activa de militancia social?

Todas estas cuestiones implican la construcción de un nuevo objeto de análisis y nuevos marcos teórico-metodológicos específicos tales como, el de la denominada Historia Reciente a partir de la cual, sería posible recuperar las voces, las memorias y los relatos de experiencias de aquellos actores vinculados con el hecho pedagógico en las instituciones escolares santafesinas. De esta manera sería viable analizar de qué manera los docentes en las aulas, en tanto sujetos sociales del desarrollo curricular, establecieron vinculaciones con el currículum prescripto y con el alumno adulto como sujeto de aprendizaje (las traducciones del currículum, las resistencias, las reproducciones, las resignificaciones). Conocer la praxis didáctico-pedagógica en las EEMPAs, durante aquella década de 1973-1983, supone la elaboración de un nuevo trabajo de indagación e investigación, basado en las dimensiones institucional y

didáctico-áulica del currículum, que pueda dar cuenta de la complejidad y riqueza de la educación secundaria para adultos a lo largo de toda la jurisdicción santafesina.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Fabiana (2009): El combate ideológico en la educación pública santafesina: 1976-1983, Santa Fe, UNL Ed.
- Alonso, Luciano (2014): *Las violencias de Estado durante la última dictadura argentina: problemas de definición y análisis sociohistórico*, en Ansaldi, Waldo & Giordano, Verónica (Coords.), América Latina. Tiempos de violencia, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ariel.
- Alonso, Luciano & Falchini, Adriana (Eds) (2009): Memoria e historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares, Santa Fe, UNL Ed.
- Ansaldi, Waldo & Giordano, Verónica (2012): América Latina. La construcción del orden. Tomo II, Buenos Aires, Ariel.
- Brusilovsky, Silvia (2006): Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción, Buenos Aires, NOVEDUC.
- Carnagui, J.; Abbattista, M. (2014). La "depuración oficial" en las políticas educativas: La gestión Ivanissevich en el Ministerio de Educación de la Nación y su impacto en la UNLP. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.
- Carrizo, Bernardo & Giménez, Juan Cruz (2011): Auroras de Provincia. Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009), Santa Fe, María Muratore Ed.
- Cavarozzi, Marcelo. (2006): Autoritarismo y democracia (1955-2006), Buenos Aires, Emecé Ed/Ariel.
- Chaile, Marta Ofelia (2002): *Innovación e investigación en Educación de Adultos: balance de una década*, en Tercer encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación en la escuela. Qué formas de organización pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad, Edición Magisterio de Colombia, pp. 244-250.
- Chaile, Marta Ofelia (2008): *La Educación de Adultos en Salta. Situación y perspectivas*, en Revista Interamericana de Educación de Adultos. CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe). Año 30. N° 2. pp. 95- 110.
- Corbo, Adriana; Dávila de Velzi, Silvia & Giacomino, Alicia. 'Etapas de la educación media para adultos en la provincia de Santa Fe'.

- De Alba, Alicia (2012): *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- De Camilloni, Alicia R. W. y otros (2007): *El Saber Didáctico*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- De La Fare, Mónica (2010): *Principales ideas, discusiones y producción en educación de jóvenes y adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica*, Buenos Aires, DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), Ministerio de Educación de la Nación.
- De La Fare, Mónica y Villela Pereira, Marcos (2011). *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas educativas nacionales y experiencias de educación popular en Argentina y Brasil en los años 60 e inicios de los 70*, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 33, N° 1, México.
- De Lella, Cayetano (1998): *Situación de la educación de jóvenes y adultos: políticas educativas, organismos internacionales y sociedad civil*, en *Revista Educación y Filosofía*, N° 12, 185-196.
- Eagleton, Terry (2005): *Ideología: una introducción*, Barcelona, Paidós.
- Finnegan, Florencia (2009): *Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas*, en IDIE MERCOSUR (Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa).
- Finnegan, Florencia (comp.) (2012): *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Franco, Marina (2011): *La “depuración” interna del peronismo como parte del proceso de construcción del terror de Estado en la Argentina de la década del 70*, en *Revista Contracorriente*, Vol. 8, N° 3, pp. 23-54.
- Frigerio, Graciela (1998): *Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos*, en Frigerio, en G., Braslavsky, C. & Entel, A., *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas* (1° ed.). Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gillespie, Richard (2008): *Soldados de Perón. Historia crítica de los Montoneros*, Buenos Aires, Sudamericana Ed. 211.

- Gómez, Manuel (2012): *CREAR, la palabra recuperada*, en Finnegan, Florencia (comp.), Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, p.75.
- Gordillo, Mónica B. (2007): *Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada (1955-1973)*, en Nueva Historia Argentina, Tomo IX, Buenos Aires, Sudamericana Ed.
- Gorza, Anabella (2015): *Peronistas y militares. Una vieja relación en un nuevo contexto*, en Revista Estudios Sociales, Año XXV, N° 49, Santa Fe, Argentina, UNL, pp. 31-62.
- Hernández, Graciela y Visotsky, Jessica (2004): *Aprendizaje y enseñanza de la historia. Participación e historia en educación de adultos*, en Revista Quinto Sol, N° 8, Instituto de Historia Regional, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa.
- Hernández, Isabel y Facciolo, Ana María (1984): *Educación de adultos en la Argentina en la última década*, en Revista Interamericana de Educación de Adultos, Biblioteca Digital CREFAL. Volumen 7, N° 1 y 2. pp. 132-178.
- Kaufmann, Carolina & Doval, Delfina (2007): *Paternalismos pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura*, Rosario, Laborde Ed.
- Levy, Esther y González, María Ana (2010). *La educación de jóvenes y adultos y trabajo. Una aproximación al Caso de Caleta Olivia, Provincia de Santa Cruz, Argentina*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. “XXIX Internacional Congress of the Latin American Studies Association. Toronto Canadá. 6 al 9 de octubre.
- Nicolau, Antonio (2016): *Pedagogía y política. La Campaña de alfabetización CREAR en la historia reciente de la educación de adultos en la Argentina de los '70*, Tesis de Maestría, Facultad de. Universidad Nacional de La Plata.
- Paredes, Silvia María y Pochulu, Marcel David (2005): *La institucionalización de la Educación de Adultos en la Argentina*, en el Seminario: Dimensiones históricas de los Sistemas Educativos, correspondiente a la Maestría en Docencia Universitaria (Universidad Tecnológica Nacional-Regional Buenos Aires). Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). 1998. Volumen 36. N° 8.

- Puiggrós, Adriana (1986): *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana (2003): *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana & Amuchástegui, Martha (1997): *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.
- Rock, David (1993): *La Argentina autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública*, Buenos Aires, Ariel.
- Rodríguez, Laura Graciela (2011): *La influencia católica en la educación. El caso del Ministro Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981)*, en *Revista Estudios*, N° 25, enero-junio, 141-157, Córdoba, UNC.
- Rodríguez, Lydia Mercedes (1992): *La educación de adultos en la Argentina*, en Adriana Puiggrós (Dir.), *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación en la Argentina. Tomo II*, Buenos Aires, Galerna.
- Rodríguez, Lydia Mercedes (1992): *La especificidad en educación de adultos. Una perspectiva histórica en Argentina*, en *Revista Argentina de Educación*, N° 18, Año 10, AGCE, Buenos Aires. (el artículo no se puede clicar en la página de la revista)
- Rodríguez, Lydia Mercedes (1993): *La educación de adultos y la construcción de su especificidad*, en Adriana Puiggrós (Dirección). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943) Historia de la Educación en la Argentina. Tomo III*, Buenos Aires, Galerna.
- Rodríguez, Lydia Mercedes (1996): *Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión*, en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación (IICE)*, Año 5, N° 8, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 80-85. (está la página de la revista, pero no se puede visualizar el artículo).
- Rodríguez, Lydia Mercedes (1996): *El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos*, en Adriana Puiggrós (Dir.) *Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, *Historia de la Educación Argentina, Tomo VI*, Buenos Aires, Galerna.

- Rodríguez, Lydia Mercedes (1997): Pedagogía de la liberación y educación de adultos, en Adriana Puiggrós (Dir.) Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), Historia de la Educación Argentina, Tomo VIII, Buenos Aires, Galerna.
- Rodríguez, Lydia Mercedes (1999): Educación de Adultos en Argentina (1870-1900), en Anuario N° 2 1998/1999, Madrid, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Miño y Dávila. (no dialoga con mi tema).
- Rodríguez, Lydia Mercedes (2008): Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina (con la colaboración de Canciani, María Laura), CREFAL, Pátzcuaro, México.
- Romero, Luis Alberto (2001): Breve historia contemporánea de la Argentina, Buenos Aires, FCE.
- Romero, Luis Alberto. (2013): La larga crisis argentina: Del siglo XX al siglo XXI, Buenos Aires, Siglo XXI Ed.
- Sautú, Ruth (2003): Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación, Buenos Aires, Lumiere.
- Servetto, Alicia (2009): *Leales contra traidores: Las construcciones discursivas en torno a los conflictos provinciales, 1973-1976*. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.
- Sirvent, María Teresa (2008): Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones, Buenos Aires, Miño & Dávila.
- Taiana, J. A. (2000): El último Perón. Testimonio de su médico y amigo, Buenos Aires, Planeta.
- Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia & Carciofi, Ricardo (1983): El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982, Buenos Aires FLACSO Ed.
- Tello, César (2006): El origen de la educación de adultos en Argentina, Hipótesis para el debate, UNLP, en Revista Interamericana de Educación de Adultos. 2006. N° 1. CEFRAL, México.
- Tosolini, Mariana (2011): *La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción: Una propuesta de educación popular (Argentina*

73/74), en Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 33, núm. 2, julio-diciembre, pp. 98-115.

- Wanschelbaum, Cinthia (IICE-UBA/CONICET) (2010). Pasado y presente de la educación de jóvenes y adultos en Argentina. Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE de la UBA). 29 y 30 de noviembre de 2010.
- Zanatta, Loris (2015): La larga agonía de la nación católica: Iglesia y dictadura en la Argentina, Buenos Aires, Sudamericana Ed.

ANEXO

FUENTES

DOCUMENTALES

El listado de Leyes, Decretos, Resoluciones, Disposiciones, Circulares y documentos en general está organizado por orden de mención durante el desarrollo del presente trabajo. Las fuentes documentales de la órbita nacional se encuentran referenciadas a través de los links correspondientes, salvo la Resolución N° 44/77. Por su parte, las fuentes documentales emanadas de la órbita provincial se hallan anexadas en formato papel.

- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003404.pdf>. Bases para una política educativa del adulto.
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003067.pdf>. Bases de la CREAR.
- http://www.elortiba.org/old/pdf/documento_reservado.pdf. Documento Reservado del Consejo Superior del Movimiento Nacional Justicialista.
- <https://argentoria.wordpress.com/2015/09/08/discurso-juan-d-peron-1-de-mayo-1974/>. Discurso de Perón del 1° de mayo de 1974.
- <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/86532/9373.pdf?sequence=1>. Resolución N° 1316/70.
- <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/90321/EL003158.pdf?sequence=1>. Resolución N° 3052/72.
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/3598.pdf>. Decreto N° 384/73.
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004995.pdf>. Decreto N° 7625/55.
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004995.pdf>. Decreto N° 1097/56.
- <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/85386/7977.pdf?sequence=1>. Resolución N° 1850/73.
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004645.pdf>. Curso del Estudio de la Realidad Social Argentina.
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/10330.pdf>. Resolución N° 583/73.
- <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/85385/7975.pdf?sequence=1>. Resolución N° 890/73.
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000059.pdf>. Mensaje de Oscar Ivanissevich a los docentes del 10 de setiembre de 1974.

- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003535.pdf>. La educación argentina en 1975.
- <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/85371/7/963.pdf?sequence=1>. Resolución N° 960/75.
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005136.pdf>. Documento Planes de Estudio de 1975.
- Resolución Ministerial N° 44/77.
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/11997.pdf>. Resolución N° 538/77.
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4831.pdf>. Decreto N° 1259/76.
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004038.pdf>. Resolución N° 610/76.
- <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/82092/4/238.pdf?sequence=1>. Resolución N° 497/81.
- <http://historiascolaterales.blogspot.com.ar/2010/12/campora-en-santa-fe.html>. Blog de Mercedes Bonino.
- <http://historiascolaterales.blogspot.com.ar/2010/12/campora-en-santa-fe.html>. Diario El Litoral, 4 de marzo de 1973.
- Ley Provincial N° 7100/73.
- Resolución N° 163/74 del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Santa Fe.
- <http://www.ruinasdigitales.com/revistas/Plan%20Trienal.pdf>. Plan Trienal para la Reconstrucción y la Liberación Nacional.
- Resolución Ministerial N° 661/75 del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Resolución Ministerial N° 87/76 del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Circular N° 2/76 del Departamento del Bachillerato Libre para Adultos.
- Decreto Provincial N° 339/76.
- Circular N° 4/76 del Departamento del Bachillerato Libre para Adultos.
- Decreto Provincial N° 4297/76.
- Decreto Provincial N° 369/80.
- Decreto N° 4371/80 del 10 de diciembre de 1980.
- Disposición y/o Resolución de 1981.

244

LEY N° 7.100

LA LEGISLATURA DE LA PROVINCIA SANCIONA CON FUERZA DE LEY :

ARTICULO 1º)- El Ministerio de Educación y Cultura, por intermedio del Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica, pondrá en ejecución en forma experimental, un plan de estudios de Bachillerato común para alumnos libres mayores de veintiún años, conforme a los lineamientos de las Resoluciones Nros. 3052/72 y 1850/73 del Ministerio de Educación de la Nación, a partir de 1974.

ARTICULO 2º)- A los efectos de la implementación del plan se tendrá especialmente en cuenta la organización educativa provincial, los planes vigentes y se adoptarán las correcciones que se estimen necesarias, en relación a las resoluciones citadas en el artículo anterior, a los efectos que el ensayo no se traduzca en la simple reducción del curriculum a los programas, sino que se atienda a una real adecuación los objetivos de la educación del adulto.

ARTICULO 3º)- Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones de la Legislatura, en Santa Fe, a 1 de febrero del año mil novecientos setenta y cuatro.

RUBEN HECTOR DUNDA
Presidente Cámara de Diputados

ALBERTO R. SPIAGGI
Secretario Cámara de Diputados

EDUARDO FELIX CUELLO
Presidente Cámara de Senadores

RUBEN ALVARO GONZALEZ
Secretario Cámara de Senadores

SANTA FE, 21 de febrero de 1974.

POR TANTO:

Téngase por Ley de la Provincia, cúmplase, comuníquese, publíquese y dése al REGISTRO GENERAL DE LEYES Y MENSAJES a sus efectos.

FDO: SYLVESTRE BEGNIS
ROBERTO A. ROSA.

251-254

Educación y Cultura
Santa Fe

SANTA FE,

28 MAR 1974

245

Visto que por Ley n° 7100/74 se implanta un plan de estudios de Bachillerato común para alumnos libres mayores de veintitún años; y

CONSIDERANDO:

Que es necesaria la adopción de medidas que permitan instrumentar a corto plazo lo establecido por dicha Ley;

Que la implantación de este plan de Bachillerato enquadra en los postulados de gobierno explicitados en el Plan Trienal para la Reconstrucción y Liberación Nacional en el sentido de que la educación "debe ser un proceso de integración de nuevas y postergadas categorías sociales";

Que el citado Bachillerato es un intento orgánico para generar una real democratización y popularización de la enseñanza;

Que la instrumentación y ejecución de este Bachillerato supone una concepción geopolítica de la educación que pretende lograr -acelerada y masivamente- la elevación de la plataforma cultural media del pueblo argentino para que la calidad de la preparación de los habitantes supla el escaso crecimiento demográfico con el fin de posibilitar un efectivo aprovechamiento de los recursos potenciales;

Que, asimismo, la elevación de la plataforma cultural es uno de los aspectos en que se fundamenta la necesidad de reconstruir al hombre argentino, teniendo en cuenta que, tal como lo señala el Plan Trienal- "la cultura, la educación, la ciencia y la tecnología, constituyen palancas fundamentales para la liberación nacional en cuanto quiebran la dependencia y generan el cambio social";

Que si bien la Ley n° 7100/74 establece la edad mínima en veintitún años para cursar el citado Bachillerato, es evidente que su espíritu e intencionalidad supera lo taxativamente expresado y permite las adecuaciones necesarias en orden a las modificaciones de las normas de carácter general que sustentan la implantación de este Bachillerato por parte del Gobierno Nacional;

Que, con posterioridad a la sanción de la Ley n° 7100/74, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación modificó la edad mínima para la inscripción en el Bachillerato libre estableciéndola en dieciocho años en lugar de veintituno con la condición de que entre ambos términos el alumno presentase certificación de trabajo;

Por ello y atento a lo solicitado por el Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica en el expediente n° 8465 -S- 73 del registro de esta Secretaría de Estado.

Educación y Cultura

a 30

EL MINISTRO DE EDUCACION Y CULTURA

Resuelve:

1° - Implantar con carácter experimental, en los establecimientos de enseñanza media de jurisdicción de este Ministerio, el Bachillerato común para alumnos libres mayores de dieciocho años, conforme a los lineamientos establecidos en la materia por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.-

2° - Adoptar para el Bachillerato el siguiente plan de estudios:

<u>Asignaturas</u>		<u>Ciclos</u>	
LENGUA	1°	2°	
IDIOMA EXTRANJERO (Inglés)	1°	2°	
CIENCIAS SOCIALES	1° (Comprende: Historia, Geografía y estudio de la Realidad Social Argentina)	2° (Comprende: Historia, Geografía e Instrucción Cívica)	
CIENCIAS NATURALES	1° (Comprende: Biología y Elementos de Físico-Química)	2° (Comprende: Física y Química)	
CONTABILIDAD PRACTICA	Unico		
ECOLOGIA	Unico (Correlativa de Filosofía)		
FILOSOFIA	Unico		
HEMATICA	1°	2°	

3° - Facultar al Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica a adoptar, implementar y reglamentar todas las medidas que posibiliten el cumplimiento de la Ley n° 7100/74 y de la presente Resolución, tales como condiciones de inscripción, exámenes, localización, formulación y adecuación de contenidos programáticos, etc.-

4° - Hágase saber y archívese.-

Ministerio de Santa Fe
 MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

Rg

RESOLUCION N° 661
 SANTA FE, 19 2 SET 1975



V I S T O:

Que mediante la Ley n° 7.100 promulgada el 21 de febrero de 1974 se dispuso que este Ministerio por conducto del Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica, ejecutara en forma experimental a partir del período lectivo de dicho año, un plan de estudios de Bachillerato común para alumnos libres mayores de veintidós años; y

CONSIDERANDO:

Que en cumplimiento de lo dispuesto este Ministerio dictó la Resolución n° 163 de fecha 28 de marzo de 1974, mediante la cual se implanta el mencionado Bachillerato, en observancia de los lineamientos explicitados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación con posterioridad a la sanción de la Ley mencionada, circunstancia que motivó se estableciera la edad mínima de ingreso a los mismos, en dieciocho años;

Que razones de un mejor ordenamiento, hacen aconsejable promover la rectificación correspondiente a efectos de encuadrar la norma aludida dentro de las previsiones con sagradas por dicho texto legal;

Por ello,-

EL MINISTRO DE EDUCACION Y CULTURA

R e s u e l v e :

- 1°)- Rectificar el apartado 1° de la Resolución Ministerial n° 163 de fecha 28 de marzo de 1974 en la parte referida a la edad mínima para el ingreso al Bachillerato común para alumnos libres implantado mediante la Ley n° 7.100/74, dejando establecido que la misma es para mayores de veintidós años.-
- 2°)- Hágase saber y archívese.-

RESOLUCIÓN N° 87
SANTA FE, - 6 FEB 1975

Visto el pedido de funcionamiento de un Departamento denominado "Bachillerato Libre para Adultos" formulado por el Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica, hasta tanto se mantenga la ejecución del plan concreto de desarrollo mediante la Ley n° 7100 y cuyo desarrollo en establecimientos de jurisdicción de este Ministerio fue dispuesto por Resolución n° 163/74 (Nota n° 8175-3-75 de este Ministerio); y

CONSIDERANDO:

Que la puesta en ejecución del proyecto demandó la necesidad de centralizar su conducción en la Dirección General del organismo, mediante la implementación de un Comité de Coordinación, encargado de organizar, dirigir y supervisar su desarrollo, estimándose que en la actualidad no se justifica tal forma de procedimiento en virtud del estado y nivel de operatividad que se ha alcanzado con los 215 centros existentes;

Que tal circunstancia, hace aconsejable el cambio propugnado, máxime considerando que con ello se adecuaría la actual conducción a las líneas organizativas del Servicio, concretándose una integración administrativa de real eficacia, que permitirá a la Dirección General del mismo el dictado de pautas generales de aplicación con la exclusión de la decisión rutinaria permanente;

Que además, desde el punto de vista organizativo no existe ningún inconveniente formal para incorporar este nuevo Departamento a la estructura del Servicio, ya que el mismo funcionaría sobre las bases de las funciones asignadas al actual Comité de Coordinación y se significará ninguna erogación presupuestaria;

Por ello y atento a lo solicitado por el Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica,

LA MINISTRO DE EDUCACION Y CULTURA

H a s a l v e :

1º) - Disponer el funcionamiento en el Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica de un Departamento de Bachillerato libre para Adultos, y que tendrá las siguientes funciones:

a) Dirigir, orientar y supervisar la implantación y funcionamiento del Bachillerato libre para Adultos de acuerdo con las directivas de la Dirección General del Servicio.-

b) Proponer el dictado de los instrumentos reglamentarios que correspondan a los fines de asegurar el normal desenvolvimiento del proyecto en relación con los alumnos, establecimientos y personal que quede afectado al mismo.-


Educación y Cultura
Lima 2

e) Determinar y/o proponer los mecanismos de supervisión, evaluación, ajuste y/o rectificación de la experiencia como medio que posibilite su constante perfeccionamiento.-

f) Organizar y procesar todas las tareas administrativas que la ejecución del proyecto genera.-

g) - Hágase saber y archívese.-

[Handwritten signature]

Santa Fe, 12-2-76 de 12-76
Comunicado por nota N° 107

DEPARTAMENTO BACHILLERATO LIBRE
PARA ADULTOS

CIRCULAR N° 2/76
SANTA FE, 30 de marzo de 1976

Señor
Director del Centro de Bachillerato Libre N° 151

SANTA FE

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. a los fines de hacerle llegar las siguientes indicaciones que refieren a:

- I- Disposición N° 193- Sobre ajuste de contenidos y temarios de parciales.
- II- Filosofía: Unidad I del programa que deberá desarrollarse en los cursos / de apoyo.
- III- Posesión de los profesores de Filosofía y cese de los de Psicología.

I- Se transcribe a continuación la Disposición N° 193 de este Departamento de Bachillerato Libre para Adultos

DISPOSICION N° 193
SANTA FE, 30 de marzo de 1976.

VISTO:

Los contenidos incluidos -en términos generales- en la última evaluación efectuada en los Centros de Bachillerato Libre para Adultos, y

CONSIDERANDO:

Que toda planificación de tiempo en el desarrollo de dichos contenidos se ha hecho teniendo en cuenta procesos normales de desenvolvimiento,

Que numerosos factores alteraron el normal desarrollo de las actividades curriculares previstas,

Que, por otra parte, quien egrese de los Centros de Bachillerato Libre debe manejar los contenidos mínimos exigidos por el Plan de Estudio en su totalidad, aspecto que debe fundamentarse, precisamente, en la condición de libre con que el alumno de estos Centros cursa el referido plan de estudio,

Que los exámenes -parciales y recuperatorios-, en consecuencia, deben evaluar la totalidad de los contenidos programados para determinados períodos y no solamente los que el profesor haya desarrollado en las clases de apoyo,

Que es necesario proceder a corregir el desfase existente entre lo planificado y lo evaluado hasta el momento, estableciendo paulatinamente el ajuste de las correspondientes planificaciones con lo desarrollado en clases de apoyo,

Por ello:

EL JEFE DE DEPARTAMENTO
BACHILLERATO LIBRE PARA ADULTOS
D I S P O N E :

1º) Determinar que a partir de la iniciación del segundo cuatrimestre fijado para el 5 de abril los profesores deberán ajustar progresivamente el desarrollo de los contenidos -en las clases de apoyo- a lo establecido en la denominada Guía para Profesores que oportunamente se remitiera a los Centros de Bachillerato.

2º) Dejar establecido que a partir de la presente disposición los temas de los //

///

de los profesores, correspondientes a correspondientes correspondientes, deberán tener la de
 de los correspondientes que correspondan con acuerdo a lo determinado en la Guía para //
 sistema precedentemente citada.

3º) El Departamento de Bachillerato Libre para Adultos, mediante las Dependencias
 que correspondan y mecanismos pertinentes adoptará toda medida que permita corregir los con-
 siderables desajustes a los fines de garantizar el nivel académico de los futuros egresados.

4º) Ségase antes y archívese.

IV. FILOSOFÍA: Unidad I del programa que deberá desarrollarse en los
 meses de agosto.

Al iniciarse el 2º Cuatrimestre del 2º Ciclo deberá comenzar en los cursos de ap-
 pre al desarrollo de la asignatura Filosofía.

Si bien el programa de la misma no está totalmente estructurado los profesores a-
 viciados, las clases con la siguiente Unidad que a continuación se transcribe:

CONTENIDO DE FILOSOFÍA

Unidad I: La lógica como propedéutico al filosofar.

1.- Lógica tradicional:

- 1.1.- El concepto: extensión y comprensión. La clasificación de los conceptos.
- 1.2.- El juicio: clasificación de los juicios.
- 1.3.- El razonamiento: forma y contenido. Tipos de razonamiento. El silogismo.

2.- Lógica simbólica:

- 2.1.- Lógica proposicional: Proposiciones atómicas y moleculares. Tablas de /
verdad.
- 2.2.- Lógica de funciones: concepto.
- 2.3.- Lógica de clases: noción de clase y pertenencia.

BIBLIOGRAFÍA:

"El orden de los conceptos". J. Maritain.

"Lógica". María B. de Nudlar.

Tempo de desarrollo: 1 mes o sea 8 horas aproximadamente.

Me permito señalar al Sr. Director, a los fines de que instruya a los
 académicos de esta asignatura, que este programa de FILOSOFÍA que será dado a conocer to-
 talmente a la brevedad, deja sin efecto todo otro programa anterior.

Consecuentemente, los señores profesores se ajustarán sobre el parti-
 cular a las directivas que emanan de este Departamento.

A los profesores que requieran asesoramiento sobre el desarrollo de la
 asignatura la supervisora Prof. Elena María Sarsotti atenderá, al respecto, los días lunes de
 las 13 horas.

III.- POSESION DE LOS PROFESORES DE FILOSOFÍA Y CESE DE LOS DE PSICOLOGÍA

GIA

Inmediatamente de finalizados los exámenes correspondientes al recuperatorio
 cuatrimestral deberá producirse el cese de los profesores de Psicología y, en consecuencia, /
 a posesión de los catedráticos de Filosofía.

Debe observarse especialmente que no haya superposición de servicios presta-
 dos entre catedráticos de una y otra materia.

Los señores Directores de Centros procederán al inmediato envío de las
 solicitudes de CESE Y POSESION respectivas.

///

222

252

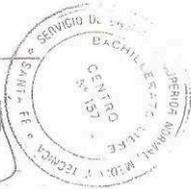
Reiterando al Sr. Director el contenido cumplimentado de lo indicado en la presente que comunicará al personal mediante reunión al efecto, hago propicia la oportunidad para saludarle con atenta consideración.

RF: Prof. María Berezyi - Jefe Dpto. Bachillerato Libre para Adultos
Prof. Ivonne Schneider - Secretaria Administrativa

R. de Delpech

REATHIZ R. de DELPECH

Antonio Hernández



Gobierno de Santa Fe

000097

0339


 DECRETO N°
 SANTA FE, 14 ABR 1976

M. E. C. Visto que por Ley n° 7100 del 21 de febrero de 1974, se puso en ejecución en forma experimental, un plan de estudios de bachillerato común, para alumnos libres mayores de 21 años, aplicándose los lineamientos establecidos en la materia de acuerdo a pautas vigentes en el orden Nacional; y

CONSIDERANDO:

Que la implantación y funcionamiento de los Bachilleratos en la Provincia, han cumplido con los objetivos básicos que determinaron su creación, tendientes a concretar una integración social y libre acceso a la enseñanza;

Que en tal aspecto, esta Intervención Militar estima conveniente profundizar el estudio de la situación actual de los Bachilleratos, a fin de estar en condiciones de proponer fórmulas que permitan considerar la conveniencia de mantener su funcionamiento futuro, teniendo en cuenta que, en razón del índice decreciente de inscripción, puede de fundadamente suponerse que se han logrado los objetivos básicos enunciados;

Que, a tal efecto y dentro del espíritu que informa la acción de Gobierno, en orden a la necesidad de efectuar un reordenamiento de las distintas estructuras de la administración, resulta conveniente dictar medidas que, procurando la normalización del proceso, no provoquen distorsiones o inconvenientes que afecten a quienes participan en él;

Que, en tal aspecto, siendo necesario determinar la fecha de terminación de los ciclos en funcionamiento, corresponde prever la situación de aquellos que cursan el 1er. año, dándoles la oportunidad de que puedan proseguir y terminar sus estudios en establecimientos comunes de la Provincia;

Que, en cuanto al personal que actúa en las distintas funciones, también deben dictarse normas que contemplen su situación, complementándose la medida con un estudio tendiente a concretar la inserción dentro de los organismos permanentes y específicos del Ministerio de Educación y Cultura, de las estructuras destinadas a la administración de personal y organización administrativa y contable creadas para los Bachilleratos, a fin de evitar la existencia de departamentos funcionalmente paralelos; previéndose en dicho estudio la corrección de todas las situaciones de personal que se encontrara revistando en violación de las normas


 CORNELIO JOSÉ MARIA GARCÍA
 INTERVENCIÓN

000098

Gobierno de Santa Fe



contempladas en el Estatuto Escalar para la Administración
o las leyes de incompatibilidad vigentes en la Provincia;

Por ello,-

EL INTERVENTOR MILITAR EN LA PROVINCIA

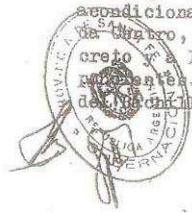
Decretos:

ARTICULO 1º)- Establecer la fecha de finalización de los cursos del denominado programa educativo "Bachillerato Libre para Adultos" al 30 de setiembre de 1976, determinándose que a la misma deberán haber finalizado todas las actividades académicas, incluidos los exámenes de todo tipo que contemple el mencionado programa.-

ARTICULO 2º)- Establecer que, a los alumnos que hayan completado a la fecha señalada precedentemente el 2º Ciclo del Bachillerato Libre para Adultos, se le otorgará la certificación de Bachiller. Quienes queden con materias pendientes de aprobación podrán cursar y/o aprobar las mismas en los establecimientos educativos de enseñanza media común con acuerdo a las reglamentaciones vigentes en la materia.-

ARTICULO 3º)- Disponer que, a los alumnos que hayan completado a la fecha señalada en el artículo 1º del presente Decreto el 1er. Ciclo del Bachillerato Libre para Adultos, se le otorgará certificación equivalente al Ciclo Básico de la Enseñanza Media Común, habilitándose los de esta forma para la continuación de sus estudios en los establecimientos educativos de enseñanza media común. Los alumnos de este Ciclo que quedan con materias pendientes para su aprobación se registrarán igualmente por lo establecido en el artículo 2º del presente Decreto, en su párrafo final.-

ARTICULO 4º)- Límitase la vigencia: a)- de los contratos de los catedráticos de Centros de Bachillerato Libre para Adultos al 30 de setiembre de 1976.- b)- de los contratos del personal directivo, administrativo y de servicio al 15 de octubre de 1976. El personal directivo y administrativo deberá concluir en el lapso que comprende desde la finalización de las actividades académicas hasta esta fecha, todas las tareas administrativas que les competan tales como otorgamiento de certificados, acondicionamiento pertinente de la documentación obrante en cada Centro, etc. ajustándose para ello a las normas de este Decreto y a las directivas que reciba de las Dependencias correspondientes.- c)- de los contratos del personal de supervisión del Bachillerato Libre para Adultos al 31 de octubre de 1976.



GNEL JOSE MARIA
Interventor

Gobierno de Santa Fe

000000



Durante el mes de octubre mencionado este personal procederá al control de las actividades de los Centros que se indican en el artículo precedente y, asimismo, a la verificación de las certificaciones que de éstos emanen.-

ARTICULO 5º)- Créase una Comisión de estudio que tendrá como finalidades específicas proponer la instrumentación de las medidas que permitan transferir los servicios administrativos del Bachillerato Libre para Adultos a los organismos o dependencias permanentes de la Administración, y además, determinar en el caso del personal afectado a estos servicios las situaciones de incompatibilidad que pudiesen existir.-

ARTICULO 6º)- Designase para integrar la Comisión de referencia al señor Director General de Administración Contador Roberto Schmuck, al señor Contador del Consejo General de Educación Dn. Adolfo F. Méndez y al Jefe del Departamento del Bachillerato Libre Para Adultos, señor Mario H. Beresvyl. En el caso de ausencia de cualquiera de estos miembros, los señores Roberto Schmuck y Adolfo Méndez serán reemplazados por sus reemplazantes naturales y el señor Mario H. Beresvyl por la señorita Ivonne Schneider, Secretaria Administrativa del mencionado Departamento.-

ARTICULO 7º)- Regístrese, comuníquese, publíquese y archívese.-



SEÑOR JOSE MARIA SCHZARIN
INTERVENTOR MILITAR EN LA PROVINCIA
DE SANTA FE

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

República de Argentina, Argentina,
General, Media y Técnica

DEPARTAMENTO ENSEÑANZA LIBRE
PARA ADULTOS

CIRCULAR N° 476

SANTA FE, 12 de mayo de 1976

Señor Director
Centro de Enseñanza Libre N°
.....
.....

Se dirige a Ud. a los efectos de hacerle llegar la presente Circular en la que se consignan algunas orientaciones sobre el desarrollo de los contenidos programáticos de las Unidades correspondientes al segundo Cuatrimestre. La selección de // contenidos y las propuestas de actividades que se señalan tienen por objeto facilitar la tarea de ajuste de los contenidos curriculares al tiempo disponible, tal como se establece en la Disposición N° 193 incluida en la Circular N° 2/76.

El señor Director se servirá notificar lo expuesto a todo el personal docente a fin de que proceda en forma inmediata a incorporar las propuestas de trabajo al desarrollo de las clases de apoyo.

AJUSTES DE CONTENIDOS

CIENCIAS SOCIALES

1.- CONTENIDOS

a.- 1er. Ciclo - 2do. Cuatrimestre

De acuerdo con la información obrante en nuestro poder (temarios de parciales a-/ pliques correspondientes al 2do. parcial 1er. Cuatrimestre) el estado actual del desarrollo de los contenidos permite una adecuación sin problemas al Cronograma / fijado en la "Guía para Profesores" y Circular N° 9 de Programación General (17-/ /3/75) que comprende el fascículo N° 3 (1° Ciclo).

b.- 2do. Ciclo - 2do. Cuatrimestre

Atendiendo a la información especificada en el punto a) proponemos los siguientes contenidos:

- Unidad III - "Argentina: su historia entre 1853-1916"

Consideración del nuevo orden establecido a partir de 1853. La Argentina agropecuaria; Obra de Gobierno destacada.

- Unidad IV - "La Argentina de hoy en el marco latinoamericano"

- Argentina en el mundo y en el continente; situación geográfica, límites, extensión.

- Caracterización regional (aspecto físico-económico-humano).

- Unidad V - "Argentina: La historia de su presente"

- La situación europea; las Guerras Mundiales; El surgimiento de los Estados Unidos.

- Argentina:

- o El Gobierno Radical; sus períodos presidenciales. Obra de Gobierno.
- o Período 1930-1947-1955; períodos presidenciales. Obra de Gobierno.
- o Gobiernos militares y de las Fuerzas Armadas.

2.- SUGERENCIAS acerca de los recursos que puedan utilizarse

o La construcción de sinopsis, esquemas y cuadros comparativos integradora, se-

///

de tema.

- Análisis de variedad material documental.
- Textos de uso corriente en la Enseñanza Media.
- Técnicas de estudio regional partiendo de la estructura geológica, e integrado los / aspectos económicos y humanos.
- Empleo permanente de mapas.

LENGUA

UNIDAD 3: El hombre romántico

Ejemplo: El hombre romántico y su realidad.

- Objetivos - Conocer a través de la obra literaria el espíritu del hombre romántico en su oposición al del hombre clásico.
- El idealismo romántico; afianzamiento de la libertad individual y búsqueda de un ideal social humanitario, positivista y progresista.
 - Las literaturas nacionales como manifestaciones de la filosofía romántica.

CONTENIDOS BÁSICOS (fundamentales) y actividades propuestas (6 clases de 3 unidades horarias)

I.- Contenido: Caracterización del Romanticismo como expresión del Siglo XIX.

- Actividades:
- a) Interpretación del cuadro correspondiente al Siglo XIX (página 11 - fascículo 1º - 2º ciclo).
 - b) A través de recursos pictóricos, musicales o literarios, observación de los caracteres fundamentales del romanticismo.
 - c) El hombre romántico en la expresión literaria.
 - d) Sintetizar mediante esquemas o cuadros sinópticos.

II.- Contenido: Romanticismo en España a través de la obra de un romántico español.

- Actividades:
- a) Lectura de un texto de autor romántico español (Espronceda - Zorrilla - Bécquer).
 - b) Observar y reflexionar en la obra leída los rasgos del romanticismo estudiados en el tema anterior.
 - c) Caracterizar el romanticismo español.
Como actividad se sugiere realizar un estudio comparativo de las épocas estudiadas.

III.- Contenido: Romanticismo en el Río de la Plata en la obra "La Cautiva" de Esteban Echeverría.

- Actividades:
- a) Lectura "La Cautiva" de Esteban Echeverría.
 - b) Hechos históricos sociales de la realidad argentina que gestan el romanticismo (pueden observarse a través de la vida y obra del autor).
 - c) Determinar en el texto leído los principales caracteres del romanticismo en el Río de la Plata, centrados en el paisaje.

IV.- Contenido: El romanticismo en la Argentina: su temática (el paisaje-el hombre-la sociedad) "Facundo" de Sarmiento.

- Actividades:
- a) Lectura de un fragmento de "Facundo" de Sarmiento. Destacar los contenidos relacionados con la temática romántica. (Observar el paisaje, el hombre, la sociedad).
 - b) Estudio de las particularidades del lenguaje (funciones) que manifiestan la tendencia romántica.
 - c) Se sugiere la aplicación de técnicas grupales para debatir temas, por

///

258

Objetivo: El conocimiento de Darwinista frente a su momento histórico.

- I.- **Contenido:** Pasado geográfico, Cognition, caracterización, principales obras, actividades. **Objetivos:** textos representativos de los orígenes de la propia genética.
 - a) **Objetivo:** temas y circunstancias históricas que lo motivaron.
 - b) **El genio:** su caracterización.
 - c) **Caracterización** de los particularidades idiosincrasias de la lengua genética.
 - d) **Como** otra actividad propiamente analizar la trayectoria del genio / en el proceso de la independencia nacional.

- II.- **Contenido:** "Martín Fierro" de José Hernández.
 Objetivos:
 - a) **Lectura** de "Martín Fierro" de José Hernández.
 - b) **José Hernández** y su época.
 - c) **"Martín Fierro"** como figura representativa de una producción literaria nacional.
 - d) **Temas** representativos de la obra como literatura nacional.
 - e) **La** preparación para el conocimiento de Darwinista y José Hernández a través de sus respectivas obras.

Responde a la Unidad 4 y 5 correspondientes a la clase.
 En aula didáctica correspondiente a la Unidad 4, centrará el estudio del material leído y leído en las obras "Cuarenta y Nueve Cienos" de R. Payré y "En la Sangre" de E. Guzmán.
 En cuanto a la Unidad 5 presentaremos más adelante una propuesta de trabajo a guisa de los contenidos al tiempo de que se disponga.

FÍSICA

I.- FUNDAMENTOS BÁSICOS

- A) Se desea que los Centros desarrollen cumplir la 1ª Unidad.
- B) Se pretenden los objetivos fundamentales:
 - 1- Adquirir los conocimientos básicos, satisfiriendo sobre el hecho físico, más allá que sobre el "modelo matemático".
 - 2- Realizar más en la metodología del estudio de la física y en el análisis de los hechos que sobre el método científico, que es la enumeración de acontecimientos.
- C) La **disponibilidad** de tiempo, se estima en 15 semanas, contadas desde el primer día / de abril de mayo, hasta el 31/05/76.
- D) Los Centros que vivan más adelantados respecto a este programa, distribuirán el material en forma proporcional a lo solicitado. El material general, se abastecerá los centros / generadores de conceptos, en la forma más sintética posible.

II.- RESUMENES TEMÁTICOS

UNIDAD	SEMANAS	UNIDAD	SEMANAS
1a.	de mayo de mayo	4a.	3
2a.	3	5a.	4

NOTA: Todo material que se produzca servirá para: a) repetir "lecturas" más importantes b) revisión de conceptos c) colaborar al desarrollo de la enseñanza.
 Todo ello, en común acuerdo entre profesor y su grupo.

III.- CONTENIDOS BÁSICOS

2a. UNIDAD (Movimiento) - Leyes de movimiento uniforme - Gráficas correspondientes. Movimiento uniformemente variado. Definición de velocidad media. INTRODUCCIÓN GRÁFICA E IN-

III
UNIDAD sobre el concepto de velocidad, aceleración. Como ejemplo, discutir "Caída libre y caída en un fluido".

Indicadores de la unidad: Movimiento de un cuerpo, analizar qué se y cómo se "comportan" en sistemas de referencia. Definiciones de trabajo, potencia, Energía - Potencia; operar con las unidades más usuales (no analizar con equivalencias si no hay tiempo); de mencionarlas, si lo des, las más usuales). Enunciar el principio de conservación de la energía.

Indicadores de la unidad: Movimiento de un cuerpo, analizar qué se y cómo se "comportan" en sistemas de referencia. Definiciones de trabajo, potencia, Energía - Potencia; operar con las unidades más usuales (no analizar con equivalencias si no hay tiempo); de mencionarlas, si lo des, las más usuales). Enunciar el principio de conservación de la energía.

IV. UNIDAD - (Estática de los Fluidos)

Indicadores de la unidad: Presión y Unidad más corriente. Presión Hidrostática. Principio de Pascal. Ley Fundamental (teorema) de la Hidrostática. Fundamentos de la Estática Hidráulica. Principio de Arquímedes.

Indicadores de la unidad: Presión atmosférica; experiencia de Torricelli. Principio de Pascal y Arquímedes para los gases. Ley de Boyle-Mariotte.

Indicar qué son y para qué sirven los Barómetros, Manómetros y Compresores.

V. UNIDAD (Calor y Temperatura)

Relaciones conceptuales entre calor y temperatura.

Escalas fijas de un termómetro.

Expansión de gases; relación entre la presión, volumen y temperatura de los gases.

Escalas de Calor y unidades - Calorímetro de mezclas; breve descripción.

Calor específico.

Calor de fusión y calor de ebullición de los cuerpos de estado.

Intensidad de Humedad Relativa.

VI. UNIDAD (Magnetismo y electricidad)

Orbita de un electrón. Campo magnético terrestre; Brújula.

Carga eléctrica. Electroscopio; Aislamiento electrostático.

Concepto de corriente eléctrica; efectos de la misma.

Medida de potencia. Ley de Ohm. Resistencia eléctrica.

Desarrollar la experiencia de la campanilla eléctrica, para inducir el concepto de la inducción electromagnética.

VII - RECOMENDACIONES

Si algún Centro no ha terminado de desarrollar el tema OPTICA (1a. Unidad) se estima que con el programa precedente se tiene "una guía" para adecuar lo que faltare de esa unidad durante del tiempo disponible.

QUÍMICA

1a. UNIDAD: Química descriptiva - 6 horas (3 clases)

Objetivos específicos: Lograr que el alumno tenga un conocimiento adecuado de cada grupo de la clasificación periódica, de sus relaciones verticales y horizontales y de la vinculación existente con la tecnología moderna en general y en especial con la industria argentina.

Contenidos mínimos: No metales

MINERALES - GASES INERTES

GRUPOS VII B, VI B, V B, IV B, III B.

Ubicarlos en la tabla periódica. Considerar solamente elementos representativos de cada grupo y explicar: Distribución en la naturaleza y generalidades de extracción y/o prop-

de sus propiedades. Dar una idea de las aplicaciones más importantes y comunes.

Ejemplos de aplicaciones: a) Metalurgia: cargador reductor; b) Producción de cloro; c) aspa
sulfúrico; acetatos; c) Hidrogenación de aceites.

USOS: a) Acetato de amoníaco; b) Esterilizador agua potable; c) Conocidos.

USOS: a) Acetatos; b) en plásticos, películas, y papeles fotográficos.

USOS: a) Acetatos; b) Insecticidas para el arroz.

USOS: a) Acetatos; b) Hidrogenación de sus compuestos. Tratar como el más importante el /
ácido sulfúrico.

USOS: sus compuestos importantes y la aplicación: amoníaco, óxido nítrico.

USOS: en estado natural como diamante y grafito.

Objetivo general: Química descriptiva - 5 horas (3 clases)

Objetivos específicos: Ident. Unidad.

Contenido mínimo: Metales. Buscarlos en la tabla periódica.

Propiedades químicas. Propiedades físicas de tipo general tales como la densidad, punto
de fusión y ebullición, conductividad calorífica, resistencia eléctrica, etc. y las
de tipo químicas. Estado natural de los metales. Metalurgia. Aleaciones. De cada uno
considerar el más importante para la tecnología.

Ejemplos: Aluminio, después de dar las características más importantes, dar sus aplicaciones
y usos en los diversos usos industriales y domésticos tales como utensilios de cocina
a pesar de su posición en la serie electroquímica.

Actividad de aprendizaje de la 1ra. y 2da. Unidad.

De las propiedades de los compuestos demostrar las más importantes. Ejemplos
de la disolución de ácido sulfúrico. Tome un tubo de ensayo lleno de agua tibia
lo sumergido en agua fría, agréguele 1 gota de ácido sulfúrico concentrado agítalo.
Explique porque debe agregar ácido sulfúrico al agua y nunca a la inversa.

- Demuestre experimentalmente o explique con gráficos:

- función del ácido sulfúrico en los acumuladores.
- función de los ácidos en la electrolisis del agua.
- Corrosión.

Objetivo general: La química del carbono - 14 horas (7 clases).

Objetivos específicos: a) Entrar que el alumno establezca con claridad la distinción
existente entre los compuestos del carbono y los demás elementos adquiriendo real como
ejemplos de los aspectos que justifican su estudio por separado.

b) Alcanzar un adecuado dominio de las relaciones de las propiedades
de los compuestos con los materiales biológicos que los contienen, con los productos
de la industria química que los transforman, con los alimentos y medicinas.

Contenido mínimo: Hidrocarburos alifáticos; Hidrocarburos aromáticos; grupos función
sales.

Referencias:

Explicar destilación de Petróleo. Hacer gráficos de todos los productos que se pueden/
obtener.

Explicar que se entiende por número de octanos. Porque es conveniente tener nafta de /
número de octanos elevado.

Explicar fermentación.

Explicar elaboración de jabón.

Para la actividad de aprendizaje si no dispone de elementos utilice gráficos.

QUÍMICA

INDICACIONES:

Se busca a partir de la situación concreta del hombre actual y de sus instanc-

///

... para encontrar el sentido o necesidad de un razonamiento "en" época, al mismo tiempo que se indaga sobre el modo con que el pensar filosófico ha incidido a través de los distintos momentos históricos la vitalidad totalizante de hombre-sujeto en la creación cultural, partiendo del uso de ciertos instrumentos lógicos como introductorios al filo saber.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- CONCIENCIACIÓN:**
- que concientice al proceso de abstracción.
 - que concientice la conciencia significativa de la actitud filosófica en su relación y distinción con las otras actitudes frente a lo real.
 - que verifique la captación valorativa de las distintas actitudes culturales en su concreción histórica.
 - que lleven a la vivencia de las principales categorías existenciales y a su apertura hacia la fundamentación antropológica.
- HABILIDADES:**
- para saber abstrair en el momento histórico, interpretándolo en todo su "ser-implicaciones" "entonces y ahora"
 - para distinguir el "entonces" y necesidad de la actitud especulativa en el "ahora" existencial y comprender objetivamente la realidad.
- ACTITUDES:**
- de cuestionamiento y problematización con respecto a sí mismo, al mundo y a la situación actual;
 - crítica y reflexiva acerca de los problemas de sus relaciones en los diferentes momentos históricos.
 - creadora en respuesta a la expectativas contemporáneas.

UNIDAD I

- 1.- La lógica como propedéutica al filosofar.
- 2.- La lógica tradicional: el concepto, el juicio y el razonamiento.
- 3.- Lógica dialéctica: proposicional, de funciones y de clases.

UNIDAD II

- 1.- El hombre y su existencia le son interrogante.
- 2.- Análisis fenomenológico del mundo actual. Actitudes del hombre frente a lo real.
- 3.- Los temas derivados de la filosofía.
- 4.- Las grandes síntesis filosóficas fundamentales: medieval - antigüedad - moderna - actual - época contemporánea.

UNIDAD III

- 1.- El problema antropológico.
- 2.- Descripción fenomenológica; categorías existenciales básicas.
- 3.- El hombre como persona.
- 4.- Hombre, Libertad e historicidad. Hombre y trascendencia. Hombre y cultura.
- 5.- Análisis de algunas concepciones del hombre en el mundo actual.

CONCIENCIAMIENTO DEL TIEMPO

- 1.- Datos por cada unidad.

BIBLIOGRAFÍA

DE LÓGICA Y

- "El orden de los conceptos" J. Maritain
- "Lógica dialéctica" Teresa B. de Rodler

DE HISTORIA Y

- "Introducción a la filosofía" Mendricani
- "La actitud del filósofo" Sepich

252

262

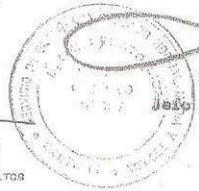
- "Introducción a la filosofía" Giuseppe Cassa
- "La filosofía" Caturalli
- "Vocabulario de filosofía" Jallot
- "Kant y persona" R. Guardini
- "La cultura como obra y riesgo" R. Guardini
- "El pensamiento de la Edad Moderna" R. Guardini

UNIDAD III

- "Qué es el hombre" Haber
- "Fundamentos de filosofía" Milda Faciles
- "Filosofía existencial" Luyten
- "El hombre en la actualidad" F. Lorosh
- "La existencia estética" L. Isop
- "La filosofía del siglo XX" H. Patignauw
- "El existencialismo" F. Heuniger
- "El sentido del hombre en el cosmos" May Scheler
- "La fenomenología es un humanismo" Luyten
- "La filosofía actual" H. Kochanski
- "El humanismo integral" J. Maritain

Saludo al señor Director, con atenta consideración.

D. P. Delpal



Prof. Mario Borenfy
Departamento Bachillerato
Libros para Adultos

REATHZ 3 de DELPECH
DIRECCION CENTRO N° 127
BACHILLERATO LIBRE PARA ADULTOS

WDA
Shuhay

Talita con Alejandro Borenfy
Susana Pato
Scholarum

DECRETO N° 4297

*SANTA FE, 20 de diciembre de 1976.- Visto el resultado de la evaluación realizada por los organismos técnicos del Ministerio de Educación y Cultura, sobre la experiencia Bachillerato Libre para Adultos; y CONSIDERANDO: Que sobre la base de las conclusiones obtenidas, surge la necesidad de implementar su continuidad como una forma más de ampliar las perspectivas educativas en la Provincia; Que una decisión en tal sentido, con las prácticas aconseja, permitirá introducir al alumno adulto en las técnicas del aprendizaje, formando hábitos de estudios tendientes a otorgar una base sólida para su eficaz desenvolvimiento durante la carrera; Que asimismo, posibilitará elevar el nivel científico cultural de la población activa para coadyuvar al aprovechamiento integral / de las aptitudes personales en función de una más perfecta adecuación de su vida laboral y de relación; Por ello y atento a los antecedentes obrantes en el / Expediente N° 30199 de la referida Secretaría de Estado; - EL GOBERNADOR DE LA / PROVINCIA - D e c r e t a : ARTICULO 1°) Dispónese la continuidad de la experiencia educativa Bachillerato Libre para Adultos, la cual en lo sucesivo se // denominará BACHILLERATO ACELERADO PARA ADULTOS.- ARTICULO 2°) Apruébanse para // el Bachillerato Acelerado para Adultos cuyo funcionamiento comenzará a partir // del Ciclo Lectivo 1977, las siguientes pautas:

- a) De la conducción: Facúltase al Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica adoptar, implementar y reglamentar las condiciones de inscripción, régimen de calificaciones, exámenes y promociones, localización geográfica de los Centros, formulación y adecuación de contenidos programáticos, régimen de equivalencias selección de personal y evaluación y seguimiento de la experiencia.
- b) De la duración: El Bachillerato Acelerado para Adultos demandará el cumplimiento de seis (6) cuatrimestres, distribuidos de la siguiente forma: cada cuatrimestre corresponderá a un año de la Enseñanza Media común el 1er. año que abarcará dos cuatrimestres, respondiendo el primero a un curso de nivelación, de tal forma los cuatro primeros cuatrimestres integran el 1er. Ciclo y los dos últimos el 2do. Ciclo. Estos Ciclos se corresponden con los de la Enseñanza Media común de la siguiente forma: el 1er. Ciclo equivale al Ciclo Básico Común y el 2do. Ciclo al 4to. y 5to. año de la Enseñanza Media Común.
- c) Asistencia de los alumnos: Los alumnos tendrán carácter de regulares, no admitiéndose en ningún caso la condición de alumno libre. La edad mínima de ingreso de los mismos será de 21 años..
- d) Déjase establecido que los alumnos que aprobaron en 1976 el 1er. Ciclo del / ex-Bachillerato Libre para Adultos podrán inscribirse en el 2do. Ciclo de la // nueva estructura que se aprueba por el presente Decreto.
- e) Relación laboral con el personal: El personal de la planta administrativa // del Departamento Bachillerato Acelerado para Adultos, de supervisión, directivo, docente, administrativo y de servicio necesario para el desarrollo de las actividades serán contratados, a cuyo efecto se faculta al Ministerio de Educación / y Cultura para que adopte las medidas conducentes al establecimiento de condiciones contractuales que aseguren el mejor cumplimiento de los objetivos perseguidos.

///

///

ARTICULO 3º) El Bachillerato Acelerado para Adultos se regirá por el siguiente Plan de Estudios:

Asignaturas	Curso de Nivelación	Primer Ciclo						Segundo Ciclo					
		CUATRIMESTRES											
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Lengua	6		4	4	4	4	4						
Idioma Extranjero (Inglés)	-		2	2	2	2	2						
Ciencias Sociales (Incluye Historia, Geografía y Formación Cívica-1º Ciclo) (Historia, Geografía e Instrucción Cívica-2º Ciclo)	3		4	4	4	4	4						
Contabilidad Práctica	-		2	2	2	2	2						
Psicología	-		-	-	-	-	-						
Filosofía	-		-	-	-	-	-						
Matemática	6		4	4	4	4	4						
Ciencias Naturales (Biología y Elementos de Físico-Química)	3		4	4	4	4	4						
Física	-		-	-	-	-	-						
Química	-		-	-	-	-	-						
TOTAL:		18 hs.	20 hs.	20 hs.	20hs.	20hs.	20hs.						

Título a otorgar: Bachiller

ARTICULO 4º) Registrese, comuníquese, publíquese y archívese. Fdo. JORGE A. DESIMONI - ORLANDO RENE PEREZ COBO".

Es copia.



DECRETO N° 359
Santa Fe, 13 de febrero de 1980.

V I S T O :

El Proyecto del Ministerio de Educación y Cultura, por el cual se reestructura el Bachillerato Acelerado para Adultos; y

CONSIDERANDO:

Que el Ministerio de Educación y Cultura ha realizado una evaluación del Bachillerato Acelerado para Adultos que se cursa en la Provincia concluyendo en la necesidad de mejorar el nivel de capacitación que se brinda a los adultos;

Que el bachillerato actualmente en vigencia si bien satisface las expectativas de mejoramiento personal y social, no resulta suficiente para acceder al campo ocupacional o mejorar significativamente el nivel de empleo;

Que lo expuesto surge de numerosas consultas realizadas a directores de centros y alumnos, los que manifiestan que el Bachillerato que cursan obedece, en la mayoría de los casos, a la necesidad de poseer la certificación de estudios secundarios para consolidar posiciones en el empleo como único objetivo, lo que evidencia la necesidad de brindar a los adultos la posibilidad de cursar el nivel con una terminalidad mas acorde con los requerimientos del mercado ocupacional y que a la vez les permita la prosecución de estudios superiores;

Que, consecuente con lo expresado, se considera mas acorde con las expectativas humanas y laborales el cumplimiento del plan de estudios de Perito Mercantil el que se realizará en cuatro años, compensándose la diferencia de un año con el Bachillerato con el logro de un mejor nivel de capacitación y de mejores posibilidades de acceso al mercado laboral que mantiene un constante requerimiento de Peritos Mercantiles;

Que, finalmente, la medida propuesta por el Ministerio de Educación y Cultura en el sentido de reestructurar el Bachillerato Acelerado para Adultos se corresponde en forma mas adecuada con el espíritu de la Ley N° 7100;

Por ello, y de conformidad a los antecedentes obrantes en el Expediente N° 04/0009772 del Ministerio de Educación y Cultura;

EL GOBERNADOR DE LA PROVINCIA

Decreta:

ARTICULO 1°) Reestructúrase el Bachillerato Acelerado para Adultos, estableciéndose que en los Centros se aplicará en forma progresiva el Plan de Estudios de Perito Mercantil que como Anexo forma parte integrante del presente Decreto.

ARTICULO 2°) Los actuales centros de Bachilleratos Acelerados para adultos se denominarán en los sucesivos Escuelas de Enseñanza Media para Adultos.

ARTICULO 3°) La asignación presupuestaria y el sistema de incorporación de personal directivo, docente, administrativo y de servicio de las Escuelas de Enseñanza Media

para Adultos se regirá por las normas vigentes establecidas para los Centros de Bachillerato Acelerado para Adultos.

ARTICULO 4º) El Ministerio de Educación y Cultura adoptará todas las medidas técnicas y administrativas correspondientes, a fin de ejecutar a partir del periodo lectivo correspondiente al presente año las disposiciones de este Decreto.

ARTICULO 5º) Regístrese, comuníquese, publíquese y archívese.

FDO.: JORGE A. DESIMONI
Eduardo A. Carreras.

ES COPIA.
sf.-



ANEXO DECRETO N° 369/80
Plan de Estudio del Perito Mercantil para Adultos

1. Fines del Plan:

- 1.1. Elevar el nivel científico-cultural de la población activa.
- 1.2. Mejorar el aprovechamiento de las aptitudes personales en el campo laboral.
- 1.3. Ofrecer una actualización técnico-científica que se adecue a las necesidades del adulto en los medios ocupacionales en que actúa.
- 1.4. Contribuir, de un modo eficaz, a la continuidad de la formación integral y permanente de la persona del adulto.

2. Objetivos generales:

Al concluir los estudios, el alumno deber haber logrado:

- 1- Conocimiento comprensivo de los elementos conceptuales básicos que constituyen el campo intelectual, técnico científico del Perito Mercantil.
- 2- Conocimiento comprensivo de las técnicas específicas de aplicación en el campo laboral del Perito Mercantil.
- 3- Capacidad para analizar y aplicar los principios, métodos y técnicas de su especialidad.
- 4- Capacidad para inferir los principios directrices que orientan la política económica y financiera en el ámbito industrial y comercial.
- 5- Capacidad para ejecutar las tareas propias de un Perito Mercantil en empresas tales como: Bancos, Cooperativas, Seguros, Industria y Comercio en general.
- 6- Actitud reflexiva, crítica y creativa, ante la situación de la economía nacional y sus problemas fundamentales, sobre la base de los principios humanistas cristianos, que adopta el Sistema Educativo Argentino y los Científicos básicos.
- 7- Adhesión a los valores emergentes de la esencia de la persona humana, del estilo de vida argentino, basado en la concepción cristiana adoptada por nuestra Constitución y en la realidad de nuestra sociedad.
- 8- Actitud de compromiso con la realidad nacional, consecuente con los valores a los que se ha adherido.

3. Estructura Curricular:

Asignaturas	A Ñ O S			
	1º	2º	3º	4º
I - Formación General				
1- Idioma Nacional	3	3	3	3
2- Matemática	3	3	3	3
3- Historia	2	2	2	-
4- Geografía	2	2	2	-
5- Formación Moral y Cívica	2	2	-	-
6- Biología	2	2	-	-

268

7- Idioma Extranjero	2	2	2	2
8- Física	-	3	-	-
9- Química	-	-	3	-
10- Lógica	-	-	-	3
TOTAL PARCIAL	16	19	15	11
II. Formación Específica	1º	2º	3º	4º
1- Contabilidad	3	3	3	4
2- Introducción al Derecho	2	-	-	-
3- Derecho Comercial	-	2	2	-
4- Economía	-	-	2	3
5- Finanzas	-	-	-	3
6- Técnica Mercantil	-	-	2	3
TOTAL PARCIAL	5	5	9	13
TOTAL GENERAL.	21	24	24	24

4. Régimen del Plan: Las asignaturas tendrán carácter anual.

5. Duración de la carrera: 4 años.

6. Título a otorgar: Perito Mercantil con validez Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

Dirección Provincial de Educación
Superior, Media y Técnica

Provincia de Santa Fe

Escuelas de Enseñanza Media para Adultos
Año 1981 - Plan Decreto nº 0369/80.-

ASIGNATURA: Formación Moral y Cívica

TERMINALIDAD: Bachiller

CURSO: 2do. Año

CONTENIDOS	ALCANCES
El hombre.	Necesidad de un orden moral. El fin último de la existencia del hombre: el bien supremo. Principios de ética: la conciencia moral; virtudes personales y sociales.
La familia.	La familia como principal agente de la educación. Instituciones que colaboran con la familia en la educación, la salud y la seguridad social. La familia y los medios masivos de comunicación.
El hombre y sus realizaciones culturales.	El hombre argentino. Estilos de vida. Manifestaciones de la cultura argentina. La tradición. Valores fundamentales. Respeto a la dignidad y a la libertad responsable del hombre.
El hombre y sus realizaciones económicas.	Actividad privada y actividad del Estado: principio de subsidiariedad. Asociaciones profesionales, empresariales y gremiales. Necesidad de adecuación y sus fines específicos. Doctrina de la Iglesia. Aspiraciones al desarrollo integral de los pueblos. La economía internacional. Desarrollo solidario de los pueblos. Doctrina de la Iglesia.
El hombre y sus realizaciones políticas.	Concepto de soberanía. Derecho a la autodeterminación política, cultural y económica. Los imperialismos. Distintas formas de subversión. Soberanía territorial. Cuestiones claves en la geopolítica argentina. La solidaridad de los pueblos. Presencia argentina en los organismos internacionales. Deber de participación de la juventud en la afirmación del ser nacional, defensa y perfeccionamiento de las instituciones y desarrollo integral de la Nación.-

OBJETIVOS

El hombre y sus realizaciones económicas.

El hombre y sus realizaciones políticas.

ALCANCES

Los elementos de la producción: materias / primas, fuentes de energía y transporte.
El trabajo en relación con la plena realización del hombre y con su dignidad. Relaciones laborales: responsabilidades raíz - proceso.
Ahorro y previsión.
La cooperación.
Nociones y alcances de la propiedad privada.
La propiedad como elemento dinámico del / proceso económico y del bienestar general.

Responsabilidades personales, familiares y cívicas.
Doctrina de la Iglesia.
Comunidad nacional. Estado. Obligaciones / del mismo respecto del bien común. Gobierno: Formas.
El municipio: primera instancia política / institucional.
Organización y funciones. Participación / ciudadana.
Valorización de la democracia como estilo de vida.
Derechos del hombre en los estados democráticos y totalitarios.
Desviaciones de la democracia.
Doctrina de la Iglesia.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

Dirección Provincial de Educación
Departamento: Media y Técnica

Provincia de Santa Fe

Escuelas de Enseñanza Media para Adultos -
1961 - Plan Decreto N° 0333/60.-

ASIGNATURA: Formación Moral y Cívica

TERMINALIDAD: ...

CURSO: 1er. Año

FUNDAMENTACION:

1.- Finalidad e importancia de la asignatura

La persona-Única, indivisible, incommunicable en su ser e irrepelible busca continuamente su perfección. Esta perfección sólo puede obtenerla en el medio social, hacia el cual el hombre está orientado y donde actualiza todas sus potencialidades. La sociedad no es la resultante de procesos históricos sino una respuesta concreta, real y efectiva a la naturaleza misma del hombre: al ser humano le es esencial la vida en sociedad. Tampoco es la sociedad un dato dado, mecánico, al cual el hombre debe adaptarse para sobrevivir; por lo contrario, la vida social es el fruto del esfuerzo / en común de todos los miembros de la comunidad.

Es por ello que se hace necesario preparar al hombre para que organice y lleve adelante su vida personal y social sobre la base de rectos principios morales que lo elevan a su perfección en todos los ordenes.

Transmitir principios sólidos de ética individual y comunitaria constituye, además una respuesta al permanente cuestionamiento que el hombre se realiza respecto del sentido y fin último de su vida. La persona se encuentra hoy amenazada por principios // materialistas y disociadores que la desorientan y desubican tanto en sus actividades sociales como en su vida interior.

Es obligación de los educadores formar al hombre para su proyección y para que, // sobre la base del trabajo, esfuerzo y servicio, sea real artífice del futuro de la // Patria. La educación es así vía de consolidación de la paz, creando profunda responsabilidad en el ejercicio de la libertad.

Precisamente, es en la libertad donde debe encontrarse el equilibrio del orden social, la libertad entendida como ejercicio de la responsabilidad individual ordenada / al bien con pleno desarrollo de la inteligencia y del dinamismo creador. Debe inculcarse a los alumnos el principio de ciudadano, agente del proceso de la comunidad a través de todas sus actividades (familiares, económicas, políticas, culturales), // proceso que debe estar marcado en el orden moral como única estructura que puede sostener los ordenes particulares.

Debe revitalizarse los valores éticos para su reordenamiento y consolidación de / la recta vida social y política.

Los alumnos deben comprender que una comunidad política debe tener como objetivo superior la búsqueda de la plena realización y que esta solo se encuentra en la consolidación del bien común, entendido como el conjunto de condiciones de la vida social que posibilita la perfección a cada uno de sus miembros y destacando que su logro no es obligación particular de ningún sector, sino responsabilidad personal indelegable.

Al tiempo de crear en el alumno la sana responsabilidad de su participación política, deben dársele correctas orientaciones para el desarrollo de su espíritu crítico. Debe comprender su obligación de participar en la construcción del orden social / mediante el ejercicio ordenado de su libertad para osentar una paz que haga posible la vida de la comunidad con seguridad y bienestar como el fruto del progreso social. Simultáneamente, debe poder evaluar el poder político y analizar si contribuye, e- / fectivamente, al progreso de la comunidad y si asegura la vigencia del orden social / y de la paz.

///

OBJETIVOS:

Lograr que el alumno:

- conozca sus intereses y preocupaciones hacia una selección ajustada de ideales y // valores -sobre la base de modelos- acordes con los valores supremos de la nacionalidad;
- acentúe su formación cívico-nacional y perfeccione el desarrollo de actitudes ético-religiosas que impliquen una capacidad de reacción personal ante nuevas situaciones; //
- adquiera y asimile principios éticos y los aplique en su vida personal y social;
- valore la familia como fundamento de la vida del hombre;
- fortalezca la comprensión de las relaciones familiares y se capacite para asumir // las responsabilidades consiguientes;
- acreciente hábitos que permitan su integración positiva en la sociedad;
- fortalezca las actitudes de solidaridad, tolerancia, justicia y respeto por los demás;
- aprecie y respete los valores de la cultura occidental y cristiana;
- comprenda la actividad económica como participación individual responsable al bien / común social;
- asuma actitudes de buen ciudadano;
- ejercite y fortalezca sus actitudes de amor conciente y de respeto por la Patria;
- asimile la democracia como estilo de vida;
- adquiera actitudes positivas respecto de la integración de los pueblos americanos y de estos con el mundo.

CONTENIDOSALCANCES

El hombre.	Jerarquía del hombre en relación con los demás seres y con Dios. Ser racional libre. Ser social. Perfectibilidad de la persona: personal - familiar; en lo económico y político.
La Familia.	Integrantes. Sociedad privada y necesaria. Fundamentos jurídicos, éticos y religiosos. Comunidad de vida. Responsabilidades de sus miembros: autoridad paterna. Misión de la mujer. Unidad del vínculo conyugal. Factores de la desintegración.
El hombre y sus realizaciones culturales.	Aportes de Grecia y Roma a nuestra cultura y orden jurídico. Los ideales aportados por el cristianismo: amor a Dios, amor al prójimo, igualdad de / todos los hombres. Valorización de la herencia cultural. Aportes hispánico: religión, lengua, arte, legislación. Otros aspectos. Necesidades materiales: bienes económicos / (alimentación, vivienda y vestido).

///

273

4371

DECRETO N°

SANTA FE, 10 DIC 1980



Santa Fe

Escritura N° C. 1 Reg

[Handwritten signature]

JULIO CESAR ZAPATA
DIRECCIÓN DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

VISTO :

El Expediente N° 04/0025249 del registro del Ministerio de Educación y Cultura, mediante el cual su Dirección Provincial de Educación Superior, Media y Técnica gestiona la modificación de la medida que determina la edad obligatoria para el ingreso a las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos; y-

CONSIDERANDO :

Que el Decreto N° 4297/76, establece en su Artículo 2° inciso c) la condición de contar con 21 años para el ingreso a la Enseñanza Media para Adultos;

Que la mencionada Dirección Provincial a través de sus dependencias técnicas, ha realizado un detenido estudio de investigación y evaluación con el objeto de detectar los problemas que afectan a este tipo de enseñanza;

Que del conjunto de comprobaciones realizadas, las que luego podrán dar origen al dictado de diversas medidas relacionadas con contenidos programáticos, sistemas de evaluación, capacitación y perfeccionamiento del personal docente, extensión de facilidades para la concurrencia de adultos con déficit educativo, y otros, se estima preponderante la que refiere a la edad de ingreso de los alumnos;

Que la aplicación de encuestas programadas (Instrumento INSEA -1-A y 1-B) permiten conocer la información brindada por la totalidad del personal directivo y docente afectado a la educación de adultos y de la tabulación respectiva, se concluye en que queda aproximadamente un 50 % promedio de población adulta, entre 18 y 21 años sin realizar estudios secundarios, lo que hace necesario reducir la edad de ingreso a 18 años para posibilitar la prosecución de sus estudios;

Por ello y de acuerdo con lo solicitado por el Ministerio de Educación y Cultura;

EL GOBERNADOR DE LA PROVINCIA

DECRETA :

ARTICULO 1°) - Modifícase el Artículo 2°, inciso c) del Decreto N° 4297/76, cuyo texto queda redactado de la siguiente forma:

"ARTICULO 2°- Inciso c) Asistencia de los alumnos: Los alumnos tendrán carácter de regular, no admitiéndose en ningún caso la condición de alumno libre. La edad mínima de ingreso será de 18 años, cumplidos a la fecha de iniciación del período lectivo."

ARTICULO 2°) - Regístrese, comuníquese, publíquese y archívese.

JORGE A. DESIMONI
EDUARDO A. CARRERAS

CGA.-/GP



ES COPIA

[Handwritten signature]
JOSÉ A. CABO
Director de ...

CONTENIDOS PROGRAMATICOS DE CIENCIAS SOCIALES

1er. Ciclo

Objetivos generales a nivel de curso:

- Facilitar la comprensión del proceso histórico que ha seguido la humanidad con especial referencia a nuestro país, a partir de una clara ubicación con respecto al presente, en sus procesos, fundamentos e interrelaciones.
- Fomentar actitudes críticas y reflexivas con respecto a los procesos históricos-sociales que preluclaron nuestro presente.
- Contribuir operacionalmente para que el alumno adquiera habilidades y destrezas que le permitan actuar en el proceso sociopolítico.
- Facilitar el conocimiento de la realidad geográfica, en especial de nuestro país y de la provincia de Santa Fe, en función de comprender la relación hombre-naturaleza, en las múltiples variedades regionales.
- Facilitar el análisis de las obligaciones del hombre en general y del ciudadano en particular, como integrantes del Estado y participante activo en su organización y proyección a nivel mundial.
- Posibilitar la toma progresiva de conciencia de la necesidad de conquistar y mantener un nivel de vida digno.
- Facilitar adecuadas experiencias de aprendizaje para que el alumno pueda adquirir actitudes cooperativas frente a los problemas de la realidad nacional.
- Proporcionar oportunidades educativas para que el alumno sea capaz de adquirir el manejo de técnicas de estudio de campo y se encuentre en condiciones de evaluar todo tipo de material informativo (diarios, revistas, libros, etc.).

Objetivos Específicos

- 1ra. UNIDAD: Las comunidades primitivas y su evolución.
- Comprender la evolución del trabajo humano
 - Eras geológicas: manifestaciones de vida. Mov. geológicos. Aparición del hombre.
 - Proceso de hominización y proceso de trabajo, la relación hombre-naturaleza. Los instrumentos de trabajo y su evolución. Las relaciones sociales. Características del trabajo humano en nuestro país, provincia y/o localidad.
 - Entender el paso del período Paleolítico al Neolítico como una verdadera revolución histórica que modifica profundamente la actividad del hombre y a partir de la cual aparecen las sociedades agrícolas.
 - La prehistoria: El hombre cazador y recolector. La comunidad neolítica. La revolución neolítica. Aparición del excedente económico y la diferenciación social.
- Estudio especial de las comunidades indígenas argentinas. Las condiciones con el estado de

desarrollo de las culturas indígenas de nuestro país en el momento de la conquista. Poder comprender y asumir reflexivamente cuáles son las condiciones de vida actuales de los indígenas de nuestro país.

• Usar las técnicas de la geografía matemática para ubicar geográficamente la geografía matemática aplicada. Ubicación cronológica comparativa. Estudio comparativo de la organización económica social: los clanes, la propiedad de la tierra, la comunidad superior o estado, la progresiva diferenciación social.

2da. UNIDAD: Los grandes imperios de la antigüedad

- Comprender la diferenciación de la comunidad primitiva hasta llegar a las sociedades esclavistas.
 - Entender algunos problemas de actualidad y su vinculación con el pasado como resultado de un proceso.
 - Conocer las relaciones que mantiene nuestro país con alguno de esos países.
 - Ubicar geográficamente en la actualidad y comprender la modificación de ese medio geográfico.
- Los imperios de Oriente: Estudio geográfico de los lugares de asentamiento. Estudio comparativo de la estructura económica social del imperio egipcio, hebreo y fenicio, imperios mesopotámicos y el imperio persa. Cuadro cronológico comparativo. Algunas particularidades culturales.
- Los imperios de Occidente Grecia y Roma: Las primitivas organizaciones sociales y políticas. Su evolución. La expansión imperial. Estudio geográfico de Grecia e Italia actual. Las relaciones comerciales con nuestro país.

3ra. UNIDAD: Las sociedades serviles

- Comprender la desintegración del mundo antiguo y la aparición de la sociedad feudal.
 - Entender cómo en Europa Occidental se dieron las formas sociales típicamente feudales, pe-
- La declinación del mundo antiguo: las grandes invasiones. Marco geográfico de los desplazamientos. Los reinos romano-germánicos. Imperio Bizantino. El imperio carolingio, Surgimiento y
- Leer comprensivamente. Fichar textos. Plantear y resolver problemas. Localizar geográficamente.

274

275

ro cómo existieron for-
 mas serviles en el resto
 del mundo.

- Cuestionares acerca de la problemática social que implica las condiciones serviles de trabajo.
- Entender qué significó el trabajo artesanal en tiempos pasados y en qué forma perdura en la actualidad.
- Localizar y comprender los grados de desarrollo de Francia y España.

◦ La expansión del Islam. Referencia al conflicto actual árabe - israelí.

◦ La sociedad feudal la producción agropecuaria. Organización social señores vasallos, siervos.

◦ El crecimiento de las ciudades: la burguesía mercantil. El artesanado.

◦ La crisis del siglo XIV.

◦ Estudio geográfico de Francia y España actual.

◦ Las formas serviles en la actualidad.

◦ Las formas artesanales de trabajo en la actualidad.

4ta. UNIDAD: El surgimiento del capitalismo

- Comprender la importancia de la revolución industrial como modificadora total de las sociedades y sus estructuras sociales y políticas.
- Entender el nacimiento de las nuevas clases sociales y la problemática que plantean.
- Relacionar la expansión europea como efecto de las modificaciones económicas - sociales con la conquista y colonización española de nuestro país.
- Comprender los conflictos de las luchas civiles argentinas como el resultado de los distintos proyectos en pugna.
- Entender cómo la Argentina se va configurando como país exportador de materias primas y en qué forma se inserta en el mercado mundial.
- La organización nacional: triunfo del proyecto liberal - la despartición del indio y el gaucho. La integración en el mercado mundial. La constitución nacional.

◦ La expansión del Islam. Referencia al conflicto actual árabe - israelí.

◦ La sociedad feudal la producción agropecuaria. Organización social señores vasallos, siervos.

◦ El crecimiento de las ciudades: la burguesía mercantil. El artesanado.

◦ La crisis del siglo XIV.

◦ Estudio geográfico de Francia y España actual.

◦ Las formas serviles en la actualidad.

◦ Las formas artesanales de trabajo en la actualidad.

5ta. UNIDAD: La expansión imperialista

- Conocer, comprender y examinar críticamente los fundamentos económicos, sociales y políticos del Imperialismo.
- Entender cuáles han sido las distintas respuestas que han dado las sociedades dependientes.
- Situar a nuestro país en el entorno mundial.
- Comprender el desarrollo y las necesidades industriales, agrarias, financieras, etc. de Argentina y las distintas respuestas a través de los proyectos políticos.
- Argentina
- La inserción de la Argentina en la economía mundial como país agro-exportador dependiente: los frigoríficos, los ferrocarriles, la agricultura cerealera, la inmigración masiva, incidencia de las guerras mundiales.
- La Argentina actual: Industrias, agricultura, comercio, población. Clases sociales. Los partidos políticos.

◦ El proceso imperialista: expansión del capital financiero. Localización de las áreas de inversión.

◦ Las luchas interimperiales: las luchas por el reparto del mundo. Las guerras mundiales. El surgimiento de nuevas potencias y sus áreas de influencia.

◦ El mundo dependiente y sus proyectos de liberación: Las revoluciones socialistas. Las luchas por la liberación: África, S. E. asiático, los países árabes, América Latina.

CONTENIDOS PROGRAMATICOS DE CIENCIAS SOCIALES

2do. Ciclo

Objetivos Específicos	Contenidos Mínimos	Experiencia o Actividad de Aprendizaje
1ra. UNIDAD: La época colonial		
◦ Comprender la conquista americana como parte del proceso de expansión de Europa sobre el mundo.	◦ Bases demográficas económicas y sociales de las culturas indígenas en el momento de la conquista. En especial en las localidades del actual territorio argentino.	◦ Utilización de técnicas para llegar a leer comprensivamente.
◦ Entender las formas coloniales de América como resultado del enfrentamiento de dos culturas que adquieren características	◦ Fundamentos de la expansión territorial europea.	◦ Fichar textos.
		◦ Realizar cuadros comparativos.
		◦ Localizar geográficamente.
		◦ Interpretar cuadros

276

revolución de Mayo. Sus proyectos. Fracaso de los intentos de organización institucional.

Los fundamentos socioeconómicos y políticos del caudillismo en América Latina como respuesta a las diversas necesidades regionales.

Las luchas civiles en la República Argentina:

- Estudios de las mismas como expresión de los distintos proyectos políticos.
- La existencia de colonias políticas actuales en América del Sur.

3ra. UNIDAD: El surgimiento del orden neocolonial

- Comprender la incidencia de las transformaciones de la política económica europea y la respuesta liberal de América Latina, en especial de nuestro país.
- Entender el proceso constitucional argentino como necesidad del proyecto liberal.
- Influencia en América Latina y fundamentalmente en nuestro país, de las transformaciones del comercio internacional en la segunda mitad del siglo XIX.
- Los tipos de economía exportadora de materias primas en América Latina.
- Luchas entre liberales y conservadores.
- El triunfo del proyecto liberal en la Argentina: Sus fundamentos económicos y sus manifestaciones políticas y culturales. Análisis de las Declaraciones, Derechos y Garantías de la Constitución Nacional.
- La Constitución Nacional. Causas de la reforma de Buenos Aires. Formas de organización institucional que establece para el nuevo estado.
- Uso de técnicas para llegar a la lectura comprensiva.
- Analizar críticamente.
- Comparar textos bibliográficos.
- Analizar material documental.
- Interpretar datos cuantitativos.
- Extraer conclusiones.

- La conquista en América Latina y América Argentina: Estudio geográfico de las áreas de asentamiento y su incidencia en la forma de denominación. En particular en la República Argentina.
- Estudio comparativo de las formas coloniales inglesas, francesas, portuguesas, holandesas, españolas.
- Estudio especial de la conquista del RÍO DE LA PLATA.
- Hacia el final de la etapa colonial: Las transformaciones del siglo XVIII. Las insurrecciones indígenas. La independencia de Estados Unidos y la influencia en América Latina. Las reformas administrativas. Las nuevas ideas.
- Estudio especial del Virreinato del Río de la Plata.

litas peculiares en función de las realidades regionales.

◦ Comprender que las transformaciones económicas del siglo XVIII son el fundamento de las modificaciones administrativas en América Latina.

4da. UNIDAD: El surgimiento de los estados nacionales

- Comprender las nuevas formas de colonialismo europeo a partir de la revolución industrial y su incidencia en las revoluciones latinoamericanas.
- Entender el crecimiento y fortalecimiento de la burguesía local y sus necesidades económicas, políticas e ideológicas.
- Entender que el retardo de la organización institucional de los nuevos estados respondió a la diversidad de las necesidades regionales y sus manifestaciones políticas.
- Utilización de técnicas para leer comprensivamente.
- Fichar textos.
- Localizar geográficamente.
- Determinar causas y consecuencias.
- Esquematizar y resumir.
- Extraer conclusiones.
- De las luchas por la independencia a las luchas civiles.
- La revolución industrial inglesa y su incidencia en el proceso independentista americano.
- Las manifestaciones ideológicas.
- Los factores socioeconómicos y políticos locales en especial en la República Argentina.
- Breve análisis comparativo de la independencia en los países del Caribe y Méjico; del Plata, Chile y Perú; de Cuba y Brasil.
- Análisis del proceso a partir del Virreinato: La

278

6.1a. UNIDAD: ARGENTINA: La historia de su presente.

- Asumir personalmente ideales, desarrollar actitudes y aplicar habilidades y destrezas específicas conducentes al análisis crítico de la realidad social, política, económica y cultural argentina y santafesina, de modo tal que pueda comprenderciamente el papel que le compete como ciudadano y hombre comprometido en el proceso político argentino.

El gobierno radical:

- El radicalismo en el poder político: Irigoyen. Las intervenciones a las provincias y el veto a la Constitución laica de Santa Fe. La crisis interna del radicalismo. La política agraria. Las carnes. El pacto de 1927.
- La industria argentina y la guerra mundial. La política petrolera y ferroviaria.
- El movimiento obrero: Semana trágica. Las huelgas patagónicas. La legislación obrera.
- La educación y la reforma universitaria.

La restauración conservadora:

- Incidencia de la crisis internacional en nuestro país. El 6 de setiembre de 1930. Las ideas corporativistas. El grupo FORJA.
- Ideología y política industrial. El Pacto Roca-Runciman.
- Migraciones internas. El macrocefalismo.
- La organización de la clase obrera.

El gobierno peronista:

- Incidencia en la Argentina de la segunda guerra mundial y de la posguerra a través de la nueva organización del mercado mundial.
- El proceso político que lleva al 17 de octubre.
- La Constitución de 1949. El estado administrador. El voto femenino.

Análizar artículos periodísticos.

Fichar y comparar textos de la Constitución.

Usar mapas y localizar geográficamente.

Análizar documentos.

Extraer conclusiones y realizar sinopsis.

Planes Quinquenales; industria, agro,
petróleo, educación.
La C.G. T. y el movimiento obrero.
Setiembre de 1955.
El congreso Constituyente de Santa Fe
Reforma de 1957.
El proceso socio-económico y político /
que llevó al 11 de marzo de 1973.
La doctrina justicialista como fundamen-
to de un proyecto nacional de síntesis.

280
ámbito educativo**RESOLUCIÓN N° 44 DE LA SECRETARÍA DE ESTADO DE (EDUCACIÓN)****DIRECTIVA SOBRE LA INFILTRACIÓN SUBVERSIVA EN LA ENSEÑANZA.**

Se transcribe a continuación el texto de la Resolución n° 44, producida por la Secretaría de Estado de Educación con fecha 11 de octubre de 1977.

"VISTO el Propósito y Objetivos para el Proceso de Reorganización Nacional, y

CONSIDERANDO:

Que la subversión marxista pretende valerse de los medios que brindan la cultura y la educación para alcanzar los fines que persigue.

Que con tal motivo desarrolla una acción de infiltración planificada cuidadosamente para inculcar desde las aulas su doctrina contraria a los más caros valores de nuestra Nación.

Que esta acción se cumple en todos los niveles de la enseñanza mediante personas adiestradas especialmente al efecto, las que manifiestan de distintos modos su actividad subversiva.

Que el personal directivo y de supervisión por la índole de su función es el que debe realizar una labor de permanente control sobre todo el personal docente para evitar y contrarrestar lo señalado anteriormente.

Que para ello debe suministrársele a ese personal directivo elementos de juicio que lo ilustren sobre procedimientos utilizados por la infiltración marxista y normas adecuadas para que se tomen en cada caso las medidas correspondientes con la celeridad debida.-

Por ello

EL SECRETARIO DE ESTADO DE EDUCACIÓN**RESUELVE:**

1°.- Las autoridades de establecimientos educativos de nivel primario, secundario y terciario no universitario, en los casos en que advierten una orientación de índole subversivo en el dictado de clases o en otro tipo de actividad docente o en cualquier expresión dirigida a los alumnos, deberán proceder conforme se indica en el anexo//
"Directivas sobre infiltración subversiva en la enseñanza", que forma parte integrante de la presente Resolución.

2°.- A los fines de lo dispuesto en el apartado anterior, por los organismos correspondientes se notificará de esta Resolución a las autoridades de los establecimientos educativos y a las dependencias de supervisión escolar.

3°.- De forma.

ANEXO

I.- INTRODUCCIÓN: La agresión marxista internacional considera a los ámbitos de la cultura y de la educación como los más adecuados para ir preparando el terreno fértil que le permitirá orientar subjetivamente la conciencia de los futuros dirigentes hacia el sistema político que sustenta.

Para ello desarrolla una acción de infiltración que, perfectamente planificada y ejecutada le permita acceder a las aulas, para luego desde ellas inculcar conceptos e interpretaciones de nuestra religión, historia y tradiciones, y de la realidad actual, que ponen en tela de juicio valores fundamentales que sustentan la civilización occidental y cristiana.

Con esta acción se intenta ubicar al educando en una posición de crítica y de descreimiento de aquellos valores, a la vez que se lo predispone para la asimilación de las veleidades ideológicas seudo - renovadoras del marxismo.

Un medio utilizado es presentar la falsa necesidad de autoformación en base a su libertad de opción; por la aparente incapacidad de padres e instituciones educativas, los que a su vez habrían sido víctimas de un sistema injusto que los moldeó a su imagen y semejanza.

Esta acción se cumple en todos los niveles educativos a través del personal docente marxista infiltrado, con la colaboración directa o indirecta muchas veces involuntaria del resto del personal.

La tarea de captación de los alumnos se desarrolla a través de:

- a) Las ideas y conceptos vertidos en las aulas por los maestros, profesores, practicantes y preceptores infiltrados.
- b) Charlas comentarios y consejos vertidos informalmente.
- c) Empleo de abundante bibliografía marxista.

Del análisis de esta acción se puede determinar, con claridad, la conformación de un circuito cerrado de autoalimentación en el cual las ideas inculcadas en el ciclo primario, son profundizadas en el secundario y complementadas en el terciario, revirtiéndose el rol pasivo inicial de los alumnos, el rol activo como docentes.

II.- ACCIONES DE CONTROL: De ahí la urgente necesidad de que el personal directivo y de supervisión realice una tarea permanente de control sobre todo el personal docente, sin excepción.

A tal efecto:

1) Deberá intensificarse la observación de clases y la revisión de apuntes, cuadernos, trabajos prácticos y material bibliográfico.

2) Se evitará que los practicantes queden solos al frente del grado o curso. El docente titular deberá permanecer en el aula, con el fin de controlar, además de los aspectos técnicos, las ideas y conceptos que se vierten en clase.

3) Deberá vigilarse la conducta de los preceptores, procurando que sean verdaderos modelos para los alumnos.

A modo de ejemplo, deberá considerarse que la enseñanza es utilizada con fines subversivos, cuando se advierten los siguientes indicios:

- a) Tendencia a modificar la escala de valores tradicionales (familia, religión, nacionalidad, tradición, orden jerarquía)
- b) Destrucción del concepto tradicional de familia y de la autoridad paterna.
- c) Desnaturalización del principio de la propiedad privada.
- d) Interpretación tendenciosa de los hechos históricos, asignándoles un sentido clasista o reivindicatorio de los anhelos populares contra los excesos del capitalismo.
- e) Utilización interesada de la doctrina social de la iglesia para alentar la lucha de clases.

Este listado es solamente indicativo y, por lo tanto, no excluye otras formas de efectivización.-

III.- PROCEDIMIENTO A SEGUIR: Por lo expuesto, en las oportunidades en que se compruebe que los docentes, cualquiera sea su situación (titular, interino, suplente, practicante, etc.) imprimen a sus clases una orientación de índole subversiva, deberá proceder de la siguiente manera:

1) En el caso de maestros o profesores (titulares, interinos o suplentes) :

a) El Rector o Director del establecimiento educativo interrogará al docente de forma tal que le permita aclarar si los conceptos de índole subversiva vertidos por él en su clase, han sido producto de una clara convicción ideológica o por el contrario de un desconocimiento de la realidad que se vive en el país.

b) En el caso de que se compruebe intencionalidad por convicción ideológica, se procederá a:

- Labrar un acta en la cual se expliciten detalladamente, los datos de identificación del docente, los conceptos vertidos y hechos ocurridos, testigos y todo otro detalle que sirva como elemento previo a una instrucción sumaria.

- Se le advertirá que hasta que se resuelva la situación deberá evitar en forma absoluta, la reiteración de hechos similares.

- Se confeccionarán dos notas de elevación, de un mismo tenor, agregando el acta labrada, las que deberán ser remitidas en forma simultánea:

- un ejemplar a la autoridad educativa del nivel inmediato superior.

- un ejemplar a la Sub – secretaría de educación.

- Hasta que las autoridades adopten las medidas que correspondan, se intensificará la acción de control sobre el docente en cuestión, como método disuasivo de reiteraciones. En caso de producirse estas, se procederá por similitud a lo señalado en el apartado anterior, dejando constancia de la repetición de los hechos.

c) En el caso que la acción del docente haya sido consecuencia de desconceptos o falta de información se procederá a:

- Clarificarle al educador la situación.

- Advertirle que deberá, en lo sucesivo, extremar su cautela en los enfoques ideológicos, a fin de no lesionar la formación de los educandos, desde el punto de vista del interés nacional.

- Incrementar el control, y en caso de reiteración, volverlo a exhortar señalándole que de persistir en ello, se adoptarán otro tipo de medidas. Ante una nueva repetición, se confeccionará el acta establecida y se elevará según lo señalado en los apartados anteriores.

2) En el caso de practicantes:

a) El docente que presencia la clase, deberá corregir y aclarar los conceptos vertidos por los practicantes, cuando los mismos lesionen los valores y normas que sustenta nuestro país.

b) En aquellos casos en que los practicantes persistan en su intención de inculcar en los educandos, aspectos que son lesivos para la enseñanza, el docente deberá suspender en forma inmediata la práctica de clase e informará al Director del establecimiento los hechos ocurridos.

- c) El Director procederá a:
- Interrogar al practicante.
 - Confeccionar un acta conforme a lo expresado para los docentes.
 - Elevar la documentación al nivel inmediato superior y otro ejemplar en forma directa a la Sub – secretaria de educación.
 - Informar de lo actuado al Instituto de Origen del Practicante.

3) En el caso de Preceptores: (titulares, interinos o suplentes)
Se confeccionará un acta como en los casos de docentes y practicantes y se elevará la documentación a las autoridades establecidas en tales casos.

IV.- FINALIDAD: Finalmente, cabe reiterar, que la Secretaría de Estado de Educación aspira a lograr que a través del control ejercido por los señores Rectores o Directores de los establecimientos educacionales, se logre marginar de la enseñanza a todos aquellos docentes que a través de sus cátedras intenten inculcar a los educandos, los conceptos del marxismo.
Por ello ese nivel de conducción educativo directo adquiere un grado de importancia fundamental, como ejecutora de la acción que en este sentido ha comenzado a desarrollar el Ministerio de Cultura y Educación.

CRITERIOS PARA EL CUMPLIMIENTO DE LO ESTABLECIDO POR LA RESOLUCIÓN N° 44/77 DE LA SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN.

La autoridad máxima de la Institución Escolar, Director o Rector, por la importancia que reviste la responsabilidad de la conducción, arbitrará los medios para ejercerla con eficiencia y absoluta identidad profesional y moral.
Para contrarrestar la acción destructiva "... perfectamente planificada y ejecutada..." que tienda a "... la conformación de un circuito cerrado de autoalimentación en el cual las ideas inculcadas en el ciclo primario, son profundizadas en el secundario y complementadas en el terciario..." deberá cumplir un plan de acción que provoque la ruptura del circuito señalado y revierta la situación a favor de los objetivos que deba cumplir la escuela argentina.

Para ello deberá adoptar medidas en la etapa del planeamiento, ejecución y evaluación del curriculum institucional.

En la etapa de la planificación del curriculum, el Rector o Director dará instrucciones precisas a fin de que, por intermedio de los Departamentos de materias afines o Departamentos de Áreas equivalentes, se oriente el proceso de enseñanza – aprendizaje de modo tal que se refuercen los objetivos tomando como base:

- Conocimiento e identificación con la escala de valores que sustenta la tradición nacional (Familia, etc.)
- Valoración del significado de la familia como piedra angular de nuestra tradición religiosa y moral sustento de nuestra sociedad.

La mencionada planificación se hará de acuerdo con las siguientes pautas:

- Defensa de los valores inherentes al Ser Nacional (Familia, Religión, Nacionalidad, Tradición, Orden, Jerarquía)
- Afirmación del concepto de Familia y de autoridad paterna.
- Valoración del principio de propiedad privada como inherente a la persona.

En la etapa de ejecución y valoración el Rector o Director deberá:

1.- Asumir plena responsabilidad de todo tipo de actividades que realiza la escuela en la que participen los alumnos (programas de extensión cultural, viajes de estudio, campamentos juveniles, programas recreativos de diversa índole, etc.)

2.- Intensificar la observación de clases.

3.- Propiciar el diálogo sistemático con los profesores y orientar a los padres a los fines de que:

- a) Se interioricen acerca de las actividades que realiza la escuela.
- b) Tomen conocimiento de los libros de texto utilizados y de las lecturas, trabajos prácticos, etc., en que participan sus hijos.
- c) Soliciten cualquier aclaración en el caso de tener dudas acerca del alcance del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- d) Participen efectivamente en el control de actividades escolares de sus hijos.
- e) Soliciten aclaración a las autoridades respectivas acerca de las actividades complementarias: organización de campamentos, torneos estudiantiles, etc.
- f) Conozcan los antecedentes de los líderes responsables de cada actividad del tipo anteriormente mencionadas.
- g) Mantenga diálogos permanentes con sus hijos que les permitan conocer cualquier tipo de influencia o desviación marxista.

En cuanto al ordenamiento pedagógico del instituto los propietarios por sí, y por intermedio de los Rectores y Directores, deberán dentro del ejercicio responsable de la libertad de conducción, asegurar el cumplimiento de las normas contenidas en la Resolución n° 44/77 de la Secretaría de Estado de Educación.-

NÓMINAS DEL PERSONAL DETENIDO O AUSENTE A SUS TAREAS SIN AVISO.

Los propietarios de los Institutos incorporados, por sí o a través de los Representantes Legales o apoderados deben, cada vez que corresponda, enviar nóminas completas, con los respectivos datos de identidad, sobre: a) Personal que en la actualidad se encuentra detenido, indicando la causa por la que esta privado de la libertad. b) Personal que habiéndose encontrado detenido – indicándose su causa – se halle actualmente en libertad. c) Personal que registra ausencia sin aviso por más de siete días corridos.

APLICACIÓN DE LA LEY 21260.

Asimismo aquellas personas del caso anterior, en su carácter de responsables de los institutos incorporados, deberán exigir del personal docente y no docente que manifieste, mediante una declaración jurada, no haber sido dado de baja

288

por aplicación de la ley 21260, ni encontrarse incurso en los causales que la misma prevee, documentación que será requerida también al personal, de cualquier categoría, cargo y situación de revista, que ingrese al establecimiento. Dicha declaración jurada deberá contener nombre y apellido completo de la persona, su domicilio, fecha de nacimiento y número de Cédula de Identidad y Libreta Cívica o Matrícula Individual, y la Transcripción del Artículo 1º de la Ley 21260, y una vez cumplimentada se archivará en el instituto como parte integrante de la documentación oficial.

Los responsables de los institutos deberán comunicar por nota, en caso de corresponder, la nómina del personal incurso en lo establecido por el artículo 1º de la ley 21260.