

La normalización del cuerpo de los docentes en las políticas educativas durante la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)



Sofía Micaela Piñeyro

Universidad Nacional de Avellaneda – ISP Dr. Joaquín V. González, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8351-133X> | pineyro.sofiam@gmail.com



Palabras clave:

normalización | buen maestro | políticas educativas | dictadura

Recibido el 23 de septiembre de 2020. Aceptado: 14 de abril de 2021.

RESUMEN

El presente artículo pretende problematizar el proceso de normalización de los sujetos pedagógicos a través de la Resolución 957/81, que durante el terrorismo de Estado en Argentina rigió para el ingreso a los institutos de educación superior. Esta resolución delimitó los parámetros físicos, estéticos y morales que definieron a las corporeidades docentes normales y conformaron el ideal del buen maestro durante esta coyuntura. Se realizó un trabajo de archivo para entender la génesis de esta resolución. Así poder dar cuenta que las políticas educativas de la dictadura de 1976-1983 fueron la acentuación de una estrategia discriminadora ya existente, y que al analizarlas develan ser constituyentes de un proceso político de dominación social que recorre la historia argentina.

ABSTRACT

This article aims to problematize the normalization process of pedagogical subjects through Resolution 957/81, which during state terrorism in Argentina governed entry to higher education institutes. This re-

solution delimited the physical, aesthetic and moral parameters that defined normal teaching corporeities and made up the ideal of the good teacher during this juncture. An archival work was carried out to understand the genesis of this resolution. In this way, it is possible to realize that the educational policies of the 1976-1983 dictatorship were the accentuation of an already existing discriminatory strategy, and that when analyzed they reveal themselves to be constituents of a political process of social domination that runs through Argentine history.

KEY WORDS

normalization | good teacher | educational policies | dictatorship

*Es dócil un cuerpo que puede ser sometido,
que puede ser utilizado,
que puede ser transformado y perfeccionado.*
Michel Foucault

EL DOCENTE, SUJETO PEDAGÓGICO DE TRANSMISIÓN

En este trabajo buscamos conocer en profundidad el sistema educativo durante el terrorismo de Estado y analizar el proceso de normalización de los cuerpos y las actitudes de los docentes, dentro de la cultura escolar, durante la dictadura cívico-militar en Argentina entre 1976 y 1983. Nos permitiremos reflexionar sobre la Resolución 957/81 del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. En la misma se consignan tablas donde figuran las causas de inaptitud para el ingreso a carreras de formación docente, fuertemente vinculadas a impedimentos físicos.

Para ello, es necesario recuperar los aportes de Dominique Julia (2001), quien conceptualiza la cultura escolar como el conjunto de normas que definen los saberes y conductas a inculcar, junto a las prácticas que permiten la transmisión de esos saberes, situada dentro de las dimensiones que la componen: el tiempo y espacio escolar.

El conjunto de normas y prácticas deben analizarse junto al agente que lo trasmite, el docente. Estas prácticas y saberes no son idénticos a lo largo del tiempo, sino que varían con relación a la coyuntura histórica en donde tienen lugar. Pero hay que rescatar su injerencia en la historia de la educación en Argentina y en la construcción del docente ideal. En este espacio es donde cobra sentido el epígrafe propuesto, ya que el docente es entendido como un sujeto pedagógico de transmisión de saberes, normas y prácticas; era necesario que fuera útil a los fines de inculcar dentro de la escuela en el plano conductual y también corporal; se buscaba, así, la normalización de los cuerpos y las actitudes de los docentes. Pero es interesante lo que señala Pablo Pineau (2006) al afirmar que si bien podría parecernos que la política educativa de la dictadura significó un quiebre o un momento de locura puramente disruptivo de las prácticas previas, lo cierto es que la misma “hunde sus raíces en procesos largos y profundos de nuestro pasado pedagógico y cultural” (Pineau, 2006: 23).

ANTECEDENTES DE LA NORMALIZACIÓN DEL DOCENTE, ESCUELA FRANCESA

Xavier Darcos (2008) en *Enseñar a dar clases en la escuela de Jules Ferry* ya nos indica cómo operaba el ideal del maestro. Este arquetipo lo podemos apreciar en las recomendaciones del director de la escuela de Magisterio de Quimper, agrupadas en el acceso a la función, la vida privada y la vida profesional. Algunos ejemplos:

abstenerse de ir al bar. Sobre todo, no tomar alcohol. [...] no trabar amistades demasiado pronto, no aceptar familiaridades con jóvenes de menor educación [...] vestirse con decencia y buen gusto [...] dar muchos paseos [...] no formar parte de ningún grupo del pueblo [...] soportar con paciencia los pequeños sinsabores que vengan de los niños o sus familias [...] no castigar demasiado [...] no seguir ciegamente una corriente de opinión. (Darcos, 2008: 87 y 88)

Podemos ver que ellas constituían una intromisión en varios aspectos de la vida del maestro más allá del aula, a partir de lo cual se fue conformando el prototipo ideal del buen maestro.

En la obra *Corregir el cuerpo; historia de un poder pedagógico* de Georges Vigarello, podemos reconocer la estrecha relación entre cuerpo y educación, y cómo la escuela impone un orden, corrige las posturas y unifica el cuerpo. La deformación física es identificada mediante las sanciones y las disposiciones espaciales. Las medidas de las piernas, de los muslos y del tronco deben ajustarse al espacio áulico; quien no alcanza morfológicamente las exigencias de la escuela, es descartado. El docente no debe tolerar las desviaciones físicas de los alumnos, pero, al mismo tiempo él es un sujeto de control, vigilancia y exigencia. Vigarello comenta al respecto que “el maestro debe prestar atención a signos exteriores: una postura inclinada, la mirada perdida, el rostro triste denotan indiferencia, que no debe ser tolerada” (Vigarello, 2005: 175).

ESCUELAS NORMALIZADORAS EN LA ARGENTINA

En el contexto argentino podemos continuar con este eje de análisis. Bajo la dirección del Estado, se llevó a cabo la formación de maestros y maestras egresados de las escuelas normales que a través de un discurso pedagógico buscaron modificar, ordenar y moldear a las instituciones escolares y a sus sujetos. El docente debía ser una herramienta del Estado. Arata y Mariño (2013) en *El oficio de enseñar* comentan sobre este tema que

los maestros y maestras normales fueron interpelados como funcionarios del Estado nacional. La clase dirigente concebía a ese Estado propio y veía en esos docentes a su brazo ideológico para instalar y naturalizar un orden político conservador. [...] la escuela [por ende los maestros] asumió como finalidad el control de los inmigrantes y busco someterlos al orden nacional. (Arata y Mariño, 2013: 123 y 130)

Si atendemos al marco legal que se elabora durante el proceso de consolidación del Estado argentino, podemos encontrar también cómo se controlaba el cuerpo del docente. Por ejemplo, en la Ley N° 1420 hay una serie de articulados que hacen referencia a que los docentes debían reunir conocimiento técnico, una buena moral y deben estar capacitados físicamente para desempeñar la labor. En caso de no llevar una buena conducta o se demuestre algún vicio, serían sancionados quitando o reduciendo su salario. Además, esta ley destaca el rol de la maestra en el aula y de los maestros en cargos directivos, a su vez controlados por inspectores. Así, se instalaba la vigilancia bajo una modalidad de gobierno verticalizada (Arata y Mariño, 2013: 159).

Cabe destacar que a partir de esta ley se incorporó una gran cantidad de mujeres educadoras, que para 1910 era el 82% del cuerpo docente. Con respecto a las maestras, al control del cuerpo y las conductas, Sandra Araya Umaña (2004) dice que “la enseñanza se ha asociado como un trabajo femenino evidenciando el impacto de la ideología patriarcal que la convierte en una profesión ideal para las mujeres y eficaz para preservar la división sexual del trabajo en la esfera doméstica” (Araya Umaña, 2004: 6). Desde las representaciones tradicionales del patriarcado se vinculó esto a las condiciones naturales de maternidad y a que eran trabajadoras baratas, “el poder masculino se ejercería imponiendo sobre las mujeres [...] pautas disciplinarias muy estrictas que en ocasiones llegaron hasta la recomendación del celibato” (Arata y Mariño, 2013: 136).

A principios del siglo XX, las mujeres pudieron ingresar a cargos directivos, pero no sin oposiciones. Flavia Fiorucci (2016) analiza los discursos de la época donde se describe el rol de la maestra subordinado al proyecto educativo nacional. Por ejemplo, Leopoldo Lugones sostenía que las directoras no podían ejercer su función si tenían personal masculino a su cargo y aclara que las mujeres podían enseñar, pero no más allá de cuarto grado; ya que el objetivo de la escuela era formar buenas esposas antes que maestras, que puedan ayudar a sus maridos y enseñar las primeras nociones patrióticas a sus hijos (Fiorucci, 2016: 122 y 128).

Esto hace referencia a la opresión de género y a los mandatos que cargaron las mujeres en la construcción de la señorita maestra (Alonso et al., 2006) en la conformación del sistema educativo nacional. Lo podemos observar en los contratos de maestras, donde se explicitaba que la señorita maestra no podía casarse, andar en compañía de hombres, pasear por las heladerías de la ciudad, fumar cigarrillos, beber cerveza, vino o whisky, viajar en coche con otro hombre, excepto que sea su hermano o su padre, teñirse el pelo, usar menos de dos enaguas, usar vestidos de más de cinco centímetros por encima de los tobillos, usar polvos faciales o maquillarse los labios (Consejo Nacional de Educación, 1923).

Paula Caldo (2014) analiza la formación de las señoritas maestras entre los años 1920 a 1930 en Argentina. Destaca la implicancia de la asignatura Economía Doméstica dentro del magisterio, cuyo propósito era la enseñanza de cocina, buena alimentación, tejido, higiene y quehaceres hogareños en general, con el objetivo de construir el ideal del rol docente. Esta autora comenta que

se las formaba no solo para dar clases sino para vivir como mujeres ejemplares. En las clases de Economía Doméstica [...] Las muchachas recibían una formación integral que las convertía en modelos de conducta no solamente en el aula sino en la calle, en la casa, en los espacios de sociabilidad. (Caldo, 2014: 242 y 243)

Por su parte, Silvia Yannoulas (1993) sostiene que las maestras que se incorporaron al normalismo fueron más allá de ser la madre educadora, la identidad femenina se amplió pudiendo ser profesionales de la educación, aunque fueron excluidas de la producción del conocimiento. Estas maestras podían circular libremente por las calles, se vincularon al feminismo y al gremialismo. Agrega que con el correr del tiempo la docencia femenina deja de ser emancipadora y pasa a ser representada de la siguiente manera:

las maestras se ven retratadas como un ejército de soldadas anónimas, sin clase, sin raza, sin sexualidad y sin emociones, simplemente misioneras de una identidad nacional que también sumergió a los ciudadanos en el anonimato de lo homogéneo. (Yannoulas, 1993: 723)

En síntesis, a las mujeres para poder ser educadoras se les impuso una forma de hablar, de pararse, de vestir, de comportarse en público y en privado. En palabras de Paula Caldo, “la mujer dedicada a la docencia llevaba inscriptas en su cuerpo las marcas del rol” (Caldo, 2013: 24).

DICTADURA Y POLÍTICA EDUCATIVA

Durante el golpe de 1976, se estableció una Junta de Gobierno colegiada que estaba compuesta por el general Jorge Rafael Videla y los comandantes en jefe de las FF.AA. Almirante Emilio Massera y Brigadier Orlando Agosti. Este golpe se autodenominó Proceso de Reorganización Nacional (PRN). La dictadura impuso el terrorismo de Estado, cuyo objetivo principal fue la represión y eliminación de la política de los subversivos, sumado a la disolución del Congreso, prohibición de la acción sindical, suspensión del derecho de huelga, declaración de estado de sitio permanente, proscripción de la acción de los partidos políticos, cese de las libertades individuales, censura previa, entre otros.

La finalidad del gobierno de facto de Videla fue eliminar a corto plazo a las organizaciones armadas, realizar una reforma económica de apertura al capital extranjero y, sobre todo, el disciplinamiento social. Para ello, contó con un nuevo armazón jurídico-institucional y la adhesión a la ideología del PRN. Sobre el primer aspecto, jurídico-institucional, se basó en el acta y estatuto provisional que legitimaba sus propias normas jurídicas, con los objetivos de erradicar la subversión, restituir los valores esenciales del Estado, instaurar una democracia republicana y la promoción del desarrollo económico. Sobre el segundo aspecto, si bien existieron varios marcos ideológicos (Morresi, 2010), se puede encontrar una amplia adscripción de los funcionarios al pensamiento liberal conservador, caracterizado por una concepción occidentalista y cristiana, en busca de la restitución de una democracia restringida y la reconstrucción de la élite en oposición a la democracia de masas. Ricardo Zinn, quien fue asesor en el Ministerio de Defensa durante el gobierno de facto de Onganía sintetiza la ideología del PRN de la siguiente manera: “La Argentina, pueblo cristiano, ha nacido libre y debe mantenerse así, enfrentándose a sus enemigos externos y a la subversión interna que intentan disolver su esencia atacando su soberanía [...] cuando la guerrilla pone en riesgo al Estado de derecho o cuando la subversión cultural y la demagogia trastocan los valores tradicionales el poder soberano trastabilla” (Morresi, 2010: 117 y 118) necesitando en consecuencia suprimir la subversión.

La dictadura delimita explícitamente qué entiende por el concepto de “subversión” en el folleto titulado *Subversión en el Ámbito Educativo (Conozcamos a nuestro Enemigo)*, donde la define como:

La subversión es toda acción clandestina o abierta insidiosa o violenta que busca la alteración o la destrucción de los criterios morales la forma de vida de un pueblo, con la finalidad de tomar el poder o imponer desde él una nueva forma basada en una escala de valores diferentes. Es una forma de reacción de esencia político-ideológica dirigida a vulnerar el orden político administrativo existente que se apoya en la explotación de insatisfacciones e injusticias, reales o figuradas, de orden político, social o económico. El accionar, por lo tanto, está dirigido a la conciencia y la moral del hombre a fin de afectar los principios que lo rigen, para reemplazarlos por otros acordes a su filosofía. El esfuerzo de la subversión se concentra en los dirigentes de la estructura social (política, intelectual, económica, religiosa, militar, etc.) teniendo en cuenta la acción multiplicadora que éstos pueden producir. Por ello la acción subversiva afecta todos los campos del quehacer nacional, no siendo su neutralización o eliminación una responsabilidad exclusiva de las Fuerzas Armadas, sino del país y la sociedad toda, a través de sus instituciones. (Ministerio de Cultura y Educación, 1977)

Así, el concepto de subversión se erige en torno a una lógica binaria de opuestos en torno a criterios morales, los valores, la conciencia, la forma de vida y el orden. Cualquiera que se presente como diferente, que no se constituya dentro de esta normalidad occidental, cristiana, patriarcal-heteronormativa, liberal y capitalista era sujeto posible de ser considerado subversivo, entrando en el proceso de identificación - persecución - neutralización - exclusión - eliminación. No solo por las FF.AA., sino por la sociedad y por las instituciones que componen el Estado.

Por otra parte, el golpe impuso a las personas que serían responsables de las decisiones en materia educativa, es decir, quienes estuvieron a cargo del Ministerio de Cultura y Educación: el contralmirante César Augusto Guzzetti del 24 al 29 de marzo de 1976; Ricardo Pedro Bruera de marzo de 1976 a mayo de 1977; Albano Harguindeguy de mayo a junio de 1977; Juan José Catalán desde junio de 1977 hasta agosto de 1978; nuevamente Harguindeguy de agosto a noviembre de 1978; Juan Rafael Llerena Amadeo desde noviembre de 1978 hasta marzo de 1981; Carlos Burundarena entre marzo y diciembre de 1981; finalmente, Cayetano Licciardo de diciembre de 1981 hasta diciembre de 1983.

Laura Graciela Rodríguez (2015) analiza el accionar de los mandatarios antes mencionados, en cuanto a los diferentes niveles de educación, junto con la intención política de erradicar la subversión. Esto se encuentra presente en documentos ministeriales. Tomaremos de este trabajo lo referido a las políticas para el nivel terciario no universitario que corresponde a la formación de docentes e hitos que sean sumamente representativos de la educación en este periodo.

El primer mandatario, el contralmirante César Augusto Guzzetti, en los pocos días que estuvo al frente del ministerio creó una serie de leyes que guiaron el curso de las políticas educativas del periodo, por ejemplo, la Ley N° 21276 Prioridad para la Normalización de las Universidades Nacionales y la Ley N° 21278 sobre el Estatuto Docente, autorizando al Ministerio de Cultura y Educación a suspender total o parcialmente su aplicación. Guzzetti dijo al respecto:

el estatuto docente ha sido elaborado sobre la base de pautas ideales que han proyectado en la práctica como un factor negativo en la organización del sistema educativo nacional y han creado una situación de los cuadros docentes totalmente disfuncionales en orden del cumplimiento de tanta responsabilidad y jerarquía como las que les exige la compleja problemática educativa actual. (Gudelevicius, 2008: 9)

Además, decretó la cesantía por razones de servicio a rectores, consejos y cuerpos colegiados de universidades y escuelas; así como también se designaron interventores para los mismos.

El segundo mandatario y primer ministro civil, Ricardo P. Bruera, basó su gestión en la prohibición del adoctrinamiento y la agitación, ubicando interventores en todas las instituciones sin importar gestión o religión. También reinauguró el Consejo Federal de Educación para fijar la política de transferencia de las escuelas (Bravo, 2006); se firmó un documento titulado “Fin, los objetivos y los agentes de la Educación”.¹ Paralelamente, se organizó el Operativo Claridad.²

Juan José Catalán, tercer mandatario, sentó las bases ideológicas de la política educativa en el folleto *Subversión en el ámbito educativo, conozcamos a nuestro enemigo*. En el nivel secundario y terciario no universitario, según el folleto, el accionar subversivo se desarrollaba en una personalidad hostil a la sociedad, mientras que el personal docente se aprovechaba de la intimidad de las aulas. Laura Graciela Rodríguez dice que “la creencia que el docente debía ser controlado hasta en los más mínimos detalles y que el principal problema era la libertad que gozaban, se tradujo en una serie de normas destinadas a eliminar esos márgenes de supuesta autonomía” (Rodríguez, 2015: 71). Además, este ministro reformó el Estatuto Docente recortando los derechos sindicales, y estableciendo nuevos requisitos para ejercer la docencia y ascender en la carrera. También se continuó con la transferencia de escuelas.

En cuanto a Llerena Amadeo, sus políticas se centraron en la enseñanza religiosa y la reconfiguración de la escuela intermedia, a través de nuevos contenidos y una formación práctica. Sus políticas se dirigieron a la educación primaria. Por su parte, el ministro Harguindeguy se focalizó en la educación universitaria y la eliminación del elemento subversivo, prohibiendo toda actividad política o gremial, así como el arancelamiento de los estudios universitarios.

Carlos Burundarena, quien duró menos de un año en el cargo de ministro de Cultura y Educación, era militante de agrupaciones nacionalistas y miembro de la Fundación Vasco-Argentina Juan de Garay. Se formó como ingeniero en Telecomunicaciones de la UBA y había sido interventor del Consejo Nacional de

1 “El fin de la educación era la formación integral y permanente del hombre, conforme con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino. Los objetivos mencionaban defender los valores ético-religiosos, la cultura nacional, la estabilidad de la familia y la defensa de la soberanía política. Entre los agentes de la educación estaban la familia, el estado, la Iglesia Católica Apostólica Romana y otras confesiones religiosas” (Rodríguez, 2015: 67 y 68).

2 “El objetivo de este operativo era conseguir la inhabilitación y despido del personal jerárquico o de cuadros docentes o no docentes, laicos o confesionales, enrolados o simpatizantes de la ideología marxista, se confeccionaban listas negras que derivaban en desapariciones, asesinatos, encarcelamientos y exilios forzados y en prohibiciones de libros, películas y cualquier otro tipo de expresión cultural” (Rodríguez, 2015: 68).

Educación Técnica durante los años 1976-1981, así como también fue rector de la Universidad Tecnológica Nacional en 1980 (Canelo, 2016). Burundarena continuó con la transferencia de escuelas primarias y los proyectos de los ministros anteriores (Rodríguez, 2015). Cabe aclarar, que durante su gestión fue establecida la Resolución Ministerial N° 957/81, norma de estudio del presente trabajo. Este ministro adoptó “una visión más tecnocrática e industrialista de las currículas educativas lo que planteaba una paradoja frente al proceso de desinustrialización atravesado por el país” (Passaro, 2009: 8).

En cuanto al nivel superior universitario, concebía que debiera formar los recursos humanos que respondan a las necesidades de las empresas (Puiggrós, 1991). Para Susana Jorgelina Lázzaro Jam la gestión de Burundarena se propuso una regulación institucional del nivel superior y “buscó aminorar el malestar social con ‘gestos’ que mostrasen la intencionalidad de apertura y flexibilidad de la política universitaria militar. Así, uno de los asuntos centrales en este periodo fue el intento por ‘normalizar’ el claustro estudiantil” (Lázzaro Jam, 2016: 131).

Mariana Lázzari analiza los discursos de Carlos Burundarena y concluye que se distancia de los valores tradicionales hacia un discurso eficientista. La autora argumenta que

si bien términos relacionados con el bien común o la formación del hombre integral no desaparecen, se ven desdibujados ante la preeminencia de referencias a lineamientos de corte tecnócrata y economicista. Los conceptos de disciplina y orden, que en gestiones anteriores se consideraban como fines en sí mismos pierden fuerza y ahora se presentan como condición necesaria para el desarrollo y progreso. (Lázzari, 2009: 6)

Las características de su gestión nos ayudan a comprender el sentido de la sanción de la Resolución Ministerial N° 957/81.

Cayetano Licciardo, último ministro del golpe, en materia de educación disuelve el ministerio transfiriendo Ciencia y Tecnología a la Secretaría de Planeamiento y creando la Secretaría de Cultura. Este mandatario continuó con los proyectos anteriores. Cuando Bignone anunció el fin del Proceso de Reorganización Nacional, Licciardo declaró que no haría ningún cambio en el sistema educativo.

María Cristina Davini dice que “Las dictaduras en la Argentina y en especial la instaurada a partir de 1976 sometieron a la escuela y a la formación de docentes en una suerte de oscurantismo a través del control ideológico y de las fuentes de conocimiento” (Davini, 1995: 32). El golpe dejó al sistema educativo en crisis, cerró escuelas, descendió la matrícula, quitó derechos, aranceló la universidad, se deterioró la infraestructura escolar, transfirió escuelas, incorporó exámenes de ingreso, elaboró el vaciamiento de contenidos y la aplicación del plan dual (De Luca y Prieto, 2014), impuso lógicas empresariales incentivando la educación privada y las cooperadoras.

LA DICOTOMÍA DE NORMALIDAD-ANORMALIDAD

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, de manera gradual, fueron fijando una determinada condición física posible para ser un sujeto eficaz de transmisión de conocimientos. A la vez, definen y controlan no solo el cuerpo y la conducta del alumnado, sino también del docente. La dictadura cívico-militar de la segunda mitad del XX no necesariamente introdujo un elemento innovador al respecto, sino que logramos detectar una continuidad de tales prácticas de exigencias sobre el físico; pero ahora, además, subyace la traspolación anormalidad física-ineptitud-subversivo.

Los antecedentes internacionales y nacionales antes mencionados fueron las bases que posibilitaron el despliegue de estrategias de control –desde la praxis como desde lo conceptual– en las políticas educativas de la última dictadura argentina. Davini dice que

esta tradición no se restringe solamente a normalizar el comportamiento de los niños, sino que se constituye en mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes. Ella se expresa hasta hoy en el discurso prescriptivo que indica todo lo que el docente debe ser, como modelo, como ejemplo, como símbolo sobre la trascendencia de su función social y muchos más dictámenes de actuación. (Davini, 1995: 25 y 26)

Para Carolina Kaufmann y Delfina Doval (1997) la formación docente durante la dictadura militar fue una cuestión de seguridad nacional; a ellos se les encargaba la función de detectar el fenómeno subversivo y prevenirlo. El docente debía encarnar al ideal de la esencia misma de nuestra nacionalidad, eran los custodios de la soberanía ideológica. Los profesores representaban el ideal del argentino y, atento a esto, tuvieron lugar estrategias de exclusión de aquellos que no se ajustaran al mismo.

Las autoras señalan que a través de los planes educativos de la época se produjeron persecuciones ideológicas y físicas de alumnos y docentes, que se tradujo en desapariciones, prohibiciones, normas rígidas de control del cuerpo (Kauffman y Doval, 1997).

Resulta sumamente revelador lo que concluye Kaufmann (1994) cuando afirma que al encargarle a los docentes la función de devolver a la escuela los valores de la moral cristiana y la tradición nacional, se convirtieron en dóciles modelos de obediencia; el poder disciplinario del régimen dictatorial persiguió a la infiltración ideológica como a todo lo que se apartara de los cánones de normalidad: “El orden y la personalización eran los valores explícitos, la intolerancia y la exclusión eran los implícitos” (Kaufmann, 1994: 14). Este proceso de control ideológico es denominado por Pablo Pineau como estrategia represiva. En palabras del autor:

la dictadura impuso una política social de vaciamiento de la polifonía de voces que constituye a las sociedades democráticas [...] La estrategia represiva tuvo como objetivo principal disciplinar al sistema educativo y erradicar de él los elementos de modernización de las décadas anteriores, englobada en la bolsa de lo subversivo. (Pineau, 2014: 106 y 107)

Novaro y Palermo (2003) señalan que el gobierno dictatorial buscaba presentarse a sí mismo como restablecedor del orden y la normalidad frente a la corrupción, la demagogia populista, las falanges subversivas que habían signado los años previos y que justificaban la intervención militar. El Ejército desplegó políticas tendientes a involucrarse en todos los aspectos de la vida civil con el fin de reencauzarla hacia la normalidad, de ordenar el caos: “Eliminados los subversivos, hechos a un lado los políticos y gremialistas, demagógicos y corruptos, quedaba una comunidad disponible para ser organizada sobre nuevas bases: el mercado, la eficiencia, la disciplina social” (Novaro y Palermo, 2003: 174).

Por su parte, Laura Luciani (2017) sostiene que todas las instituciones estatales fueron una herramienta de reproducción del ideario militar donde se podía expandir el disciplinamiento social a partir de un conjunto de reglamentos, decretos, circulares que instaban a domesticar los cuerpos a través del control. También esta autora analiza el proceso de cesantía tras la Ley de Prescindibilidad y el aumento de bajas del personal docente del Estado argumentado en todos los casos razones de seguridad.

La acción purificadora de las fuerzas armadas se trasladó a todos los ámbitos, incluso a la vida educativa, cristalizando los elementos constituyentes de las políticas educativas de la dictadura: carácter reactivo y autoritario, burocratización y verticalización, mayor disciplinamiento social, implantación de una cosmovisión tradicionalista y estrategia discriminadora (Pineau et al., 2006).

La dictadura miraba con malos ojos el principio de universalización que acompañó a los sistemas educativos modernos porque había causado un efecto demagógico al permitir la incorporación de las masas; su plan ahora apuntaba a seleccionar los mejores, para lo cual reordenó al sistema de acuerdo con criterios excluyentes, meritocráticos y elitistas (Pineau et al., 2006). A este proceso Pablo Pineau lo denomina estrategia discriminadora. En palabras del autor la dictadura

se propuso modernizar el sistema educativo subordinándolo a las demandas del mercado y al modelo de distribución regresiva de la renta mediante el estímulo y la creación de circuitos educativos altamente segmentados por grupos sociales. [...] [El modelo de escuela única] arrasaba a la vez con las desigualdades y las diferencias de las poblaciones con las que trabajaba”. (Pineau, 2014: 120).

La estrategia discriminadora tiene incidencia en la segmentación poblacional atendida por las distintas ofertas educativas, pero la encontramos también en los requisitos psicofísicos.

Así, los docentes serán los difusores de lo nuevo y lo correcto, por lo cual es imperioso que se ajusten a las exigencias tecnocráticas. Pablo Pineau dice que “el modelo de docente propuesto lo acercaba al de un funcionario que debía cumplir sus actividades en forma aséptica bajo un fuerte control burocrático” (Pineau, 2014: 112). Los docentes serán concebidos como recursos humanos calificados (de hecho, se impone por decreto la capacitación continua obligatoria), que reproducen en el aula prácticas didácticas prediseñadas desde arriba, eficaces para implementar el currículum.

Cabe destacar el análisis de Foucault sobre la incidencia de las normativas:

La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito. (Foucault, 2002: 129)

En 1981 se elabora un nuevo diseño curricular, “El cambio del currículo, la censura de libros y la aprobación de otros pretendía mantener un estricto control ideológico sobre los y las jóvenes que transitaban su vida cotidiana en la escuela” (Luciani, 2017: 63). Dentro del cambio de diseño curricular podemos mencionar la materia Instrucción Cívica que en el periodo dictatorial pasó a llamarse Formación Moral y Cívica, donde los derechos humanos se presentan como categoría abstracta, sustentada en tradiciones metafísicas y divorciada de los procesos históricos, los debates ideológicos y los marcos culturales (Siede, 2014).

Pineau sostiene que el diseño curricular de 1981 contiene seis implicaciones pedagógicas:

1. Replanteo de la relación maestro-alumno. 2. La situación problemática como punto de partida para el aprendizaje. 3. El conocimiento como aprehensión de estructuras. 4. Paralelismo entre el proceso evolutivo y el proceso didáctico. 5. La evaluación como parte del proceso de aprendizaje. 6. La escuela como estructura educativa. (Pineau, 2014: 118 y 119)

Este diseño curricular propone dos fundamentaciones psicopedagógicas: el conductismo y la psicogenética. La concepción del estudiante era para este diseño meritocrático y evolutivo. Tanto las implicancias como las fundamentaciones tienen un correlato con las prácticas y políticas del terrorismo de Estado.

LA RESOLUCIÓN 957/81 Y LA ESTÉTICA DE LA NORMALIDAD DOCENTE

En agosto de 1981, bajo el marco de la Resolución Ministerial N° 746/81 se crean dos comisiones³ encargadas de prescribir cuáles iban a ser las pautas psicofísicas que debían cumplir los docentes. En efecto, la primera comisión iba a determinar los parámetros que tenían que cumplir los estudiantes para el ingreso y permanencia en los institutos de formación docente; mientras que la segunda, actuaría sobre los aspirantes a la docencia a través de los exámenes preocupacionales.

El mismo año, sancionan la Resolución N° 957/81 del Ministerio Nacional de Educación, que establecía las normas psicofísicas que debían cumplir los ingresantes a las carreras de formación docente, detallando las causas de inaptitud para cada profesorado. Estas pautas son fijadas por el anexo 1 de la resolución y determina las siguientes categorías: edad de ingreso, aspecto general, aparato locomotor,

3 Ver considerandos Resolución Ministerial 957/81.

cardiovascular, respiratorio, digestivo, urinario, enfermedades de la sangre, alteraciones psicológicas y de la personalidad, afecciones neurológicas, enfermedades de la piel, endocrinas, de nutrición, oftalmológicas, de oído, trastornos de la voz y de la palabra, y afecciones en el aparato masticatorio (Resolución Ministerial 957/81, Anexo 1: 3-10).

Es así como esta resolución definió al cuerpo del buen maestro: sin límite de edad (salvo para el preprimario que debía ser de 25 años); las mujeres debían medir más de 1,5 m y los varones más de 1,6 m; debían tener el peso con relación a la talla; debían tener presencia profesional y constitución física armónica; la visión debía encontrarse entre 0 y 0,7; no podían tener ninguna enfermedad que afectara la función y la estética.

En base a la ineptitud para ingresar al profesorado se igualan todos los parámetros. Por ejemplo, era lo mismo tener acné o tener sífilis. Tampoco podía tener hipertensión, asma, epilepsia, micosis, eczema, cicatrices diabetes, delgadez acentuada, caries, entre otras (Resolución Ministerial 957/81, Anexo 1: 3-10). Además, establecía que los maestros no podían tener tics, ni vicios como el alcohol, ni alteraciones del comportamiento sexual.

Las pautas psicofísicas con las que se evaluaron las corporeidades docentes que detalla la Resolución 957/81 fueron instrumentadas por la Intendencia Municipal de la Ciudad de Buenos Aires y por el Ministerio de Salud Pública y Medio Ambiente. De esta manera, se consolida el entramado entre los ministerios,⁴ a la vez que se impone el Modelo Médico Hegemónico a la educación bajo su eje normalizador.

Alonso Graciela dice que “la dicotomía normalidad/ anormalidad en el discurso pedagógico se erige sobre el sistema que impone la heterosexualidad y que produce exclusiones, formas restrictivas de vivir la cotidianidad y también fisuras en las instituciones educativas” (Alonso, 2010: 18). Los cuerpos y las sexualidades fueron y son sometidos a un discurso de igualdad, se los clasifica, normativiza, disciplina, así como también se los excluye y discrimina.

Ruth Zurbriggen (2010) analiza por qué un cuerpo disidente es dejado afuera, y llega a la conclusión de que la escuela moderna estableció una política de bloqueo para quien no entre en la heteronormatividad y normalidad; así estableció valoraciones y enrareció a otros bajo rótulos estigmatizantes como negros, indios, gays, locas, enanos, etc., produciendo ciudadanías menguadas.

Esta resolución destaca constantemente la estética que querían implantar del “buen maestro”, usándola, sobre todo, como mecanismo de control sobre los cuerpos. Así, se adhiere a la conclusión de Foucault sobre la aptitud de los cuerpos:

4 Resolución Ministerial 957/81. “El ministerio de cultura y educación resuelve: [...] 3. Agradecer al Ministerio de Salud Pública y Medio Ambiente y a la Intendencia Municipal de la Ciudad de Buenos Aires la colaboración prestada en esta oportunidad” (Ministerio de cultura y educación, 1981).

En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada. (Foucault, 2002: 127)

GÉNESIS O INVENCION

Partimos de la inquietud sobre una normativa como la analizada: ¿es una invención e innovación propia de la última dictadura o fue una construcción procesual entre prácticas, discursos y normas que condujeron a crear una herramienta de poder como la Resolución 957/81? El discurso normalizador y antisubversivo corresponde a un clima de época, y es propio del cierre del ciclo de dictaduras del Cono Sur (Slatman, 2013), imbuidas por la doctrina de seguridad nacional. Luego, a lo largo de este trabajo se ha evidenciado que las prácticas normalizadoras dentro de la cultura escolar tienen una larga tradición desde la escuela francesa y las escuelas normales en la Argentina enmarcadas en el proceso de formación del Estado argentino. Queda por desvelar el último aspecto referido a las normas.

Para ello, se realizó una investigación sustentada en trabajo de archivo para corroborar la génesis de las políticas educativas que se impusieron sobre los sujetos pedagógicos de transmisión durante la dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983) en el nivel superior terciario de formación docente. Se seleccionó como ejes de análisis el límite de edad, el examen médico, y las causas de "ineptitud". Estos ejes permitirán examinar y evidenciar la génesis de las políticas educativas.

EL LÍMITE DE EDAD

La Resolución "Determinando requisitos para ingresar al profesorado del Jardín de Infantes", fechada el 10 de febrero de 1939, fue expedida por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Esta resolución corresponde al gobierno de Roberto Marcelino Ortiz, quien formó parte del periodo conocido como la Década Infame. El ministro de Justicia e Instrucción Pública que la firma fue Jorge Eduardo Coll. En dicha resolución se fija un límite de edad para el ingreso a la carrera y una serie de aptitudes como el canto y el dibujo para el desempeño de la profesión.

Para el ingreso se exigían determinados requisitos, siendo excluyentes y meritocráticos:⁵ uno de ellos menciona la condición de aptitud, además de fijar un límite de edad para ingresar; la misma resolución

5 Resolución *Determinando requisitos para ingresar al profesorado del Jardín de Infantes* dice: "1. para ingresar al profesorado del jardín de infancia se exigirán los siguientes requisitos proyectados por la inspección general de Enseñanza: A) Título de maestra normal nacional. B) Prueba de ingreso: redacción y locución sobre asuntos infantiles, y relato de un cuento para niños, en un tiempo de 10 minutos. C) Prueba de psicología y pedagogía. Se someterá a la consideración de las aspirantes algunos problemas relacionados con

reconoce que el límite de edad no es impedimento para el ejercicio de la docencia y aun así lo fija como excluyente. Dice: “se fija para las aspirantes un límite de edad, lo que ha motivado en años anteriores la exclusión de algunas que poseían apreciables condiciones en cuanto a su preparación pedagógica y aptitudes especiales para la carrera” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1939). Así, encontramos un mismo ítem entre la resolución de 1939 y la de 1981 basado tanto en la aptitud como en la edad.

EXAMEN MÉDICO

Resolución “Inscripción en los cursos de profesorados de las escuelas normales”, fechada el 6 de abril de 1942 por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. También corresponde al gobierno de Roberto Marcelino Ortiz. En dicha resolución, se establece como requisito pasar por un examen médico para ingresar a los profesorados de las escuelas normales. La misma dice: “a efectos de que el ingreso a los cursos de profesorado se efectúe previo examen médico de selección” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1942).

Cabe destacar la palabra “selección”. ¿Quiénes serían los seleccionados? Todos aquellos que se engloban en el marco normal para formar docentes normales. Encontramos el mismo concepto de normalidad biológica de los cuerpos docentes en ambas resoluciones; y el ejercicio de un control biopolítico y biohistórico (Foucault, 1974) del Estado sobre los docentes atravesados por un proceso de medicalización, “es decir, el hecho de que la existencia, la conducta, el comportamiento, el cuerpo humano, se incorporan [...] En una red de medicalización cada vez más densa y amplia, que cuanto más funciona menos se escapa a la medicina” (Foucault, 1974: 4).

La adhesión al Modelo Médico Hegemónico en materia educativa constituye una parte fundamental para la construcción de la lógica binaria normal-anormal atravesada por diferencias, prejuicios y estereotipos que conforman un aspecto importante de la estrategia discriminadora de la gramática escolar argentina. En palabras de Leandro Luciani Conde:

una lógica dual: norma versus desvío, objetividad versus subjetividad, femenino versus masculino, sano versus enfermo, civilización versus barbarie, causa versus efecto, entre muchos otros opuestos que no solo han formado parte fundamental del repertorio de categorías teóricas de las ciencias modernas, sino que ha sido naturalizado como parte de metáforas cotidianas con las cuales nos explicamos y experimentamos la realidad. (Luciani Conde, 2019: 10)

el niño y la escuela que permitan apreciar sus criterios sobre psicología infantil y sus puntos de vista didácticos. D) prueba de aptitud para el dibujo. lo que tendrá por objeto comprobar la aptitud de la aspirante para la objetivación de los cuentos y asuntos infantiles. E) Prueba de aptitud para el canto mediante la cual se comprobará si las aspirantes poseen voz para enseñar las canciones infantiles de los programas escolares y conocimientos elementales de solfeo” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1939).

LAS CAUSAS QUE IMPIDIERON EL INGRESO A LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Analizaremos la Resolución N° 618, folio 25, fechada el 6 abril de 1973 por el Ministerio de Cultura y Educación, correspondiente al gobierno de facto del teniente general Alejandro Agustín Lanusse, siendo ministro de educación Gustavo Malek. En dicha resolución se establecen de manera detallada las causas que impidieron el ingreso a los institutos de formación docente: por aspecto general y aparato locomotor, aparato cardiovascular, enfermedades de sangre, aparato respiratorio, aparato digestivo, aparato urinario, sistema nervioso, enfermedades de la piel, enfermedades endocrinas, enfermedades de la nutrición, órganos de los sentidos, y psiquiatría.

En esta resolución se fijan los mismos parámetros que en la Resolución N° 957/81, pero con la diferencia de que las causas detalladas se basan en los períodos de contagio, acentuaciones en las enfermedades no controlables con tratamiento y no corregibles. Aun así, en algunos incisos hace alusión al aspecto general y a la estética.⁶

En este caso se mantiene el control biopolítico, el proceso de medicalización y la dicotomía normalidad-anormalidad, que solo fue acentuado en el periodo dictatorial 1976-1983. Se descarta la posibilidad de pensar que las prácticas y políticas educativas de la última dictadura son propias e innovadoras, sino que son el punto álgido de un proceso de discriminación que recorre la historia argentina, presente hasta nuestros días.

En síntesis, se ha creado un modelo ideal de docente que ha sido atravesado por discursos, prácticas y legislaciones con una carga liberal, patriarcal, capitalista, occidentalista, heteronormativa: basados en una lógica de opuestos. Al cruzarse con el Modelo Médico Hegemónico derivó en un concepto de cuerpo basado en los binomios sano-enfermo, normal-anormal, con la finalidad de tornar “apto” a aquel cuerpo docente que sea sano y normal.

En consecuencia, se acentuó la estrategia discriminadora utilizada anteriormente para excluir, basada en la categoría clase, a la que se sumaría la discriminación y exclusión por las corporalidades y sexualidades de los docentes. Crearon un arquetipo ideal de cuerpo válido en oposición a otros denominados peyorativamente como “inválidos”. En palabras de Foucault:

se ha hecho la máquina que se necesitaba; se han corregido poco a poco las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos. (Foucault, 2002: 124)

6 La Resolución 618, folio 25; fechada el 6 abril de 1973 por el Ministerio de Cultura y Educación. “Inciso 1: aspecto general y aparato locomotor: lesiones orgánicas o traumáticas que por sus características o localizaciones afecten la estética en forma pronunciada, malformaciones o lesiones de huesos o articulaciones agudas o crónicas” [...] “Inciso 8: enfermedades de la piel: lepra durante el periodo de contagio. Micosis profundas difícilmente controlables: blastomicosis, coccidia micosis, cromo micosis e histoplasmosis. Micetomas podales, psoriasis en sus formas universales. Dicromas sumamente inestéticas y difícilmente disimulables” (Ministerio de Cultura y Educación. 1973).

Así, los discursos, las prácticas políticas y las legislaciones, que fueron escondidas bajo un falso discurso de igualdad, al analizarlas develan ser constituyentes de un proceso político de dominación social.

REFLEXIONES FINALES

El sistema educativo se caracterizó por acentuar el control, la disciplina, la estética y la vigilancia continua sobre todos los estudiantes y docentes. Los objetivos políticos de la dictadura se evidenciaron en la educación a partir de: un gran control ideológico, apoliticidad, vaciamiento de contenidos, militarización, burocratización y tecnocratización, basados en una lógica eficientista donde el control era ejercido por agentes externos sin participación de los docentes.

El docente, entendido como un sujeto pedagógico de transmisión de saberes, normas y prácticas fue útil a los fines de la dictadura. Se modificó el rol docente a partir de las políticas educativas. Este medio de enajenación tiene antecedentes en procesos largos, tanto internacionales como nacionales.

En el contexto internacional, dentro de la escuela francesa pudimos ver una irrupción en varios aspectos de la vida del docente más allá del aula. A partir de estos se fue conformando el prototipo ideal del buen maestro. La escuela imponía un orden, corregía la postura y unificaba el cuerpo. Debían ajustarse al espacio áulico; quien no alcanzaba morfológicamente las exigencias de la escuela era descartado. El docente no debía tolerar las desviaciones físicas de los alumnos, ni de sus colegas. Él mismo fue sujeto de control, vigilancia y exigencia.

En el contexto argentino, se instituye con la formación de maestros y maestras egresados de las escuelas normales. A través de un discurso pedagógico, buscaron modificar, ordenar y moldear las instituciones escolares y a sus sujetos. El docente y sobre todo “la señorita maestra” fue una herramienta moldeada por el Estado. Así, los y las docentes normales debían reunir conocimiento técnico, una buena moral y estar capacitados físicamente para desempeñar la labor. En caso de no llevar una buena conducta o que se demostrara algún vicio, serían sancionados quitando o reduciendo su salario. La vigilancia se ejerció bajo una modalidad de gobierno verticalizada.

Los antecedentes internacionales y nacionales mencionados en el cuerpo del trabajo fueron las bases que posibilitaron el despliegue desde la praxis y desde lo conceptual para las políticas educativas de la última dictadura argentina. Se ha evidenciado que las prácticas normalizadoras dentro de la cultura escolar tienen una larga tradición desde la escuela francesa y las escuelas normales en la Argentina enmarcadas en el proceso de formación del Estado argentino.

El golpe de 1976 dejó al sistema educativo en crisis, cerró escuelas, descendió la matrícula, quitó derechos, aranceló la universidad, se deterioró la infraestructura escolar, transfirió escuelas, incorporó exámenes de ingreso, elaboró el vaciamiento de contenidos y la aplicación del plan dual, impuso lógicas empresariales incentivando la educación privada y las cooperadoras. Intervino escuelas, decretó la cesantía de docentes y prohibió toda actividad política o gremial en la educación.

Durante el mandato de Juan José Catalán en el Ministerio de Cultura y Educación, se sentaron las bases ideológicas de la política educativa a través del folleto *Subversión en el ámbito educativo, conozcamos a nuestro enemigo*. Además, este ministro reformó el estatuto docente recortando los derechos sindicales, los requisitos para ejercer la docencia y el ascenso en la carrera.

Los profesores representaban el ideal del argentino y, en concordancia, tuvieron lugar estrategias de exclusión de aquellos que no se ajustaran al mismo. La dictadura les encargó a los docentes la función de devolver a la escuela los valores de la moral cristiana y la tradición nacional convirtiéndolos en dóciles modelos de obediencia. El poder disciplinario del régimen dictatorial persiguió a la infiltración ideológica como a todo lo que se apartara de los cánones de normalidad.

En consecuencia, todas las instituciones estatales fueron una herramienta de reproducción del ideario militar donde se podía expandir el disciplinamiento social a partir de un conjunto de reglamentos, decretos, circulares que instaban a domesticar los cuerpos a través del control. Para ello, ordenó el sistema de acuerdo con criterios excluyentes, meritocráticos y elitistas.

Los docentes fueron concebidos como recursos humanos calificados, difusores de los valores del terrorismo de Estado. Por consiguiente, fue imperioso que se ajusten a las exigencias tecnocráticas. Debían reproducir en el aula prácticas didácticas prediseñadas desde arriba y de manera eficaz para implementar el diseño curricular que proponía dos fundamentaciones psicopedagógicas: el conductismo y la psicogenética.

En 1981, bajo la gestión de Carlos Burundarena, caracterizada por ser dialoguista, eficientista, tecnocrática y normalizadora, el Ministerio de Cultura y Educación, con el apoyo del Ministerio de Salud Pública y Medio Ambiente, redactó la Resolución N° 957/81 estableciendo así las normas psicofísicas que debían cumplir los ingresantes a las carreras de formación docente y para el ejercicio de la docencia, en su visión futuros centinelas del régimen. En ella detalló las causas de inaptitud para cada profesorado, no podían tener ninguna enfermedad que afectara la función y la estética. Los cuerpos y las sexualidades fueron y son sometidos a un discurso que los clasifica, normativiza y disciplina. La educación dictatorial estableció una política de exclusión y discriminación para quien no entre en la heteronormatividad y normalidad impuesta. La Resolución N° 957/81 destaca constantemente la estética que querían implantar del “buen maestro”, a la vez que definen y controlan el cuerpo y la conducta del docente.

Las políticas educativas fueron entrelazadas con las políticas de salud durante la última dictadura, para constituir un sistema normalizador como el descrito, acrecentando las diferencias y excluyendo a quien no entrara dentro de su modelo. La problemática no será solo biológica-individual, sino que tendrá consecuencias sociales y culturales a largo plazo: la discriminación. Aquellos que no eran considerados normales o válidos para el progreso social fueron denominados peyorativamente como disminuidos o inválidos.

El no reconocimiento de un otro diferente está sostenido por un modelo médico anclado en la patología que concebía a la discapacidad como un peligro. La adhesión al Modelo Médico Hegemónico en materia educativa constituye una parte fundamental para la construcción de la lógica binaria normal-anormal atravesada por diferencias, prejuicios y estereotipos, que conforman un aspecto importante de la estrategia discriminadora de la gramática escolar argentina.

La génesis de las políticas educativas del nivel superior terciario de formación docente, que se impusieron sobre los sujetos pedagógicos de transmisión de saberes durante la dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983) fueron analizadas en comparación con la Resolución N° 957/81 y a partir de los siguientes ejes: imposición de un límite de edad, de un examen médico y las causas físicas de ineptitud para el ingreso.

Al confrontar las resoluciones “Determinando requisitos para ingresar al profesorado del Jardín de Infantes”, fechada el 10 de febrero de 1939; “Inscripción en los cursos de profesorado de las escuelas normales”, fechada el 6 de abril de 1942; la Resolución 618, folio 25, fechada el 6 abril de 1973 con la Resolución 957/81 encontramos los mismos parámetros y la alusión al aspecto general y a la estética normal.

La dictadura del 76 no necesariamente introdujo un elemento novedoso, sino que logramos detectar una continuidad de tales prácticas de exigencias sobre el físico, pero ahora debido al control ideológico subyace la traspolación anormalidad física-ineptitud-subversivo. Se descarta la posibilidad de pensar que los discursos, las prácticas y políticas educativas de la última dictadura son propias e innovadoras, sino que son el punto álgido de un proceso de discriminación, que al analizarlas develan ser constituyentes de un proceso político de dominación social que recorre la historia argentina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, G.; Herczeg, G.; Lorenzi, B. y Zurbriggen, R. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Alonso, G. (2010). Inquietar las miradas. *Cuadernillo no se nace heterosexual*. Neuquén. Colectiva feminista, La Revuelta. Recuperado de <http://larevuelta.com.ar/pdf/nosenaceheterosexual.pdf>
- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 4(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- Bravo, H. (2006). *Bases constitucionales de la educación argentina*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Caldo, P. (2013). El hábito hace a la maestra. Hacia una historia de las prácticas de consumo de las mujeres dedicadas a la docencia en Argentina, 1939-1943. *Navegamerica. Revista electrónica de las Asociación Española de Americanistas*, 10, 1-30. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/15253>
- Caldo, P. (2014). No parecían mujeres, pero lo eran, La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930. *Revista Historia y Sociedad*, 26. Medellín. Universidad Nacional de Colombia, 237-265. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/44505>

- Canelo, P. (2016). La militarización del Estado durante la última dictadura militar argentina. Un estudio de los gabinetes del Poder Ejecutivo Nacional entre 1976 y 1983. *Revista Historia Crítica*, 62. Bogotá. Universidad de los Andes. Recuperado de <https://doi.org/10.7440/histcrit62.2016.03>
- Darcos, X. (2008). *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry, 1880-1905*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Luca, R. y Prieto, N. (2014). Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar, el uso y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar. *Trabajo y Sociedad*, 23. Santiago del Estero. CAICYT-CONICET. Recuperado de <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/23DeLucayPrietoNormativaescolaydictadura.pdf>
- Dominique, J. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de Historia da Educação*, 1, 10. Recuperado de <https://core.ac.uk/pdf/37742506.pdf>
- Fiorucci, F. (2016). País afeminado, proletariado feminista; mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920). *Anuario de Historia de la Educación*, 17(2), 120-137. Recuperado de <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/9793>
- Foucault, M. (1974). Historia de la Medicalización. *Segunda conferencia del curso de medicina social*. Universidad Estatal de Río de Janeiro. Brasil.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar; nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gudelevicius, M. (2008). *Educación y dictadura. Las primeras medidas en materia educativa del Proceso de Reorganización Nacional; Análisis de la gestión Guzzetti*. (ponencia). V Jornadas de Sociología. UNLP. La Plata. Recuperado de <https://www.academica.org/000-096/48.pdf>
- Kaufmann, C. y Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia (1976-1982)*. Cuadernos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Lázzari, M. (2009). *Políticas educativas. Entre la tecnocracia y el nacionalismo católico (1981 - 1983)*. (ponencia). 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. Recuperado de <https://cdsa.academica.org/000-008/829>
- Lázzaro Jam, S. (2016). La “normalización” democrática en la Universidad Nacional de Cuyo: alcances y límites de una renovación académica. *Revista IRICE*, 30, 125-151. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/43137>
- Luciani Conde, L. (2019). Aportes para la construcción de una matriz comprensiva explicativa de la salud mental con perspectiva decolonial. *Derechos, saberes y praxis en salud*. Córdoba: FEDUN.

- Luciani, L. (2017). *Juventud en dictadura; representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario: 1976-1983*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Novaro, M. y Palermo, V. (2003). *La dictadura militar (1976-1983). Del golpe de Estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Paidós.
- Passaro, M. (2009). *Universidad y Dictadura en los Editoriales de La Nación: representaciones discursivas de la universidad justicialista entre 1976-1981*. (ponencia). 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. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-008/1369>
- Pineau, P; Mariño, M; Arata, N. y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar em Revista*, 51. Brasil. UFPR. 103-122. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a08.pdf>
- Piñeyro, S. (2019). *Cuerpos Subversivos, Las políticas educativas y el control de los cuerpos 1974-1984*. (Tesis de grado) I.S.P Dr. Joaquín V. González. Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1991). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. (2015). Funcionarios y políticas educativa en Argentina, 1976-1983. *Educación y dictaduras en el Cono Sur*. Santiago de Chile, 62-85. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/9433>
- Siede, I. (2014). Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular. *Historia de la Educación*. Anuario SAHE, 15(1). Buenos Aires, 164-169. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/viewFile/4729/pdf>
- Slatman, M. (2013). Contrarrevolución en el Cono Sur de América Latina. El ciclo de dictaduras de seguridad nacional (1964-1990). En G. Guevara (coord.), *Sobre las revoluciones latinoamericanas del siglo XX*. Buenos Aires: Newen Mapu.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Yannoulas, S. (1993). ¿Educar: una profesión de Mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina 1870-1930. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 74(178), 713-738. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20687?locale=es>
- Zurbriggen, R. (2010). Ni tan rosa, ni tan azul: la insoportable ambigüedad de las disidencias sexuales y de género. *Cuadernillo No se nace heterosexual*. Colectiva feminista La Revuelta. Neuquén, 7-18.

FUENTES PRIMARIAS

Contrato de maestras. 1923. Argentina, Del Consejo Nacional de Educación. [Contrato de maestras año 1923] Recuperado de www.laicismo.org

Folleto. 1977, octubre 27. Buenos Aires, Del Ministerio de Cultura y Educación. [Resolución N° 538, Subversión en el ámbito educativo conozcamos a nuestro enemigo, fechada 27 de octubre de 1977] A.B.N.M. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003637.pdf>

Resolución Ministerial. 1939, febrero 10. Buenos Aires, Del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. [Resolución determinando requisitos para ingresar al profesorado del Jardín de Infantes, fechada el 10 de febrero de 1939] A.B.N.M. Recuperado de www.repositorio.educacion.gov.ar

Resolución Ministerial. 1942, abril 6. Buenos Aires, Del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. [Resolución Inscripción en los cursos de profesorados de las escuelas normales fechada el 6 de abril de 1942] A.B.N.M. Recuperado de www.repositorio.educacion.gov.ar

Resolución Ministerial. 1973, abril 6. Buenos Aires, Del Ministerio de Cultura y Educación. [Resolución 618/73, fechada el 6 abril de 1973] A.B.N.M. Recuperado de www.repositorio.educacion.gov.ar

Resolución Ministerial. 1981, septiembre 10. Buenos Aires, Del Ministerio de Cultura y Educación. [Resolución 957/81, fechada el 10 septiembre 1981] A.B.N.M. Recuperado de www.repositorio.educacion.gov.ar
