

ARTÍCULO**EDUCACIÓN Y TERRORISMO DE ESTADO
EN LA ARGENTINA. LA POLÍTICA
EDUCATIVA DE LOS DINOSAURIOS****Cinthia Wanschelbaum****Resumen**

El presente artículo es producto y parte de una investigación desarrollada como Tesis de Doctorado. En la Tesis investigamos sobre la relación entre educación y hegemonía. Estudiamos el vínculo entre la construcción de legitimidad y consenso y la educación en un determinado momento histórico, la presidencia de Raúl Alfonsín (1983-1989), que fue el primer gobierno postdictatorial.

Si bien nuestro estudio se focalizó en la descripción y análisis de las políticas de Educación de Jóvenes y Adultos durante el gobierno de Alfonsín, específicamente el Plan Nacional de Alfabetización, pensamos que resultaba indispensable para comprender sus especificidades, referirnos a los tiempos terroríficos precedentes, en tanto y en cuanto fue durante el terrorismo de Estado que se produjo un desmantelamiento del proyecto pedagógico hegemónico civilizatorio-estatal, se fortalecieron los procesos de diferenciación educativa y se sentaron las bases para la consolidación del proyecto educativo neoliberal de las décadas siguientes.

En este sentido, en un apartado de la Tesis analizamos las características generales de la educación durante el terrorismo de Estado de modo de describir la herencia recibida, e identificamos los problemas educativos diagnosticados por distintos sectores al finalizar los años del genocidio. Este trabajo analítico es lo que aquí se presenta.

Palabras Clave: dictadura; Argentina; política educativa.

Abstract

This article is product and part of a research developed as a Doctoral Dissertation. In this Dissertation we have researched about the relationship between education and hegemony. We have studied the relation between the construction of legitimacy and consensus and the education in a particular historical moment, the presidency of Raúl Alfonsín (1983-1989), who was the first post-dictatorship government.

While our study was focused on the description and analysis of the policies of Adult Education during the Alfonsin government, specifically the National Literacy Project, we thought was essential to understand their specificities refer to the preceding terrifying times

because during the state terrorism was dismantling the pedagogical hegemonic project, was strengthened educational differentiation processes and was laid the groundwork for the consolidation of neoliberal educational project of the following decades.

In this sense, in a section of the Dissertation we have analyzed the general characteristics of education during the state terrorism in order to describe the inheritance and identify the educational problems diagnosed by different sectors at the end of genocide years. This analytical work is what we present here.

Keywords: dictatorship; Argentina; educational policy.

EDUCACIÓN Y TERRORISMO DE ESTADO EN LA ARGENTINA. LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LOS *DINOSAURIOS*

El 24 de marzo de 1976 se produjo en Argentina un golpe de Estado cívico-militar que instaló a sangre y fuego una dictadura que duraría largos siete años. La instalación del terrorismo de Estado en el país fue parte de una estrategia global para América Latina, que implementó un plan sistemático de represión sin precedentes en la historia nacional. Frente al crecimiento de las fuerzas sociales y políticas que desafiaban al bloque de poder durante la década del setenta, se ejecutó un golpe de Estado que modificó integral y profundamente todos y cada uno de los aspectos de la sociedad fundando la Argentina contemporánea.

Al momento del golpe, en el país regía desde hacía dos años el estado de sitio, las fuerzas de seguridad estaban bajo control del Ejército y existía una extensa legislación represiva. Lejos de ser un accidente, un paréntesis o una anomalía, el terrorismo de Estado inaugurado a mediados de la década del setenta se enmarcó en la constante presencia del horror a lo largo de la historia argentina, pero alcanzando niveles de atrocidad desconocidos anteriormente. Como indican Bayer, Boron y Gambina (2010) el terrorismo de Estado fue un “arma periódicamente utilizada por las clases dominantes de la Argentina para responder a las demandas y los planteamientos de las clases y los grupos subalternos cuando trascendían los límites de lo que los poderosos consideraban como aceptable” (Bayer y cols., 2010, p. 18).

Con esta *arma*, a partir de 1976 se dispuso deliberada y sistemáticamente un nuevo régimen de acumulación que significó el pasaje del modelo de industrialización mediante la

sustitución de importaciones al nuevo modelo neoliberal, y su modo de operar fue el ejercicio de la violencia por parte del Estado y sus grupos dirigentes a través de la represión, el secuestro, la desaparición, la tortura, el asesinato.

Toda la estructura institucional pública estuvo al servicio del proyecto genocida y la correspondiente a la educativa no fue la excepción. El sistema educativo no estuvo exento del conjunto de políticas represivas aplicadas por el terrorismo de Estado. Todo lo contrario. Los militares consideraron al ámbito educacional como un frente más en el que debía desarrollarse la guerra contra “la agresión marxista internacional y la erradicación de la subversión en todas sus formas” (Ministerio de Cultura y Educación, 1978, p. 3).

El miércoles 24 de marzo de 1976 junto a la constitución de la Junta Militar, la declaración del cese de funciones del presidente y los gobernadores, la disolución del Congreso Nacional y la suspensión de la actividad política y gremial, se dispuso, entre otras medidas, asueto escolar en todo el sistema educativo argentino¹. Ese mismo día, la dictadura cívico-militar comenzó a imponer su proyecto educativo con la muerte de un maestro, Francisco Isauro Arancibia, al cual le robaron además de su vida, un par de zapatos nuevos².

Para las autoridades civiles y militares, el sistema educativo fue sospechoso por su mismo carácter de educacional. Así, se llevaron a cabo propuestas específicas en la educación que se propusieron modificar lógicas previas, y volverlas coherentes y consistente con el resto de las acciones sociales. Se buscó la conformación de un sistema educativo “acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales de ésta” (Resolución N°538, 1977). Se diagnosticaba que en la Argentina se evidenciaban “síntomas de una grave enfermedad moral” y se sostenía que era en la educación donde había que “actuar con claridad y energía para arrancar de raíz la subversión” (Ministerio de Cultura y Educación, 1978, p. 58).

El terrorismo de Estado implicó, en consecuencia, un punto de profundización de la crisis de la educación pública. La dictadura produjo el desmantelamiento del proyecto pedagógico hegemónico “civilizatorio-estatal” vigente desde el siglo XIX (Southwell, 2006).

¹ Véase *Reglamento de la Junta, Acta de Reorganización, Estatuto de Reorganización Nacional*.

² Para conocer más sobre esta historia: Rosenzvaig, E. (1993) *La oruga sobre el pizarrón. Francisco Isauro Arancibia, Maestro*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

Durante el terrorismo de Estado a la par de asesinar, se fortaleció el proceso de diferenciación del sistema educativo de acuerdo a la clase social (Pineau, 2006).

Esta política educativa de desmantelamiento y destrucción del sistema de educación pública surgido a fines del siglo XIX, estuvo basada, según Pineau (2006), en dos estrategias. “La combinación de ambas estrategias fue el principio del fin de la escuela pública heredada de las décadas previas, y sentó las bases para la consolidación de los proyectos educativos neoliberales en las décadas siguientes. En el asueto educacional decretado el 24 de marzo de 1976 se cifraba la muerte del sistema educativo moderno en Argentina” (Pineau, 2006, p. 25).

En primer lugar, la estrategia represiva, se propuso restablecer una serie de valores perdidos en el sistema educativo y hacer desaparecer (literalmente) los elementos de democratización y transformación cultural –más que nada aquellos que habían irrumpido en las décadas del sesenta y setenta-. Esta primera estrategia se correspondía con los grupos más tradicionalistas y católicos, y buscó implementar un gran plan represivo para reordenar el país, siendo el sistema educativo un lugar privilegiado para dicho fin.

Para los militares todo hecho educativo era un hecho social y político, y por lo tanto subversivo, y todo hecho subversivo debía ser reprimido. Tal es así que, por ejemplo, en las escuelas secundarias se reprimieron las actividades políticas y gremiales de estudiantes y docentes, prohibiendo el funcionamiento de los Centros de Estudiantes, sancionando a quienes no vestían como los reglamentos lo indicaban y *chupando* a quienes se sospechara que participaban políticamente (Wanschelbaum, 2006).

Los fundamentos ideológicos y políticos de la política educativa militar estaban plasmados en el documento “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”³. El folleto, publicado y distribuido en las escuelas por el Ministerio de Cultura y Educación⁴, tenía como objetivo dar a conocer y comprender a los docentes (de manera extremadamente detallada) aquello que el Gobierno Nacional consideraba como el “fenómeno de la subversión” (Ministerio de Educación y Cultura, 1978, p. 6), especialmente

³ El folleto cuenta con cuatro capítulos. El capítulo I, Conceptos generales; el capítulo II, Organizaciones subversivas que operan en el ámbito educativo; el capítulo III, Estrategia particular de la subversión en el ámbito educativo; y el capítulo IV, Construir el futuro.

⁴ Resolución nº 538 del 27 de octubre de 1977.

en el ámbito educativo. Para lograr el objetivo de que “las generaciones venideras puedan decir que los educadores de hoy cumplieron con su deber” (Ministerio de Educación y Cultura, 1978, p. 6), en el correr del texto se exponían los argumentos en contra del “accionar del marxismo” (Ministerio de Educación y Cultura, 1978, p. 6), y se formaba a los docentes, directivos y administrativos de los establecimientos educativos en la identificación y delación de las “organizaciones subversivas, de las bandas de delincuentes subversivos marxistas” (Ministerio de Educación y Cultura, 1978, p. 15), que “operaban” en el ámbito educativo y sus modos de acción en los diferentes niveles escolares, particularmente el “accionar ideológico”. La justificación era que se debía actuar en la educación para “arrancar de raíz a la subversión”, y se le otorgaba a los educadores un “rol prioritario en ello como custodios de nuestra soberanía ideológica” (Ministerio de Educación y Cultura, 1978, p. 60).

La segunda estrategia implementada fue, siguiendo a Pineau, la estrategia discriminadora, identificada con los grupos modernizadores tecnocráticos y el proyecto económico neoliberal. Su impronta fue la desarticulación de los dispositivos homogeneizadores favorables a la democratización social presentes en la escuela argentina y el fortalecimiento de un sistema educativo fuertemente fragmentado en circuitos diferenciados de acuerdo a los distintos sectores sociales, y subordinado a las demandas del mercado y al modelo de distribución regresiva de la renta.

Fruto de años de esta estrategia, resultó un modelo educativo que fortaleció los efectos de legitimación y producción de desigualdades sociales ya presentes históricamente en el sistema. El terrorismo de Estado se ubicó en una tradición que buscó recuperar y fortalecer los procesos diferenciadores del sistema educativo. El análisis del período 1976-1983, indica claras intenciones diferenciadoras en términos de acceso y permanencia en la educación, de la mano del deterioro en las condiciones materiales de vida que contribuyeron a disminuir las posibilidades de permanencia en el sistema escolar (Braslavsky, Tedesco y Carciofi, 1985).

Efectuadas por los diferentes Ministros (civiles) de Educación⁵, las propuestas y reformas educativas dictatoriales generaron un proceso general de deterioro de la educación, cuyos aspectos fundamentales fueron: la expansión cuantitativa de la escolaridad

⁵ Ricardo Bruera (1976-1977), Juan José Catalán (1977-1978), Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981), Carlos Burundarena (1981) y Cayetano Licciardo (1981-1983).

en todos sus niveles y la calidad de los aprendizajes. Las políticas aplicadas destinadas a frenar el acceso al sistema educativo se manifestaron, como indican Tedesco, Braslavsky y Carciofi (1985), bajo dos modalidades. Por un lado, cerrando las puertas del sistema educativo a la población, fundamentalmente en la educación de adultos y en las universidades; y por otro lado, de “manera encubierta” se impidió el acceso a algunos sectores de la población a ciertos niveles o segmentos de la educación.

Esto produjo la profundización de circuitos educativos de calidad diferenciada. El Estado que se presentaba a sí mismo como “no intervencionista”, intervino decididamente en la generación de desiguales condiciones para el aprendizaje, desfavoreciendo a los ya desfavorecidos. Los efectos fueron, según Braslavsky (1985; 1986), un sistema educativo segmentado y desarticulado. La segmentación y la desarticulación son las características de prestación y de gobierno del sistema educativo que operan para generar o consolidar una educación no democrática. El terrorismo de Estado promovió una tendencia a la diferenciación horizontal y vertical del sistema de educación formal.

Esto se llevó a cabo mediante una serie de mecanismos, como las diferentes modalidades de la educación secundaria y la distribución del presupuesto nacional, dentro de los cuales fue clave en 1978 la política y Ley de Transferencia⁶ de las escuelas primarias y de adultos del Estado Nacional, hacia los gobiernos provinciales y a la Municipalidad de Buenos Aires.

La transferencia de escuelas primarias nacionales a las provincias fue justificada en términos político-administrativos y curriculares, sustentados en la idea de romper la homogeneidad curricular y por lo tanto lograr una mayor adecuación a la diversidad de contextos. Sin embargo, la descentralización no propició mayores niveles de participación, ni se adaptó a las demandas locales. Se definieron unos Contenidos Mínimos Comunes a los cuales deberían ajustarse las provincias para saldar el riesgo que implicaba la transferencia en torno al objetivo de la unidad nacional, pero el Estado no se hizo responsable de que los niños y jóvenes aprendan. “La medida formó parte de la nueva orientación hegemónica, de acuerdo a la cual el Estado debía ser subsidiario de las actividades tendientes a garantizar el acceso a la educación, aunque se reservaba el derecho de controlar las orientaciones

⁶ Ley 21.809 Transferencia de Servicios Educativos a Provincias y Ley 21.810 Transferencia de Servicios Educativos al Territorio de Tierra del Fuego y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. 5 de junio de 1978.

político-ideológicas de las escuela” (Braslavsky y Krawczyk, 1988). Durante el período 1976-1983, existieron en el país veintiséis currículum distintos, los de las veinticuatro provincias, el de la Municipalidad de Buenos Aires y el de las escuelas primarias nacionales. Así, el Estado nacional se fue “desentendiendo” aún más que en períodos anteriores de garantizar el derecho a la educación y de administrar las escuelas, comenzando a tener mayor protagonismo los Estados provinciales y sobre todo el sector privado.

Esta política de diferenciación educativa quedó evidenciada estadísticamente en el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980. A comienzos de la década, según los datos obtenidos en el Censo, el 93,4% de la población del total del país en edad escolar asistía a la escuela primaria. Sin embargo, de la población de 13 y años y más, el 32,1% tenía primaria completa y el 29,5% incompleta. Para la cohorte 1974-1980, el denominado porcentaje de desgranamiento fue del 46,3%. Es decir, cinco de cada diez niños y niñas que comenzaron la escuela primaria en 1974 no egresaron en 1980. Esta situación era mucho peor en provincias como Chaco, en donde ascendía al 68%, lo que significaba que casi siete de cada diez niños y niñas que empezaron la escuela primaria en 1974 no la concluyeron en 1980.

Por otra parte, producto de la Ley de Transferencia, había en el país 20.700 escuelas primarias, de las cuales sólo 200 (el 0,9%) dependían de la Nación, y 17.801 (88,3%) de los gobiernos provinciales. De esas 20.700, 2.226 eran escuelas privadas, es decir, un 10,8%⁷. La mayoría de las escuelas eran estatales, pero estaban a cargo de los gobiernos provinciales.

Respecto a los aprendizajes, Braslavsky y Krawczyk (1988) señalan que la política consistió fundamentalmente en negar el valor del conocimiento para impedir, en consecuencia, el acceso al mismo. Se produjo una exacerbación de los valores, de la importancia del espíritu, pasando a un segundo plano la socialización y los contenidos; y se intentó disciplinar los comportamientos sociales a partir de la imposición coercitiva de un orden autoritario y jerárquico, apoyado en una exhaustiva reglamentación de la cotidianeidad escolar. Asimismo, se difundió la idea entre los maestros de los sectores populares, que lo más importante era que el niño se “sienta bien” en la escuela y que si no aprendía, no importaba. Ambas prácticas convergieron en la desvalorización del saber como

⁷ Fuente: Dirección Nacional de Estadísticas de la Educación.

componente fundamental del aprendizaje⁸. De esta forma, la adquisición de los conocimientos quedó sometida al libre juego del mercado, razón por la cual el vaciamiento de conocimientos no tuvo la misma gravedad en todas las escuelas, manifestándose con desigual fuerza según el lugar del país y los sectores sociales (Braslavsky y Krawczyk, 1988).

Característica de la realidad educativa durante el terrorismo de Estado (y después también) fue, pues, la existencia de una gran cantidad de escuelas diferentes, caracterizadas por distintos recursos, infraestructura, maestros (en cantidad y formación), diseños curriculares, materiales didácticos, etc., siendo los sectores privilegiados los que disfrutaban de mejores condiciones. Diferencias que también se expresaban en los aprendizajes. Cuánto y qué se aprendía variaba mucho de escuela en escuela y de provincia en provincia. “Los chicos que finalizaban distintas escuelas primarias públicas aprendían más, o menos, según el sector social del cual la escuela recluta la mayor parte de su matrícula” (Filmus en Braslavsky y Krawczyk, 1985, p. 39). De esta forma, los sectores sociales populares fueron aquellos que contaron con mayor porcentaje de “repetidores” y de “fracasados”, es decir, niños y niñas que no lograban terminar la obligatoriedad escolar, que eran expulsados del sistema escolar, en el marco de una conceptualización del fracaso escolar como la falta de capacidad de los chicos para continuar con sus estudios –idea apropiada también por los propios alumnos y sus padres-.

LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS AL FINALIZAR LA DICTADURA. DIAGNÓSTICOS, BALANCES Y PROPUESTAS

En la búsqueda documental que realizamos como trabajo de campo en la Tesis, emergieron varias actividades y/o producciones escritas que, durante los últimos años de la dictadura y a comienzos del gobierno alfonsinista, se realizaron en varias instituciones académicas, y organizaciones y/o partidos políticos, focalizadas en la elaboración de diagnósticos y balances sobre la situación educativa heredada de la dictadura, y en la creación de propuestas para los momentos democráticos.

Los encuentros e investigaciones que encontramos fueron:

- las Jornadas de trabajo “Coincidencias para la educación en el gobierno

⁸ Una de las experiencias más claras en este sentido fue el diseño curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires del año 1981.

constitucional” organizadas por la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE);

- los trabajos del equipo de “Educación y Sociedad” de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO);
- el texto “Diagnóstico de la administración central de la educación”, elaborado por Norma Paviglianiti y publicado por el Ministerio de Educación y Justicia;
- el libro “El sistema educativo argentino”, escrito por un grupo de educadores del Partido Comunista.

En octubre de 1983 se realizaron en la Ciudad de Buenos Aires las Jornadas de trabajo “Coincidencias para la educación en el gobierno constitucional”, organizadas por la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE). Un año más tarde las Jornadas fueron editadas por el Centro Editor de América Latina en un libro titulado “Propuestas para el debate educativo”.

En las Jornadas participaron pedagogos, docentes, representantes de partidos políticos, y estudiantes de profesorados y universidades. El objetivo central fue el de avanzar en la evaluación diagnóstica de los principales problemas educativos y en la discusión de las alternativas de solución en el corto y mediano plazo. Organizativamente, se previeron una ponencia inaugural y cuatro paneles en torno a lo que se identificó como las problemáticas claves, seguidos por el intercambio en grupos de trabajo, y un quinto panel conformado por políticos representativos de los principales partidos en el cual vertieron sus posiciones y propuestas.

El panel inaugural estuvo a cargo de la profesora Gilda Romero Brest y el título fue “Hacia una ética del compromiso: mira de una educación para la democracia”. Los cuatro paneles subsiguientes abordaron como temas, *la educación de los niños, la educación de los jóvenes y de los adultos, los docentes, y el gobierno del sistema educativo.*

En el primer panel, en el cual se abordó el tema de *la educación de los niños*, se destacaron como problemas claves:

- los niveles de acceso y permanencia en el sistema educativo, puntualizando

en los mecanismos discriminadores y selectivos;

- los riesgos de la aplicación o falsa interpretación de la psicología genética en la elaboración de curriculum;
- la expulsión de los niños de sectores populares de la escolaridad mediante la tendencia a la patologización.

El panel cuyo tema fue la tarea docente, tuvo como perspectiva general de análisis la problemática de la formación de los educadores para los distintos niveles educativos, junto con el tema de la actualización y perfeccionamiento docente. Emergieron también como preocupaciones: la deserción, la repitencia y la discriminación.

Y en el panel concerniente al gobierno del sistema educativo, los temas que se trabajaron como problemáticos fueron la centralización y descentralización, y la planificación y la participación en el gobierno de la educación, evaluando como “irreversible” la transferencia de las escuelas primarias a las provincias.

Además de las Jornadas organizadas por AGCE, una de las instituciones educativas en la cual se desarrolló una vasta producción de investigaciones sobre la situación educativa heredada de la dictadura fue la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Allí, el *Programa Educación y Sociedad* (PROEDSO) dirigido por Cecilia Braslavsky, llevó a cabo una serie de investigaciones sobre el proyecto educativo autoritario, la discriminación educativa, las burocracias educativas, los contenidos de la enseñanza media, y las demandas educacionales de los sectores populares. El objetivo de los trabajos fue analizar los efectos producidos por las políticas educativas durante el terrorismo de Estado.

De todas estas producciones, hay dos textos principales del Programa que nos interesa destacar aquí y que expresan los problemas educativos diagnosticados por los intelectuales de esta institución: “El proyecto educativo autoritario” y “La discriminación educativa en Argentina”.

En el año 1982 se llevó a cabo una investigación dirigida por Juan Carlos Tedesco, cuyos investigadores fueron Ricardo Carciofi y Cecilia Braslavsky, y que tuvo como propósito “elaborar los datos existentes sobre el estado del sistema educativo argentino luego del

impacto de las políticas aplicadas a partir de marzo de 1976” (Braslavsky, Tedesco y Carciofi, 1985, p. 11). Posteriormente, la pesquisa fue publicada con el título “El proyecto educativo autoritario”.

El trabajo se dividió en tres áreas: la relación entre educación y aparato productivo, el rol del Estado, y la acción pedagógica escolar. A partir de lo investigado, identificaron como resultado sustantivo de la política aplicada en los años de la dictadura, un proceso general de deterioro cuyos tres aspectos fundamentales fueron: a) la expansión cuantitativa de la escolaridad en todos sus niveles; b) la calidad del aprendizaje que se ofrecía; c) el papel de los años de estudio en el mercado de trabajo.

Según los autores, “el análisis del período 1976-82 indica, sin duda alguna, claras intenciones excluyentes en términos de acceso y un deterioro progresivo en las condiciones materiales de vida que, por supuesto, contribuyeron a disminuir las posibilidades de permanencia en el sistema escolar” (Braslavsky, Tedesco y Carciofi, 1985, p. 13). No obstante esta afirmación, los investigadores subrayaban que el deterioro no era tan grave como lo suponían e interpretaban este dato como el resultado de las resistencias de la población a las políticas oficiales y a abandonar un espacio social conquistado como lo era (y es) la escuela pública.

En este sentido, la hipótesis que postulaban aludía a una creciente segmentación interna del sistema educativo y al vaciamiento de contenidos socialmente significativos en los circuitos pedagógicos destinados a los sectores populares. Dicho en otros términos, planteaban que el resultado de las políticas aplicadas en los años dictatoriales podían medirse mejor por lo que se impidió aprender en las escuelas que por lo efectivamente internalizado en los alumnos.

En consonancia y continuidad con esta investigación y dentro del Programa Nacional de Enseñanza Media (PNEM) que se llevaba a cabo en el área de Educación y Sociedad de FLACSO, Cecilia Braslavsky escribió el libro “La discriminación educativa en Argentina”. El PNEM se proponía elaborar un diagnóstico de algunos aspectos de la educación secundaria a partir de seis proyectos de investigación. En el libro en cuestión, se sistematizaban y analizaban los resultados correspondientes al proyecto sobre el pasaje del nivel primario al nivel secundario del sistema de educación formal. La intención de la investigación fue

analizar las características estructurales que definían al sistema educativo argentino en el momento en que asumió el gobierno electo en 1983.

La autora destacaba como características de largo y mediano plazo del sistema educativo, la promoción de tendencias a la diferenciación horizontal y vertical. La promoción de las tendencias a la diferenciación se producían a través de variados mecanismos, como la política de transferencia, la distribución del presupuesto y/o la creación de innumerables escuelas distintas (en vez de únicas o comunes), que generaban que el sistema educativo estuviera organizado en circuitos diferentes cristalizados como segmentos educativos y operara como una serie de subsistemas desarticulados.

Las conclusiones a las cuales arribaba eran que

la expansión del sistema de educación formal redundó en beneficios limitados para sectores sociales mayoritarios. Esto se debe justamente al creciente proceso de diferenciación que tuvo lugar en el sistema educativo argentino y que derivó en la acentuación de su carácter segmentado y desarticulado (Braslavsky, 1985, p. 140).

Según Braslavsky (1985, p. 144), el sistema educativo cumplía con sus funciones en “forma antidemocrática, es decir insatisfactoria para la gran mayoría de la población (...) a través de la presentación de los beneficios diferenciales que tienen distintos sectores sociales”. Estructuralmente se configuraron condiciones diferenciales para la distribución de conocimientos y se estamentalizó a la población, mientras se creaba una apariencia de funcionamiento igualitario que contribuía a la legitimación de las desigualdades sociales.

Otras de las instituciones dedicadas a los diagnósticos, balances y propuestas, fue el mismo Ministerio de Educación y Justicia con Norma Paviglianiti como investigadora, quien realizó un profundo estudio titulado “Diagnóstico de la administración central de la educación”.

El proyecto se propuso efectuar un diagnóstico tanto de la administración educativa nacional como de la situación referida a dos componentes básicos de dicha administración: la calidad de la educación y los servicios de información educativa. La extensa publicación apuntaba a presentar una síntesis de la situación educativa de la que se partía junto con las

principales características del desarrollo educativo de las últimas décadas, con el objetivo de definir líneas directrices de la política educativa.

En este sentido, Paviglianiti advertía que las políticas podían contribuir a democratizar el acceso, la permanencia y calidad de la educación que se impartía o, por el contrario, las tendencias existentes hacia el reforzamiento de la desigualdades sociales y el autoritarismo, podían mantenerse o potenciarse aún más.

Entre los aspectos que mas afectaban las posibilidades futuras de la democratización de la educación, identificaba tres ejes centrales:

1. el estilo de expansión cuantitativa, que había llevado a la conformación de un sistema polarizado;
2. la estructura educativa en su desarticulación vertical y su diversificación dispersa en cada nivel;
3. el gobierno y la administración de la educación, que mostraban el proceso de pasaje de una centralización uniformizante a una descentralización anárquica.

Respecto al primer eje, la expansión cuantitativa, Paviglianiti destacaba que si bien la característica notable era que en la Argentina hubo un gran crecimiento y expansión de los distintos niveles de enseñanza lo que significaban altos porcentajes de escolarización, los efectos democratizadores eran relativos debido a las profundas diferencias. El desarrollo de los niveles medio y superior convivían con la persistencia del analfabetismo, el ingreso tardío, altas tasas de repetición, retrasos y deserción en la escolaridad primaria para amplios sectores de la población. “La base relativamente amplia, aunque no total, de la escolarización primaria y bastante homogénea en su distribución regional, queda relativizada por complejos mecanismos de discriminación social y de profundas heterogeneidades regionales en la distribución de la oferta educativa” (Paviglianiti, 1988, p. 26). El análisis de los datos del Censo 1980, demostraba una “distribución polarizada de los niveles educativos de la población” (Paviglianiti, 1988, p. 29). Los efectos de la expansión se veían neutralizados por la diferenciación interna de circuitos de cantidades y calidades diversas, que tendían cada vez más hacia la segmentación interna del sistema educativo. Se

identificaba a esta polarización educativa como una grave problema a superar para consolidar y profundizar el proceso de democratización de la sociedad.

Respecto al segundo eje que refería a la estructura educativa, planteaba que en la Argentina existía una situación de diversificación dispersa en cada nivel, con responsabilidades cada vez más crecientes de los gobiernos provinciales y un importante peso del sector privado en la prestación del servicio. En un complejo proceso de cuarenta años, se había pasado de una situación de uniformidad centralizadora a una dispersión de prestadores y responsables. Al igual que los estudios de Braslavsky, se destacaban los “cortes abruptos entre los niveles y las desarticulaciones horizontales” (Paviglianiti, 1988, p. 41), y se observaba que “mantener este tipo de desarticulación implica fortalecer el funcionamiento de ocultos o pocos visibles mecanismo de diferenciación social” (Paviglianiti, 1988, p. 46).

Con relación al tercer eje concerniente a la legislación y al gobierno de la educación, señalaba que en el lapso de los últimos treinta años se pasó de un modelo en que el gobierno nacional tenía un peso muy elevado y tendía a imponer su sistema (centralización uniformante) a una descentralización anárquica. A partir del año 1956, con el inicio del proceso de transferencias de servicios, se sustentó una concepción de subsidiariedad del Estado en materia de educación, facilitando la acción del sector privado y derivando las responsabilidades a los gobiernos de provincia.

Por último, encontramos que en 1984 a iniciativa de la Casa Universitaria “Aníbal Ponce”, un grupo de educadores marxistas y militantes del Partido Comunista, programaron y dictaron un curso sobre la historia del sistema educativo argentino, donde analizaron sus antecedentes, su constitución o formalización, su crisis y las tentativas de reformas, así como las posibles propuestas superadoras de las dificultades en la actualidad. También fue parte del programa la comparación de la realidad educativa argentina con la existente en algunos países socialistas. El material luego fue editado por la editorial Cartago bajo el título “El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis”.

En su quinta parte titulada “Algunos problemas básicos del sistema educativo argentino”, escrita por León Zimmerman, se presentaba un análisis detallado de la situación educativa, de los problemas que *aquejaban* al sistema educativo argentino, entre los cuales

se identificaban: la pésima distribución de los establecimientos, docentes y alumnos; los altos guarismos sobre “deserción escolar” y analfabetismo; el gran número de personas que no completaron la escuela primaria o que no recibieron instrucción alguna; el ingreso tardío, el retraso; la desarticulación de los diversos niveles; la irrelevancia de los contenidos; las profundas diferencias regionales; el crecimiento de la participación del sector privado en la enseñanza.

Estas problemáticas identificadas a partir de datos estadísticos, lo llevaban a concluir:

“la existencia deliberada de la discriminación de clase en el sistema educativo (...) los sectores más necesitados de la población son los que protagonizan la problemática más conflictiva del proceso educacional: los desertores, los repetidores, los que ni siquiera ingresan al sistema educativo (Hillert, Paso, Cucuzza, Nacimiento, Zimmerman, 1985, p. 197).

Terminada la lectura de los materiales e intentando una síntesis de los problemas educativos diagnosticados observamos que eran bastante similares las preocupaciones que aparecieron en los distintos espacios académicos y/o políticos. En todos los trabajos que analizamos aparecían como inquietudes la desigual transmisión del conocimiento; la diferenciación educativa expresada en los distintos tipos de escuelas o circuitos educativos, en los niveles de acceso y permanencia, y en la expulsión de los sectores populares de la escolaridad; el gobierno de la educación caracterizado por una descentralización anárquica; el crecimiento de la participación del sector privado en la enseñanza. En síntesis, la forma antidemocrática y el carácter de clase con que el sistema educativo cumplía con sus funciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bayer, O., Boron, A. y Gambina, J. (2010). *El terrorismo de Estado en Argentina*. Buenos Aires: IEM.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.

Braslavsky, C., Tedesco, J., y Carciofi, R. (1985). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.

Braslavsky, C. y Krawczyk, N. (1988). *La escuela pública*. Buenos Aires: Cuadernos FLACSO. Miño y Dávila.

Hillert, F., Paso, L., Cucuzza, R., Nascimento, R., Zimmerman, L. (1985). *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Cártago.

Ministerio de Cultura y Educación (1978). *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa.

Pineau, P., Mariño, M., Arata, N., Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 – 1983)*. Buenos Aires: Colihue.

Rosenzvaig, E. (1993). *La oruga sobre el pizarrón. Francisco Isauro Arancibia, Maestro*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

Southwell, M. (2006). Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En Camou, A., Tortti, C. y Viguera, A. (Coord.) *La Argentina democrática los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo.

Wanschelbaum, C. (2006). Tía, yo tuve hermanos... En: AAVV (2006) *Antología Concurso 30 años del Golpe*. Buenos Aires: Central de Trabajadores de la Argentina.

Cinthia Wanschelbaum

Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Becaria postdoctoral del CONICET. Docente de la Universidad Nacional de Luján

Correo electrónico: cinwans@gmail.com