

Las ciencias sociales y sus orientaciones ideológicas en el currículum prescripto de la enseñanza secundaria para alumnos adultos de la provincia de Santa Fe en el período 1973–1983

por *Alejandro Damián Rojas*

UNL / Docente de los Niveles Secundario (EEMPA)

y Superior de la Provincia de Santa Fe, Argentina.

ale-rojas-55@hotmail.com

Recibido: 12/04/2013 · Aceptado: 21/04/2014

Resumen

El área de las ciencias sociales ha sido históricamente uno de los espacios más redefinidos por el currículum prescripto de la EEMPA (Escuela de Enseñanza Media para Adultos), pues su naturaleza teórico–epistemológica e impronta político–ideológica, han hecho que los distintos proyectos educativos se disputaran apropiaciones de sentido.

El presente trabajo tiene como propósito ensayar algunas líneas de análisis acerca de las posibles orientaciones ideológicas, que los diferentes planes de estudio, le han asignado a los contenidos del área durante el período 1973–1983. Para ello intentamos realizar un análisis descriptivo e interpretativo del corpus documental oficial, procurando establecer articulaciones entre el contexto político–educativo nacional y la política educativa local.

Palabras clave

Currículum prescripto, orientaciones ideológicas



The social sciences and his ideological orientations in the prescribed curriculum of the secondary education for adult pupils of Santa Fe in the period 1973–1983

Abstract

The area of the social sciences has been historically one of the spaces most re–defined by the curriculum prescripto of the EEMPA (School of Education Happens for Adults), so his nature theoretically —epistemológica and political— ideological stamp, they have done that the different educational projects were disputing appropriations of sense. The present work has as intention test some lines of analysis brings over of the possible ideological orientations that the different plans of study, they have assigned him to the contents of the area during the

period 1973–1983. For it we try to realize a descriptive and interpretive analysis of the documentary official corpus, trying to establish joints between the political – educational national context and the educational local politics.

Keywords

curriculum prescripto, ideological orientations



Introducción

No soy sólo objeto de la Historia sino que soy igualmente su sujeto (Freire, 2005:75).

Las EEMPAs son las instituciones escolares de la provincia de Santa Fe destinadas a los alumnos, que habiendo cumplido los dieciocho años de edad, desean culminar sus estudios secundarios y obtener el título de Bachiller. Si bien la denominación de esta modalidad del sistema educativo data de 1980, los orígenes de la educación secundaria para adultos se remontan a los años 1973/74. Durante estos casi cuarenta años de vida, las EEMPAs se han ido expandiendo y consolidando, especialmente a partir del retorno de la democracia. Actualmente, los doscientos establecimientos escolares (sedes y anexos) distribuidos por toda la provincia, reciben a más de 25.000 alumnos.

Desde su creación hasta nuestro presente más actual, la educación secundaria para adultos, ha transitado por distintos contextos sociopolíticos, lo que equivale decir, por diferentes proyectos educativos y diversos modos de entender la función social de la educación. La Historia curricular de las EEMPAs cuenta con la particularidad de haber estado marcada por procesos históricos de fractura, de debates ausentes y proyectos truncados. Basta decir que, pese a los intentos de impulsar reformas, continúa rigiendo la estructura curricular prescripta por el Plan Decreto 4297 del año 1976.

El área de las ciencias sociales ha sido uno de los espacios más controvertidos, ya que la formulación de sus contenidos ha sufrido estos procesos de quiebre, de discontinuidades y profundas redefiniciones. Sus atravesamientos político–ideológicos, han llevado a que los diversos proyectos político–educativos dirimieran distintas formas de entender las complejas relaciones entre sujeto, Historia y sociedad. Al respecto cabe preguntarse, ¿de qué manera los contenidos del área de las ciencias sociales fueron política e ideológicamente orientados durante el devenir de la Historia curricular de las EEMPAs?, ¿cuáles son las valoraciones, los sentidos y los significados otorgados?, ¿qué ideas y representaciones se configuraron en torno a las finalidades de su enseñanza a alumnos jóvenes y adultos?

El presente trabajo se detiene en las etapas 1973–1976 y 1976–1983, con la finalidad de ensayar algunas líneas de análisis para la identificación de las posibles orientaciones ideológicas que los diferentes planes de estudio le han conferido a los contenidos de las ciencias sociales, procurando articular el horizonte educativo nacional con las políticas educativas de la provincia de Santa Fe. Para ello hemos de plantear, en perspectiva comparada, un análisis descriptivo e interpretativo de las propuestas curriculares plasmadas en algunos de los documentos oficiales más significativos (leyes, decretos, resoluciones, circulares) que hemos recuperado. La selección de los períodos y los recortes temporales obedecen a dos razones fundamentales.

En primer lugar, porque las dos etapas corresponden a los primeros tramos de la educación secundaria para adultos de la provincia de Santa Fe, a través de los cuales se sentaron las bases para su posterior desarrollo y expansión, tanto en sus continuidades como en sus rupturas. En ambos períodos, las propuestas educativas provinciales han tenido el interés y la voluntad expresa de diseñar prescripciones curriculares contundentes y explícitas, precisas y acabadas, que curiosamente no se han hallado en los treinta años posteriores al advenimiento de la democracia. A pesar de que a partir de 1983 se intentaron impulsar reformas curriculares para las EEMPAs, acordes a los nuevos tiempos que corrían, las iniciativas de materializar y plasmar los cambios en documentos de rango legal quedaron en el olvido. Al respecto debemos señalar que hoy día la modalidad no cuenta con la diagramación de lineamientos generales de contenidos, objetivos y demás aspectos organizadores propios de un currículum prescripto oficial, con lo cual las planificaciones anuales de contenidos o temas de las asignaturas quedan libradas a los criterios pautados al interior de cada una de las instituciones escolares.

En segundo lugar, porque en perspectiva comparada, los planes de estudio diagramados para las ciencias sociales en las dos etapas que se suceden, responden a posicionamientos político-ideológicos diametralmente opuestos, cuya correlación puede ser hallada en las contraposiciones de los proyectos político-sociales y educativos, tanto a nivel provincial como a escala nacional. Si bien hemos de reconocer que la etapa 1973/74–1976 no se caracteriza por la homogeneidad político-ideológica, las orientaciones dadas a los contenidos obedecen más bien a las visiones de aquel proyecto de país pensado e inaugurado en 1973. A pesar del viraje político del gobierno nacional y del rápido crecimiento del autoritarismo estatal y/o gubernamental peronista a partir de 1974/75, los planes de estudio provinciales no alcanzaron a sufrir modificaciones de fondo, con lo cual se mantuvieron fieles a las tendencias ideológicas de la experiencia política iniciada en 1973. Sólo el quiebre institucional de 1976, como coronación de las tendencias autoritarias del período anterior, traerá como consecuencia un giro político sustancial para la educación de adultos y la enseñanza en general, la pedagogía y las ciencias sociales en particular. La etapa de 1976–1983 se encargará de formular planes de estudio provinciales acordes a los nuevos preceptos autoritarios y moralizadores de la educación, reaccionariamente opuestos a las orientaciones del período precedente.

Algunas nociones conceptuales para el análisis

El abordaje propuesto requiere de la conceptualización de al menos dos nociones conceptuales y/o categoriales claves, que de alguna manera atraviesan al análisis que intentamos ensayar: curriculum prescripto y orientaciones ideológicas.

Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba, 2012:57).

La síntesis es el producto de la puesta en marcha de mecanismos de negociación e imposición, y se trata de una propuesta que abarca aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos en un contexto histórico dinámico y cambiante. Siguiendo a la autora, el curriculum puede ser definido desde las dimensiones política, económica e ideológica.

La *dimensión política* remite a la noción según la cual, el curriculum se halla estrechamente ligado a los proyectos político-sociales amplios, en los que diversos grupos de interés pugnan por imponer las determinaciones curriculares; la *dimensión económica*, refiere al curriculum como área de significados en el que se juegan las conceptualizaciones acerca de las relaciones entre el aparato productivo, el mercado laboral y la escuela; y la *dimensión ideológica* tiene que ver con las formulaciones básicas que tienden a justificar la puesta en práctica del curriculum.

El curriculum posee distintos niveles de análisis y/o de concreción: el de las políticas curriculares, el del accionar institucional y el del trabajo didáctico en el aula. Nuestro interés está puesto en el primero y se corresponde con el carácter prescriptivo del curriculum, en cuya lógica operan numerosos procesos de selección, jerarquización y exclusión de contenidos, saberes que se consideran desde y por el poder de mayor, menor o de nula relevancia para su enseñanza.

El curriculum prescripto es la propuesta oficial escrita y explícita en los programas. En su sentido más amplio, esta norma ya constituye una transposición, en la medida en que fija el conocimiento a enseñar. El curriculum puede entenderse como un cerco cognitivo, en la medida en que implica una forma de regular e imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo (Frigerio 1998:20).

En su forma prescriptiva, el curriculum se materializa, en primera instancia, en los documentos oficiales, como resultado de simples imposiciones o de consensos más o menos acabados.

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

Debemos reconocer que intentar definir el concepto ideología es curiosamente una cuestión ideológica; «no hay nada semejante a un pensamiento sin presuposiciones, y en este sentido podría decirse que todo nuestro pensamiento es ideológico» (Eagleton, 2005:22). La ideología

tiene que ver con el conjunto de creencias orientadas a la acción y con el proceso de producción de significados y valores en la vida cotidiana de los sujetos.

La ideología traduce, desde nuestro punto de vista, una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos, comportamientos, pero siendo al mismo tiempo conscientes de que esta concepción del mundo es una construcción sociohistórica y que, por consiguiente, es relativa, parcial y necesita una reelaboración permanente, para no caer en un absolutismo que impida la reflexión y favorezca la dominación de los hombres y mujeres (Torres Santomé, 2005:18).

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

El marco nacional (1973–1976)

La apertura democrática de marzo de 1973, el triunfo del FREJULI (Frente Justicialista de Liberación) y la llegada de Héctor J. Cámpora a la presidencia, pusieron fin a la dictadura instaurada en 1966 y a la larga proscripción del peronismo que regía desde 1955. La estrategia política de «Cámpora al gobierno, Perón al poder», allanó el camino para la vuelta del líder exiliado, quien habría de conducir en persona aquel movimiento peronista de arraigada identidad en la sociedad argentina.

Sin embargo, el peronismo de los años 70 distaba mucho de ser un movimiento homogéneo. Las dos grandes tendencias, que se disputaban los significados de la «doctrina peronista», acabaron por enfrentarse no sólo en el plano simbólico, sino también a través de la búsqueda por la ocupación de espacios de poder y, finalmente, en el ámbito de la lucha armada.

Una de ellas se apoyaba en la vieja tradición peronista, nacionalista y distribucionista, alimentada durante la larga exclusión por la ilusión del retorno del líder, y con él, mágicamente, de los buenos tiempos en los que la justicia social coronaba el ascenso individual. Quienes permanecieron fieles a los que sin duda era la capa más profunda y sólida de la cultura política popular adherían al viejo estilo político, autoritario, faccioso, verticalista y visceralmente anticomunista. La otra, menos precisa, arraigó en una parte importante de los sectores populares, pero sobre todo en quienes se agregaron tardíamente al peronismo, e incorporó la crítica radical de la sociedad, condensada en la consigna «liberación o dependencia». Ambas concepciones, en un contexto de guerra, se definieron en consignas de batalla: la «patria peronista» o la patria socialista». Los Montoneros, que aspiraban al principio a encarnar a ambas, terminaron identificándose con la segunda, mientras que el sindicalismo y los grupos de extrema derecha se convirtieron en abanderados de la primera (Romero, 2001:201).

La asunción formal de Cámpora a la presidencia el 25 de mayo de 1973 y la designación de los ministros del gobierno, revelaban la heterogeneidad de las fuerzas que habían llevado al peronismo al poder. Empero, el predominio de la tendencia de la izquierda peronista ganaba

peso en este precario equilibrio de fuerzas. Con la llegada de Perón al Ejecutivo nacional en setiembre del mismo año, se abriría una etapa desafortunada para el sector más radicalizado, cuya profundización se agravaría con el posterior gobierno de María Estela Martínez de Perón.

José Ver Gelbart (ministro de Hacienda y Finanzas), jefe de la CGE (Confederación General Económica), era el representante antiimperialista de la burguesía nacional, y aunque por momentos estuvo vinculado a la tendencia más progresista del peronismo, «no había en él nada que indicara una orientación hacia el “socialismo nacional”, y tampoco un intento de buscar nuevos rumbos al desarrollo del capitalismo» (Romero, 2001:197). Esteban Righi (ministro del Interior), joven de treinta y cuatro años, se hallaba estrechamente vinculado a la JP (Juventud Peronista); tras la renuncia de Cámpora, fue uno de los funcionarios inmediatamente reemplazados. Antonio Benítez (ministro de Justicia), un viejo peronista en edad y en el movimiento, se había destacado por las acciones de normalización jurídica del PJ (Partido Justicialista); su trayectoria lo asociaba más bien al peronismo histórico. José López Rega (ministro de Bienestar Social), estuvo ligado a Perón durante su exilio, como «secretario privado» y como custodio personal; a su vez, fue la mano derecha de Isabel Perón, antes y después de su mandato presidencial. Organizador de la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina), pertenecía al ala derecha y más autoritaria del peronismo. Juan Carlos Puig (ministro de Relaciones Exteriores y Culto), de pertenencia académico–universitaria, y relacionado con la JP, fue otro de los miembros del gabinete que en forma inmediata fue destituido, tras la renuncia de Cámpora. Ricardo Otero (ministro de Trabajo), era un sindicalista de contundente trayectoria y secretario general de la UOM (Unión Obrera Metalúrgica); formando parte de los cuadros dirigentes del aparato vanguardista, poseía una conciencia importante del peronismo como fenómeno histórico. Ángel Robledo (ministro de Defensa), quien había sido miembro constituyente en 1949, procuró, no obstante, mantenerse cercano a Cámpora.

Por su parte, Jorge Taiana (ministro de Cultura y Educación), muy próximo a la JP, fue uno de los integrantes del gabinete que curiosamente, después de haber sido designado por Cámpora, continuó en sus funciones hasta el 1° de julio de 1974, día en que Perón fallecía. El funcionario tenía un claro panorama de la heterogeneidad política e ideológica que atravesaba al movimiento. En una oportunidad supo afirmar:

La celebración popular, calurosa y vibrante señaló en forma muy evidente los diversos matices en el Frente y en el Justicialismo, ya observados en la campaña. La juventud ruidosa, arrolladora responsable de grandes actos populares, como el de la cancha de Atlanta, y con una poderosa fuerza de convocatoria en los más remotos lugares de la patria, apuntaba a la «patria socialista» que asimilaba a la patria peronista, a un peronismo revulsivo, transformador y revolucionario (...) Por otro lado, los dirigentes sindicales (...) a quienes se acoplaron viejos dirigentes del peronismo histórico enfatizaban la «patria peronista». Apoyaban la evolución y no la revolución (Taiana, 2000:184).

Pese a los intentos por argumentar a favor de la diversidad ideológica del movimiento como algo aparentemente saludable, la «patria socialista» y la «patria peronista» se proyectaban como dos idearios cada vez más difíciles de conciliar. Las palabras pronunciadas por el General en el acto público del 1° de mayo de 1974, terminó de materializar la ruptura del líder con aquellos sectores más combativos, que el mismo Perón, desde su estancia en Madrid, había aceptado,

promovido y alentado, incluyendo en dichos apoyos, a aquellas formaciones que habían elegido como metodología la lucha armada contra los gobiernos de facto.

La tendencia peronista más radicalizada, no sólo dispuso de grandes oportunidades para el acceso a los espacios y funciones de poder en el estado, sino que también logró conquistar diversos ámbitos sociales en general, dentro de la cual la JP ocupaba una presencia destacada. Las universidades y las villas, las asociaciones barriales y numerosas organizaciones de base constituían el hábitat social y político desde donde se llevaban a cabo las acciones de militancia, entre las cuales la alfabetización y, especialmente, la de adultos, representaron una de las tareas más relevantes.

Taiana, médico proveniente del ámbito universitario, portaba una larga experiencia en el movimiento; ante la prohibición de la candidatura de Perón en las elecciones de marzo de 1973, su nombre resonaba como uno de los candidatos. Su trayectoria dentro del PJ supo ser conjugada con importantes acercamientos a la JP, principalmente, cuando el 6 de junio de 1973 nombra a Carlos Grosso como director de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA). Éste provenía de los sectores más radicalizados de la JP, y había militado en las FAP (Fuerzas Armadas Peronistas) y en la JAEN (Juventudes Argentinas para la Emancipación Nacional). Esta proximidad del ministro hacia los sectores más progresistas y combativos del peronismo, por medio de la cartera educativa, ha de constituirse en un dato relevante para comprender los lineamientos político-ideológicos que se trazaron para la educación de adultos.

Para el nuevo gobierno surgido de las urnas, la educación de adultos se constituyó en una de las prioridades de la agenda educativa; de ahí que se produce una reactivación de la DINEA, aquella dependencia creada en 1968 y presidida hasta 1973 por representantes de grupos católicos.

La reactivación, inspirada en las ideas pedagógicas freireanas de la «educación popular», supuso un conjunto de numerosas acciones, entre las cuales podemos destacar algunas: la implementación de cursos acelerados para la recuperación y culminación de los estudios primarios y secundarios, la estructuración masiva de centros de cultura popular, y la integración inmediata de alumnos con capacitación laboral al mundo del trabajo. Con esto queremos señalar que la educación de adultos no sólo se ofrecía a través del sistema educativo formal, sino que también operaba por fuera de éste; estaba a cargo de educadores sin título docente y otras instituciones no escolares, tales como los centros de alfabetización creados en las villas, sindicatos, vecinales y demás asociaciones barriales.

Estos impulsos iniciales gozaron de buena salud por un breve tiempo, porque después de la muerte de Perón, la expansión de la educación de adultos tendió a paralizarse y a desarticularse, a causa de las acciones emprendidas por el mismo poder estatal. Oscar Ivanissevich, el nuevo ministro de Cultura y Educación, nombrado por María Estela Martínez de Perón, y muy cercano a López Rega, inició una feroz persecución y represión a aquellos que estaban involucrados desde la militancia en la Campaña y concretó una política de cierre de numerosos centros de alfabetización.

Desde la DINEA, se impulsó la CREAR (Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción), como uno de los proyectos educativos más serios de la Historia de la

educación de adultos en nuestro país. El lanzamiento formal se llevó a cabo el 8 de setiembre de 1973, cuando Perón ya había asumido las funciones del Ejecutivo; durante la «transición» presidencial Cámpora–Perón, el ministro de Cultura y Educación se había dedicado a la planificación de la CREAM. Los fundamentos, objetivos y líneas de acción de la campaña se materializaron en un documento, cuya extensión alcanzaba las doscientas noventa páginas.

La Campaña no sólo buscaba fines educativos en sí mismos, sino que asimismo suponía un importante esfuerzo de la juventud peronista por posicionarse de manera más visible, más hegemónica, más representativa de los intereses del pueblo y más legítima dentro del movimiento peronista. Los enunciados transversales del documento, se convirtieron en la arena simbólica en la que se dirimían las luchas por la apropiación del sentido de la «doctrina peronista»; y la ejecución de la campaña, en el terreno propicio para la disputa del control «material» de la adhesión de los sectores sociales.

Del mismo hemos de recuperar algunas afirmaciones que permitan dar cuenta de los objetivos propuestos; esto es, los de identificar las orientaciones ideológicas en el entramado de los enunciados constructores de sentidos. Recuperar algunas de las enunciaciones, ha de posibilitarnos comprender de qué manera se nutr an estos nuevos ideales del peronismo de izquierda, que luchaba por robustecerse en el seno del movimiento.

La educación de adultos es uno de los aspectos del proyecto general de educación que se inscribe a su vez dentro de la estrategia global de la Revolución Justicialista elegida por el pueblo e iniciada por el Gobierno Popular (punto 8). El Gobierno se ha propuesto como meta irrenunciable producir profundas transformaciones que coloquen a la educación al servicio del proceso de la Reconstrucción y la Liberación Nacional (punto 9).

Es posible que el concepto de «revolución justicialista» así planteado, haya sido un intento por compaginar en forma más o menos coherente, las nuevas ideas de cambio social con el ideario histórico de la «justicia social». La búsqueda de la construcción del «socialismo nacional» incluía no sólo a los obreros, sino también a vastos sectores de la sociedad argentina, entre los que se destacaban las capas medias. Las ideas de «revolución» parecían estar pensadas en función de la construcción de un nuevo orden basado en nuevas relaciones sociales.

Si bien es sumamente complejo abordar aquí el concepto de revolución en el marco de los horizontes ideológicos y discursivos de la izquierda peronista, sólo nos interesa destacar que el vocablo era una novedad dentro del peronismo, puesto que en las redes de significados de la tradición del movimiento, la categoría en cuestión no era central. Perón nunca manifestó la necesidad de afectar la propiedad privada ni la de alterar las estructuras de las clases sociales. La bandera de la «justicia social» implicaba el mantenimiento del sistema capitalista, con una presencia de un estado árbitro que pudiera mediar entre el capital y el trabajo y propendiera a la búsqueda de mejores condiciones laborales y sociales para los trabajadores. A diferencia de la «patria socialista», en la «patria peronista» no cabía la posibilidad de la alteración de las bases estructurales del capitalismo.

El «gobierno popular», surgido de las urnas limpias de 1973, ya no era sólo el custodio de los derechos e intereses de la clase obrera, sino que se había convertido en el conductor del proceso de cambio social gracias al cual, se beneficiarían todos los sectores populares de la

sociedad, incluyendo así a las clases medias. El pueblo, protagonista de la Historia argentina, que ya no parecía ser sólo sinónimo de clase obrera, comprendía a un arco social más amplio que abarcaba a vastos sectores medios e intelectuales, que desde las bases, estaban comprometidos con cambios más profundos. La amplia, activa y militante participación del pueblo en las decisiones gubernamentales colisionaba con la concepción verticalista de la tradición peronista de antaño.

La construcción de esta nueva «patria justa y socialista», no podía llevarse a cabo sin el refuerzo y soporte de la renovación educativa. Para un gobierno definido como «revolucionario», «popular» y «nacional», la educación debía cumplir la función de acompañar y fortalecer el nuevo proyecto político-social de la «reconstrucción nacional», que no sólo debía ser edificado desde las áreas gubernamentales, sino también desde el compromiso militante de la sociedad toda.

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

Para la «reconstrucción nacional» era necesario «descolonizar la cultura del pueblo argentino», que otrora había sido sojuzgada por el «imperialismo» y el «paternalismo tecnocrático» propio del desarrollismo; «nacionalizar la educación» suponía colocar el proyecto educativo al servicio de este proyecto político liderado por la nueva tendencia peronista, que había llegado recientemente al poder de la mano de Cámpora. Las voces manifestadas en el documento hacen que los enunciados vinculados ideológicamente a la JP, se encuentren en una situación de tensión, ya que la construcción discursiva no podía salirse demasiado de los dispositivos significantes del discurso de Perón; tal vez el concepto de «comunidad organizada» sea un ejemplo de ello. Para lograr una legitimación más solvente, la JP debía recurrir a estas categorías propias del peronismo en su versión más clásica.

Nuestro proyecto parte del reconocimiento previo de que la explotación del imperialismo y el capitalismo liberal ha generado en la clase trabajadora, quien sufrió con más intensidad su consecuencia, una gran cantidad de población adulta excluida de toda posibilidad educativa; lo que intensificó su condición de explotada y marginada de los centros de poder y decisión política, económica y cultural (punto 16). Es por tal motivo que la educación del adulto tendrá como marco referencial las expectativas y aspiraciones de los trabajadores argentinos (punto 17). Finalmente el documento base recalca que la educación en el trabajo y para el trabajo deberá constituirse en el instrumento del proyecto de independencia nacional; donde la actividad laboral no sea un medio de opresión sino la forma en que el pueblo va forjando su propio destino (punto 30).

Para poder cumplir los objetivos de la «reconstrucción popular» del país, era menester implementar un proceso educativo que se identificara consustancialmente con los intereses de los trabajadores. Apelar a la clase trabajadora, era recuperar el viejo contenido peronista y la tradicional preocupación por poner en el centro de la escena política y social, a este actor social que había irrumpido en la escena nacional de la posguerra. En este sentido, el alumno adulto, como sujeto de aprendizaje y sujeto social, era sinónimo de trabajador.

Tratándose de un gobierno significado como popular, el proyecto educativo correspondía a la llamada «educación popular», cuyas finalidades eran las de la «liberación nacional», la «descolonización cultural» y la afirmación de los valores propios de la «comunidad nacional». Es por ello que se insistía en la necesidad de una arquitectura educativa para adultos que priorizara la participación organizada de los trabajadores, integrada a la realidad y a la cultura popular, que recuperara las ideas sintonizadas con el denominado «pensamiento nacional», que atendiera a las necesidades reales y a la solución de los problemas cotidianos de la vida de los alumnos adultos.

Ligado a ello, la educación propuesta en el documento consistía también en la necesidad de un proceso de «desescolarización», entendida no como negación del sistema escolar formal, sino como modificación de los esquemas escolares tradicionales, que históricamente habían operado en el país, y a través de los cuales se habían inculcado los preceptos propios de las concepciones políticas, económicas y culturales de un liberalismo excluyente. Asimismo, el concepto tenía que ver con el traslado de la labor educativa a otros ámbitos de la vida social, tales como la fábrica, los centros de base barriales, el sindicato, la vecinal, en donde el educando pudiera tener una mayor participación en sus propios procesos de aprendizaje. Educar no era sinónimo de escolarizarse; educarse significaba tender puentes con la comunidad toda, alejada de los muros de las instituciones tradicionalmente pensadas para impartir educación.

La Campaña fue un programa de corto alcance, y antes de su desmantelamiento, «(...) se encontraba desprestigiada ante distintos sectores —desde dentro como fuera del movimiento justicialista— por su contenido, su metodología y por la inclusión de personal no docente en el plantel de educadores» (Hernández & Facciolo, 1984:166). La consigna de que el «pueblo educa al pueblo» había sido una de las estrategias claves de la alfabetización y educación del adulto.

«La inestabilidad social y los cambios en la política interna del gobierno peronista, junto a otras causales de índole organizativa, presupuestaria y de desarrollo desigual en los niveles regionales y provinciales de la Campaña, determinaron un retraso en el cumplimiento de lo planificado» (Hernández & Facciolo, 1984:162). La Campaña pensada e implementada hasta donde se pudo, excedía las capacidades de la estructura organizativa de la DINEA; demasiado ambiciosa para ser llevada a cabo en un corto tiempo como se pretendía hacerlo, comenzó a recibir su golpe de gracia cuando el ala más radicalizada del peronismo empezó a ser desplazada y, finalmente, excluida de las filas aquel movimiento histórico que hacia 1974/75 adoptaba una tendencia intolerante, verticalista y autoritaria.

El contexto provincial santafesino (1973–1976)

En consonancia con la situación nacional, el escenario santafesino dejaba translucir las divisiones internas del peronismo; las candidaturas y las elecciones propiamente dichas del 11 de marzo de 1973, supieron reproducir la heterogeneidad político-ideológica que a escala nacional signaba al movimiento. Las fórmulas peronistas estaban representadas por Campos–Bonino y por Syvestre Begnis–Cuello; mientras la primera estaba asociada al peronismo histórico, la segunda se mantuvo cercana a Cámpora, quien días antes de las elecciones en su paso por Santa

Fe, no dudó en darle su apoyo. Además de haber negado la fórmula de Campos–Bonino, en sus declaraciones a la prensa santafesina, el candidato presidencial, frente a la pregunta de un periodista acerca de los posibles obstáculos que podrían llegar a suscitarse en los comicios, respondía: «si hay urnas seremos todos compañeros, y si no seremos montoneros» (diario *El Litoral*, 4 de marzo de 1973).

Dado que en la provincia el FREJULI no había podido constituirse y que la justicia había autorizado a la fórmula Campos–Bonino a presentarse a las elecciones por el PJ, la candidatura de Syvestre Begnis debió canalizarse por el MID (Movimiento de Integración y Desarrollo). Finalmente, la victoria de los candidatos camporistas, era el resultado de una segunda vuelta en la que había obtenido el 62 % de los votos. Legítimamente gobernaron la provincia hasta que fueron desalojados por el gobierno militar interventor en marzo de 1976.

En concordancia con el espíritu político–educativo nacional, la provincia adhirió al compromiso por la educación secundaria para adultos, ya que desde los Poderes Legislativo y Ejecutivo se llevaron a cabo una serie de acciones tendientes a la creación, expansión y consolidación de esta modalidad del sistema educativo. Sobre la base de los lineamientos trazados por la CREAM, en la provincia, por la ley 7100 del 1° de febrero de 1974, se pone en marcha «en forma experimental, un plan de estudios de Bachillerato Común para Alumnos Libres mayores de veintiún años», tal como lo expresa el primer artículo. Es así como se crearon las instituciones denominadas Centros de Bachillerato Libre para Adultos, destinados a estudiantes mayores de veintiún años.

Dos meses más tarde, la resolución ministerial 163/74 del 28 de marzo de 1974, firmada por el entonces ministro de Educación y Cultura, Juan Miguel Naput, se convierte en el hito fundante de la Historia curricular de la educación secundaria para adultos, ya que se establece el primer plan de estudios. En el apartado de los considerando de la resolución se afirma «que la educación debe ser un proceso de integración de nuevas y postergadas categorías sociales»; y que el Bachillerato se convertía en «un instrumento orgánico para generar una real democratización y popularización de la enseñanza».

Si bien esta democratización y popularización de la enseñanza se asociaba con esta idea de «desescolarización» planteada a nivel nacional en el documento de la CREAM, en la provincia de Santa Fe, la educación secundaria de adultos se llevó principalmente a cabo en la órbita del sistema educativo formal. A lo largo de estos dos años breves de experiencia, se crearon 215 Centros de Bachillerato para Adultos, que orgánicamente funcionaban en los edificios de las escuelas del nivel primario en el turno noche y a cargo de educadores con titulación docente.

Asimismo, en la resolución se expresaba que la educación era una herramienta imprescindible para elevar la plataforma cultural, como uno de los aspectos en que se fundamentaba «la necesidad de reconstruir al hombre argentino, teniendo en cuenta que (...) la cultura, la educación, la ciencia y la tecnología, constituyen palancas fundamentales para la liberación nacional en cuanto quebrantan la dependencia y generan el cambio social». En esta dirección, los fundamentos del texto reproducían las construcciones discursivas de la CREAM; «liberación nacional» *versus* «dependencia», como categorías asociadas a la idea de cambio social, formaban parte de la sintonía de la izquierda peronista. Estas declaraciones político–educativas

provinciales, consustanciadas con los lineamientos nacionales, asumieron las concepciones y experiencias de la pedagogía de Paulo Freire, y encontraron en la denominada «educación popular», un instrumento que aspiraba a fortalecer aquella corriente político-pedagógica contra-hegemónica de las ideas tecnocráticas del desarrollismo.

Las ciencias sociales «para la liberación»

Ciencias Sociales era un espacio curricular interdisciplinario en el que convergían Historia, Geografía y el ERSA (Estudio de la Realidad Social Argentina). Junto a Lengua, Matemática, Idioma Extranjero y Ciencias Naturales, formaba parte de los dos ciclos del plan de estudio. Contabilidad Práctica, Psicología y Filosofía se desarrollaban en un único ciclo. La diagramación curricular estaba organizada en objetivos generales y específicos, contenidos mínimos y experiencias o actividades de aprendizaje para cada una de las unidades en que se dividía el corpus de los contenidos programáticos del área.

Entre los objetivos generales planteados para Ciencias Sociales, se afirmaba la importancia de la comprensión de los procesos históricos, la ubicación con respecto al presente y de la actuación en el proceso sociopolítico; de la relevancia de la comprensión de la relación hombre-naturaleza, el conocimiento de la realidad geográfica del país y de la provincia, y del análisis de las obligaciones del ciudadano, como parte integrante del Estado y como participante activo en la organización y proyección mundial del Estado. Asimismo se enfatizaba en la necesidad de que los alumnos adquirieran actitudes cooperativas frente a los problemas de la realidad nacional. Los propósitos dan cuenta de la relevancia que se le otorgaban a los valores, actitudes y compromisos que el alumno adulto debía asumir a través de los aprendizajes de los contenidos propiamente dichos.

Las finalidades de la enseñanza de esta propuesta curricular resultaba ser muy interesante, ya que se privilegiaba el estudio y la comprensión de la Historia en clave de proceso, el compromiso del alumno con el conocimiento de los problemas del país, la región y la provincia y el fortalecimiento de la conciencia crítica y reflexiva para su intervención en la realidad social. La significatividad de los saberes suponía la superación de los compartimentos estancos de las disciplinas de sesgo academicista y la voluntad de establecer estrechas vinculaciones entre los conocimientos históricos y las situaciones experienciales y sociales de los alumnos adultos. He aquí, en donde parecería residir la dimensión política de la enseñanza y el aprendizaje; se trataba de aprender saberes orientados a la formación de una mirada crítico-reflexiva de la realidad social contemporánea del país y del entorno social más próximo.

En la diagramación del espacio de Ciencias Sociales, mientras la Historia ocupaba un lugar primordial en el delineamiento de los contenidos, la Geografía, haciendo hincapié en los aspectos socionaturales, cumplía la función de acompañamiento del saber histórico propiamente dicho. Por su parte, el ERSA, formaba parte de un gran contenido transversal; de ahí, el interés curricular de que los contenidos propiciaran dinámicas y constantes relaciones entre pasado y presente. Uno de los rasgos distintivos en las formas de pensar el currículum prescripto fue la permanente voluntad de articular fuertes vinculaciones del pasado, lejano o

cercano, con aquel presente de la década del 70, en sus múltiples dimensiones de análisis, tanto a nivel local (provincia, localidad y barrio), nacional e internacional, como en los aspectos políticos, económicos, sociales y regionales. Cuando se plantea el «proceso de hominización» y la relación hombre–naturaleza en el proceso de trabajo, se establecen relaciones con las «características del trabajo humano en el país, la provincia y la localidad»; cuando se habla de «la vida del hombre cazador–recolector de la preHistoria, la comunidad primitiva, la revolución neolítica y la aparición del excedente», se aborda también en forma vinculante, «el estudio especial de las comunidades indígenas argentinas y sus condiciones de vida»; cuando se plantea «la declinación del mundo antiguo, los reinos romano–germánicos, el imperio bizantino y el surgimiento y expansión del Islam», se deriva hacia la importancia del estudio del «conflicto actual árabe–israelí» de los años 70.

El primer ciclo contemplaba el desarrollo de cinco unidades temáticas, cuyos contenidos abarcaban una extensa temporalidad, que iba desde los tiempos prehistóricos hasta los procesos históricos más relevantes de mediados del siglo XIX: las comunidades primitivas y su evolución (unidad I), los grandes imperios de la antigüedad (unidad II), las sociedades serviles (unidad III), el surgimiento del capitalismo (unidad IV) y la expansión imperialista (unidad V).

Acorde con la construcción discursiva de la CREAR, la redacción de los contenidos propiamente dichos estaban atravesados por la utilización enfatizada de determinadas expresiones y ciertos vocablos en forma de duplas, entre las que se destacaban «colonialismo» e «imperialismo», «dependencia» y «liberación». Las lecturas e interpretaciones del pasado se hacían en clave de aquel presente de la década del 70; a través de la prescripción de los saberes así significados, los alumnos adultos debían apropiarse de aquellos saberes ligados a los procesos de la dominación ejercida por los distintos tipos de expansión imperialista (política, económica y cultural), y de aquellos conocimientos relativos a los pueblos, naciones y territorios que luchaban por liberarse del control y las diversas modalidades del sojuzgamiento y la dependencia.

El segundo ciclo, por su parte, estaba organizado en seis unidades temáticas, cuyos contenidos referían a la Historia argentina desde su pasado colonial hasta el presente más actual de aquella década del 70, a saber: la época colonial (unidad I), el surgimiento de los estados nacionales (unidad II), el surgimiento del orden neocolonial (unidad III), la consolidación del nuevo orden (unidad IV), la Argentina de hoy en el marco latinoamericano (unidad V) y Argentina, la Historia de su presente (unidad VI). Si bien los contenidos se centraban específicamente en la Historia argentina dentro del marco hispano y latinoamericano, existían intentos de contextualizar estos procesos históricos con algunas realidades sociohistóricas de los encuadres europeo y mundial.

El contexto internacional, estaba representado casi exclusivamente por la presencia e injerencia de los Estados Unidos en la región, naturalmente, como país imperialista. Es casi una obviedad decir que, para un proyecto que defendía la «liberación nacional» y la «descolonización cultural», este contenido no podía quedar en el anonimato ni dejar de estar planteado de esta manera. La «nacionalización y popularización de la educación» formaban parte de las banderas ideológicas del proyecto político inaugurado en el 73.

Los contenidos así formulados, invitan a interrogarse acerca de determinados saberes, que también formaban parte de la realidad histórica mundial, y que, no obstante, no estaban contemplados en el listado de las prescripciones. ¿Por qué la revolución rusa y el fenómeno de la URSS aparecen llamativamente ausentes?; ¿cuáles son las razones por las cuales no se habla de la revolución cubana?; ¿cuáles son los motivos de la ausencia de los contenidos vinculados a las ideas marxistas, al pensamiento de Marx y a sus influencias en la organización del movimiento obrero?; ¿cuáles son los sentidos e intencionalidades de convertir a estos saberes en parte de aquello que los especialistas denominan *curriculum nulo*; esto es, una operación de exclusión de saberes considerados poco relevantes para su enseñanza?

Es probable que la exclusión de estos contenidos tuviera que ver con las concepciones del cambio social, que los sectores más radicalizados del peronismo fueron sintetizando a partir de la absorción e incorporación de los idearios de otras organizaciones contestatarias y revolucionarias de la década del 60. Para las tendencias más progresistas y combativas del peronismo, especialmente las de la JP y la de Montoneros, hacia los inicios de los años 70, el cambio social implicaba la construcción de aquello que se denominaba «socialismo nacional»; las promesas de su concreción se vieron luego alentadas con la llegada de Cámpora al gobierno y las de su frustración, con la negativa de Perón a aceptar a los «imberbes» en el movimiento. El sueño de la edificación de la «patria socialista» se había alimentado, por un lado, de las ideas más radicales y revolucionarias de las organizaciones guerrilleras de los años 60, y por el otro, de las históricas ideas del peronismo clásico de la justicia social. Se trataba —pues— de una versión atemperada de las concepciones más revolucionarias de las diversas tendencias de inspiraciones marxistas, y de una propuesta más radicalizada y combativa del peronismo histórico.

Definida como se vio por la vía revolucionaria, y admitido el hecho de que los trabajadores —elemento inexcusable para la construcción del socialismo— eran irrevocablemente peronistas, buena parte de la izquierda aceptó profesar la religión, algunos con sinceridad y otros con reservas de conciencia, para fusionarse con el «pueblo peronista», esperando ser reconocidos por su vanguardia (Romero, 2001:181).

Es necesario subrayar que no todas las organizaciones combativas de la llamada nueva izquierda de los 60 (de corte leninistas, trozkistas y/o guevaristas), aceptaron alinearse y/o fusionarse con las ideas de «pueblo», abandonado así las ideas de «clase» y las estrategias del levantamiento de las masas. El ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo), por ejemplo, no fue absorbido por Montoneros, y su lucha guerrillera continuó en forma independiente, por lo menos, hasta su aniquilamiento en los montes tucumanos. Pero «los que optaron por el peronismo terminaron de redondear su revisión ideológica y de encontrar el lugar que ese movimiento ocupaba en el gran proceso de construcción del socialismo» (Romero, 2001:181).

He aquí entonces un presunto porqué acerca de la ausencia de aquellos contenidos señalados. Si la posibilidad del cambio social provenía del proyecto político-social de esta síntesis que el peronismo de izquierda había condensado en su corpus teórico-ideológico, cuál habría sido entonces la necesidad de prescribir estos saberes históricos (revolución cubana, comunismo, URSS, Marx, marxismo) que formaban parte de la realidad social contemporánea de los años 70.

Respecto de la Historia argentina del siglo XX, se hacía hincapié en los procesos político–sociales, cuyos contenidos estaban agrupados en una periodización, en la que se distinguían las siguientes etapas: el gobierno radical, la restauración conservadora y el gobierno peronista.

Para el período del gobierno radical, se seleccionaron y priorizaron como contenidos importantes, las intervenciones federales y el veto a la Constitución laica de Santa Fe, la crisis interna del partido y el pacto de 1927, el rol de los obreros como movimiento y las cuestiones referidas a la legislación obrera. Para el período de la llamada «restauración conservadora», se aludía a la crisis del 30, a las ideas corporativistas y a la organización de la clase obrera. Finalmente, para el período del gobierno peronista, se hablaba de la incidencia en la Argentina de la segunda guerra mundial y de la posguerra a través de la nueva organización del mercado mundial, del «proceso político que llevó al 17 de octubre», de la Constitución de 1949, del concepto de Estado administrador y del voto femenino; de los planes quinquenales, del crecimiento del movimiento obrero y de la CGT (Confederación General del Trabajo); del «setiembre de 1955», del Congreso Constituyente de Santa Fe en 1957, del «proceso socioeconómico y político que llevó al 11 de marzo de 1973» y de la «doctrina justicialista como fundamento de un proyecto nacional de síntesis».

Es evidente que la extensión, prioridad e importancia de los saberes, estaban asociados a los hechos o procesos político–sociales de reivindicación del movimiento peronista, que construido en la década del '40, coronaba su ampliación y maduración en el proyecto nacional y mayormente inclusivo del '73. Al parecer, los alumnos adultos debían comprender de qué manera los procesos históricos del siglo XX argentino desembocaban en aquel presente del 11 de marzo de 1973, día en que el nuevo peronismo comenzaba a diseñar un nuevo proyecto de país.

Para el desarrollo de los contenidos de la unidad V se plantean dos objetivos claves:

«Comprender el desarrollo dependiente de la Argentina en el marco latinoamericano a partir de las guerras mundiales y analizar la realidad argentina para encontrar respuestas eficaces que cristalicen en un proyecto de liberación nacional».

Por su parte, para los contenidos de la unidad VI, se plantea en forma privilegiada un objetivo fundamental, por el cual los alumnos adultos debían: «Asumir personalmente ideales, desarrollar actitudes y aplicar habilidades y destrezas específicas conducentes al análisis crítico de la realidad social, política, económica y cultural argentina y santafesina, de modo tal que pueda comprender claramente el papel que le compete como ciudadano y hombre comprometido en el proceso político argentino.»

Desde estos nuevos horizontes del cambio social propuesto por el ala más progresista del movimiento peronista de los años 70, los contenidos de las Ciencias Sociales estaban configurados ideológicamente con un sentido de politicidad muy acentuado; esto es, la importancia de que el alumno adulto adquiriera un compromiso social activo para con la realidad del país. Con ello se buscaba que los alumnos adultos se asumieran como ciudadanos partícipes del proceso político vigente a partir de acciones de construcción colectiva. «El peronismo había sido en la posguerra el ámbito para una primera emergencia del pueblo (en el contexto de la industrialización, la burguesía nacional y el Estado nacionalista) y lo sería en la segunda emer-

gencia, que se preparaba, donde el contexto llevaría a redefinir las banderas históricas hacia la emancipación del imperialismo y al socialismo» (Romero, 2001:182).

La movilización popular terminó identificándose con el peronismo más radicalizado; en vistas a la transformación de la sociedad, era necesario rechazar el imperialismo y recuperar el nacionalismo como proyecto de país. La fundamentación, los objetivos y los contenidos propiamente dichos plasmados en el plan de estudio provincial de 1974 diseñado para la educación de adultos dan cuenta precisamente de ello: la importancia de la acción colectiva a través de la movilización popular y la adopción de un espíritu crítico que recuperara para el país un proyecto político nacional, popular y antiimperialista.

Respecto de esta etapa, es menester señalar que, a pesar de los virajes políticos del gobierno nacional hacia la derecha peronista, y de las acciones de desmantelamiento de la CREAM, en la provincia de Santa Fe no hubo intento oficial alguno de cercenar, modificar u obstaculizar la experiencia de la enseñanza del nivel secundario para adultos, proyecto que se había iniciado en el sistema educativo formal y bajo la tutela de leyes y resoluciones ministeriales. Si bien hacia 1974/75 se comenzaba a respirar aires de autoritarismo en el ámbito educativo nacional (debido a las cesantías, detenciones de docentes y descuentos gremiales), la política de la prescripción curricular para las EEMPAs no sufrió alteración alguna. La ausencia de la documentación oficial pertinente habla de ello. Es así como el currículum prescripto plasmado en la resolución ministerial 163/74 del 28 de marzo de 1974, no fue oficialmente sustituido por ningún otro, que limitara los contenidos y censurara sus finalidades político-sociales anteriormente descriptos.

Ahora bien, siendo que a nivel nacional habían comenzado las directrices autoritarias de censura sobre el área educativa, y que en la provincia de Santa Fe nunca hubo sustitución alguna de los planes de estudio, cabe preguntarse cómo fue posible que nuestra jurisdicción haya logrado permanecer leal a los lineamientos político-ideológicos de la educación pensados por aquel proyecto trazado por la CREAM. En otros términos, cuáles pudieron haber sido las condiciones propicias que le posibilitaron a la gestión educativa santafesina resguardar los lineamientos de la educación planteados por el peronismo más progresista.

A modo de hipótesis, una posible explicación de ello tal vez tenga que ver con el signo político del gobierno local quien, a pesar del giro autoritario a nivel nacional, se habría mantenido fiel al ideario político-ideológico del peronismo más radicalizado (recordemos que la candidatura a gobernador de Silvestre Begnis había sido incondicionalmente apoyada por Cámpora y los sectores más radicalizados del peronismo). El contexto de un relativo respeto por las autonomías provinciales y por el funcionamiento de las instituciones, le habrían permitido al gobierno local reservarse y proteger el derecho constitucional de decidir sobre las políticas educativas que se consideraran apropiadas. Estas diagramaciones curriculares habían sido confeccionadas al calor de la CREAM y en sintonía con los trazos político-ideológicos de aquella ala radicalizada del movimiento peronista, que hacia 1974 iba perdiendo injerencia en las decisiones educativas.

La llegada de Oscar Ivanissevich como ministro de Educación de la nación en agosto de 1974, en reemplazo de Jorge Taiana, representaba para el peronismo más radicalizado la pérdida

total del control de la cartera educativa nacional. Si es que hubo presiones a nivel nacional sobre la política curricular de la provincia, no habrían tenido un impacto significativo, ya que las diagramaciones de los contenidos y las orientaciones político-ideológicas permanecieron intocables hasta la llegada de la intervención militar en la provincia en marzo de 1976.

El marco nacional (1976–1983)

La dictadura cívico-militar nunca fue un régimen totalmente monolítico; las diferencias internas que se manifestaron en la cúpula político-gubernamental, también se transparentaban en el plano de la educación. Basta decir que el proyecto educativo pensado por el ministro Ricardo Bruera (1976–1977), difería del proyecto de Juan Rafael Llerena Amadeo (1978–1981), porque mientras el primero, postulaba la necesidad del orden como condición previa para la libertad y la creatividad, el segundo sostuvo que la disciplina debía ser una meta en sí misma a cumplir.

El orden ya no fue un mero requisito para el desarrollo del modelo creativo y participativo sino un fin en sí mismo (...) la restauración de las jerarquías fue el objetivo último de la acción educacional. La creatividad y la participación —que en el primer equipo ministerial eran definidas como particularidades de la dinámica de la ciencia— aquí son negadas como valores porque la ciencia es negada como la forma más válida de acercarse al conocimiento (Tedesco, 1983:31).

Sin embargo, las diferencias instaladas, de ninguna manera pueden entenderse a modo de fracturas radicales. Tanto los civiles como los militares que tenían el control de los resortes del aparato estatal represivo, coincidentemente habían evaluado la necesidad de «reencauzar los desvíos sociales» mediante el uso y abuso de la fuerza física y del poder simbólico; «la congruencia entre los diferentes bloques de poder tuvo como objetivo disciplinar la sociedad, lo cual, pedagógicamente, puede producirse como restauración del orden, las jerarquías y la autoridad» (Tedesco, 1983:27).

Producidos el golpe de estado y la toma del poder por parte de las FFAA (Fuerzas Armadas) en marzo de 1976, desde el ministerio de Cultura y Educación de la Nación comenzaron a prescribirse numerosas normativas y documentos, entre los cuales la resolución ministerial 538/77, firmada por el ministro Juan José Catalán (1977–1978) fue una de las más significativas, ya que expresaba abiertamente los valores y principios claves de las orientaciones político-ideológicas de estos primeros años del gobierno de facto, respecto del rol de la educación y de los peligros que supuestamente ésta corría. Hemos de señalar que el corpus ideológico privilegiaba aquello que debía combatirse; por sobre las acciones propias de un proyecto propositivo de educación; «(...) las propuestas curriculares de los sucesivos ministros (Bruera, Catalán, Llerena Amadeo, Burundarena, Licciardo) no tienen semejanzas más allá de lo reactivo» (Tedesco, 1983:26).

Bajo el título «Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)», la resolución, de una extensión de ochenta páginas, fue distribuida entre todos los establecimientos educativos del país para que fuera leída por docentes y alumnos. Así como el documento de la CREAR había sido el programa medular de la educación de adultos, esta resolución también lo era, pero no sólo para esta modalidad específica, sino para el sistema educativo en su conjunto. El texto se ubicaba en las antípodas de todos aquellos proyectos educativos pensados para la construcción de ciudadanos críticos y reflexivos de la realidad social argentina. La violencia física, materializada en el plan sistemático del terrorismo de estado (persecución, tortura, muerte y desapariciones), estuvo ideológicamente acompañada por la violencia simbólica a

través de políticas de censuras, prohibiciones y restricciones en la expansión de la educación secundaria para adultos.

En los considerandos del documento se afirmaba la importancia fundamental de «la erradicación de la subversión en todas sus formas», y que «entre los objetivos básicos a alcanzar se encuentran la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino». La Iglesia, lejos de ser una institución monolítica de poder, hacia su interior anidaba un amplio espectro de diversos posicionamientos político-religiosos, que incluía tanto a los postulados de la llamada teología de la liberación, como a los principios y valores más conservadores, reaccionarios y excluyentes de la ortodoxia católica. La dictadura militar encontró en las altas esferas de la jerarquía eclesial, uno de los dispositivos ideológicos más importantes para las construcciones discursivas de sentido. Si bien el emparentamiento entre militares y eclesiásticos en el poder hundía sus raíces en la década del '30, la última dictadura militar soldaría una alianza sólidamente constituida, negando de esta manera, la tradición laica de la educación argentina. En colaboración con el régimen militar, las posturas tercermundistas de la teología de la liberación fueron perseguidas y condenadas por los mismos sectores de la derecha católica. «Es sabido que el integrismo católico proporcionó a los militares un argumento de tipo religioso que ubicaba la represión en el horizonte de una “guerra santa”, a donde eran “enemigos” de la “nación católica” los que no profesaban esa religión y los miembros de la iglesia llamada ‘progresista’ o posconciliar» (Rodríguez, 2011:149).

En el apartado de la presentación de la resolución, la educación era entendida como «misión», cuya tarea fundamental era la de inculcar firmemente los principios constitutivos del «patrimonio de una nación». Su rol debía ser el de combatir a aquellos que atentaban contra la «esencia misma de la nacionalidad»; pues para ello, «había que asumir con crudeza y valentía que la guerra, el enemigo, la infiltración estaban en la educación y la cultura». Los docentes y educadores en general debían tener esta «noble vocación», «porque la patria los llamaba a responder a la patria». El documento está destinado, por tanto, a conocer los «enemigos de la nación».

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

Finalmente, en el capítulo IV se afirmaba que las «bandas de delincuentes subversivos marxistas» y sus colaboradores (funcionarios, docentes, estudiantes y sacerdotes de la teología

de la liberación) constituían la causa de «los síntomas de una grave enfermedad moral»; de ahí la importancia del llamamiento a los docentes para que se sumaran a combatir la denominada «agresión marxista internacional», para

arrancar la raíz de la subversión, demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante tantos años, en mayor o en menor grado, les fueron inculcando. (Se decía que) lo importante es estar espiritual y materialmente preparados, para concretar nuestra individualidad, ser «nosotros mismos», en un mundo que tiende en forma acelerada a universalizar sus valores.

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

El contexto provincial santafesino (1976–1983)

En la provincia de Santa Fe, la intervención militar del gobierno vino de la mano del coronel José María González, quien en el mismo año del golpe, colocó como gobernador al vicealmirante Jorge Aníbal Desimoni (1976–1981). La rápida rotación de ministros de la cartera educativa provincial (Ignes, Pérez Cobo, Carreras, Sutter Schneider, Marí Rousseau) se correspondía también con la del nivel nacional, lo cual revelaba la inestabilidad de las gestiones tanto en nación como en provincia.

Desde el ministerio de Educación y Cultura de la jurisdicción santafesina, comenzó una rápida política educativa de profundos cambios curriculares para el nivel secundario de educación para adultos, basados en la prohibición de los contenidos programáticos establecidos por el plan de estudios de 1974 y en la imposición de nuevos saberes y materiales bibliográficos. Por medio de numerosas circulares y disposiciones emanadas del Departamento del Bachillerato Libre para Adultos y dirigidas a supervisores y directores de las instituciones, se censuró el uso de determinados libros, se indicaron metodologías de enseñanza y se obligó a un estricto cumplimiento de lo pautado. No obstante, no podemos dejar de subrayar, que en estos primeros tramos, la intervención en el curriculum prescripto, aquí también tuvo este carácter reactivo y prohibitivo, más que propositivo.

Mientras se llevaban a cabo estas acciones, la gestión gubernamental santafesina, por el Decreto 339 del 14 de abril de 1976, determinó el cierre de los Centros de Bachillerato para el 30 de setiembre del mismo año como fecha de cese, argumentando que los objetivos propuestos por el proyecto inicial de 1974 habían llegado a su cumplimiento. Sin embargo, la decisión no prosperó, ya que se prorrogó la fecha de finalización al 31 de diciembre, para luego revocarse definitivamente la decisión del cierre.

He aquí que el Decreto Provincial 4297 del 20 de diciembre de 1976, autoriza la continuidad de la experiencia educativa del nivel secundario para adultos. Se trata del segundo y

más importante hito de la Historia de la educación secundaria para adultos, ya que el plan de estudio prescripto se convirtió en el esqueleto curricular subsistente hasta nuestro presente más actual, y por el cual el cursado de la carrera y el título de Bachiller otorgado tienen validez legal. A pesar de los escasos intentos posteriores de modificación, ha sido hasta hoy día el marco normativo de la estructura curricular de la educación secundaria para adultos. Aclaramos que se trata del formato y no de los contenidos curriculares propiamente dichos.

En el artículo primero del decreto se estableció que los Centros de Bachillerato Libre para Adultos pasaban a denominarse Centros de Bachillerato Acelerado para Adultos, con lo cual desaparecía la condición de alumno libre establecida por el proyecto de 1974.

En el artículo segundo, se estableció que el Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica debía dedicarse a la formulación y adecuación de los contenidos programáticos; que el bachillerato duraría seis cuatrimestres (primer año anual y de segundo a quinto, cuatrimestral); que los alumnos con edad mínima de veintidós años, debían cursar en carácter de alumno regular, no admitiéndose en ningún caso la condición de alumno libre; y que el personal de la planta administrativa del Departamento de Bachillerato Acelerado para Adultos, de supervisión, directivo, docente y administrativo sería contratado por el Estado. Finalmente, en el artículo tercero, se prescribió el nuevo plan de estudios para la carrera cuyo título a otorgar era el de bachiller. El listado de las materias contempladas por el plan de 1974 no se modificó sustancialmente; salvo para el caso de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Estudio de la Realidad Social Argentina), que pasó a llamarse Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Formación Moral y Cívica). Evidentemente la enseñanza para propiciar el estudio y el análisis de la realidad social del país, tal como lo pretendía el ERSA, eran considerados una amenaza para el mantenimiento del orden mental y la disciplina social.

El Decreto 369/80 del 13 de febrero de 1980 representa el tercer hito de la Historia curricular de la EEMPA, y el segundo durante la intervención militar santafesina, y si bien no logró concretarse en su totalidad (sólo hubo dos cohortes), tuvo su grado de importancia debido a tres razones fundamentales. En primer lugar, porque se intentó llevar a cabo una reestructuración del Bachillerato Acelerado para Adultos a través de la aplicación en forma progresiva de un nuevo plan de estudios de cuatro años de duración, cuyo título a otorgar sería el de perito mercantil con validez nacional. En segundo lugar, porque los Centros de Bachillerato Acelerado para Adultos pasaron a llamarse EEMPAs, denominación que hasta la actualidad ha logrado conservarse. En tercer lugar, porque en 1981, como emanación del decreto, y por medio de una Disposición, se prescribieron la fundamentación, los objetivos y los contenidos de la Formación Moral y Cívica, de primero y segundo año del perito mercantil y bachiller respectivamente.

Por su parte, el Decreto 4371/80 del 10 de diciembre de 1980 modificó el artículo segundo del Decreto 4297/76, estableciéndose nuevamente, como edad mínima para el cursado de la carrera, los dieciocho años cumplidos a la iniciación del año lectivo.

No obstante, la continuidad de la experiencia de la educación secundaria para adultos, tuvo como contra-cara una política educativa de disciplinamiento, censura y férreo control sobre el funcionamiento de la modalidad y del sistema educativo general de la provincia, porque, por

ejemplo, se cerraron numerosos Centros de Bachillerato (de los 215 que funcionaban en sus inicios, hacia 1983 la cantidad se había reducido a 52) y se cesantearon numerosos docentes, a través de la revocación de los contratos firmados, dejando sin efecto el debido proceso sumarial.

Las ciencias sociales para el «disciplinamiento social»

En los contenidos programáticos de Ciencias Sociales, la Historia como disciplina queda subsumida a los contenidos de la denominada Formación Moral y Cívica. Existe una firme voluntad de relegar a la expresión mínima el delineamiento de los saberes específicos del conocimiento histórico, a favor del adoctrinamiento moral y cívico que los alumnos debían recibir en las aulas de las EEMPAs. Esta suerte de desplazamiento en el foco de interés de los contenidos de las ciencias sociales, a favor de los saberes propios de la formación moral y cívica, habla a las claras de que el saber histórico constituía un serio peligro para la construcción de la conciencia social crítica; la politización de las conciencias era la antesala directa de la subversión. Aquello que el proyecto educativo del período anterior había alentado, durante la dictadura fue sofocado.

Estas orientaciones ideológicas centradas en la formación moral, y prescriptas a partir de 1980/81 en Santa Fe, eran un reflejo y una emanación del enfoque abrumadoramente católico que el ministro de Cultura y Educación de la Nación, Juan Rafael Llerena Amadeo (1978–1981), le había conferido al proyecto educativo durante su gestión. Ligado estrechamente a los círculos más conservadores y poderosos del mundo católico argentino, el funcionario se las arregló para impulsar políticas tendientes a la recuperación hegemónica de la Iglesia en el ámbito educativo.

Históricamente, la Iglesia consideró a la educación como un área estratégica. En el país, tenía la mayor cantidad de establecimientos concentrados en el nivel medio, poseía sólo alrededor del diez por ciento de las escuelas primarias y retenía un porcentaje muy bajo de la matrícula universitaria total. Dada esta realidad, su principal preocupación hacía eje en el sistema educativo no universitario y particularmente, en la educación secundaria (Rodríguez, 2011:144).

En ese sentido, los contenidos de las ciencias sociales circunscriptos esencialmente al adoctrinamiento moral, significaban una avanzada importante de las ideas teológicas en las disciplinas.

La Historia pierde todo contenido social, y su estudio niega su relación con el presente. De fuerte carácter descriptivo, la Historia argentina queda reducida a un conjunto sucesos con un notable anonimato de los actores sociales. Con una especial impronta de la llamada Historia política institucional, se privilegian las acciones de los gobiernos y la presencia de los Estados Unidos, pero no ya como país imperialista, sino más bien como potencia en el nuevo marco internacional. Los contenidos específicos de Historia quedan restringidos a tan sólo unas líneas para su prescripción.

Por su parte, la fundamentación, los objetivos generales y específicos y los contenidos propiamente dichos de la Formación Moral y Cívica estaban atravesados por concepciones religiosas del sujeto y de su relación con la realidad social. Desde nociones sociológicas deterministas,

el sujeto es definido en singular como hombre y como «persona única, indivisible, incomunicable en su ser e irrepetible que busca continuamente su perfección», objetivo que sólo podía alcanzar en el medio social en donde actualizaba sus potencialidades; la elevación al nivel de perfección al que aspira el hombre, no podría lograrse sin una visión trascendental de la vida.

Se partía de determinadas ideas acerca de lo que es o debía ser la sociedad: «La sociedad no es la resultante de procesos históricos sino una respuesta concreta, real y efectiva a la naturaleza misma del hombre», como así tampoco es «un dato dado, mecánico, al cual deba el hombre adaptarse para sobrevivir; por lo contrario, la vida social es el fruto del esfuerzo en común de todos los miembros de la comunidad.

Desde una mirada meramente funcionalista de la estructura social, en las concepciones subyacentes se observa una rotunda negación del conflicto como elemento clave del dinamismo social, de las fuerzas impersonales que suelen condicionar el devenir histórico y la incontabilidad de los procesos históricos. Desde estas perspectivas, se estimaba que la educación debía «preparar al hombre para que organice y lleve adelante su vida personal y social sobre la base de rectos principios morales que lo eleven a su perfección en todos los órdenes».

En esta dirección, el hombre, en su condición de perfectibilidad, debía ser guiado hacia una integridad basada esencialmente en la «asimilación individual y colectiva de principios morales», que indicara inequívocamente el rumbo social y trascendental de la «realización plena de su vida personal». Frente a las corrientes que negaban la concepción teleológica y teológica cristiana del ser humano, el documento sostenía que es necesario transmitir principios sólidos de ética individual y comunitaria que ayudaran a contrarrestar el permanente cuestionamiento que el hombre se realiza respecto del sentido y fin último de su vida.

Como refuerzo de dicha idea, se afirmaba que «la persona se encuentra hoy amenazada por principios materialistas y disociadores que la desorientan y desubican tanto en sus actividades sociales como en su vida interior». Las corrientes teóricas de pensamiento y las prácticas políticas y sociales en general vinculadas de alguna u otra manera a la propiciación de la actitud crítica, contestataria y militante en sus diversas manifestaciones constituían un peligro necesario a ser erradicado o eliminado; la persecución, tortura, muerte y desaparición de miles de ciudadanos argentinos, las censuras y las prohibiciones estuvieron acompañadas de un plan educativo formal como forma eficaz de control ideológico sobre la sociedad.

El concepto de libertad era entendido como el «ejercicio de la responsabilidad individual *ordenada*», de modo tal que el ejercicio de la ciudadanía no se tradujera en la alteración de las bases sociales que conformaban la vida social: «Debe inculcarse a los alumnos el principio de ciudadano, agente del proceso de la comunidad a través de todas sus actividades (familiares, económicas, políticas, culturales), procesos que debe estar marcado en el orden moral como única estructura que puede sostener los órdenes particulares».

Desde estas nociones, el orden social está pensado desde una marcada estructura jerárquica; el orden moral cristiano fundamentado en principios trascendentales y teológicos era el único esquema de sentido que podía dar significado al desarrollo y acontecer de la vida individual y

colectiva. El principal rasgo distintivo del discurso educativo autoritario y excluyente consistía en «la inducción de una prédica ideológica que debía ayudar a orientar los pensamientos de la comunidad educativa en una única dirección posible, tanto como a dirigir las acciones de sus protagonistas» (Kaufmann & Doval, 2007:21).

Los contenidos propiamente dichos del plan de estudio estaban estructurados en torno a cinco ejes temáticos: el hombre, la familia, el hombre y sus realizaciones culturales, el hombre y sus realizaciones económicas y el hombre y sus realizaciones políticas.

Para el primer eje se destacaba la jerarquía del hombre en relación con los demás seres y con Dios, en la necesidad de un orden moral, en el fin supremo de la existencia humana; en el segundo, se enfatizaba en los fundamentos jurídicos, éticos y religiosos de la familia como comunidad de vida, en la autoridad paterna, en la misión de la mujer, en la unidad del vínculo conyugal y en los factores de la desintegración; en el tercero, se subrayaba el aporte de los ideales cristianos (como el amor a Dios y al prójimo) y los aportes de la herencia cultural hispánica (legislación, religión, lengua, arte); en el cuarto, se señalaba la importancia de las responsabilidades recíprocas en las relaciones laborales, en las nociones y alcances de la propiedad privada como elemento dinamizador del proceso económico y el bienestar general; y en el quinto, se ponía el acento en las responsabilidades personales, familiares y cívicas, en la Doctrina de la Iglesia, en las distintas formas de subversión, en las desviaciones de la democracia y en la participación de la juventud en la afirmación del ser nacional. En todo esto se había transformado el espacio de la enseñanza de las Ciencias Sociales para alumnos adultos.

La construcción discursiva del currículum prescripto, propia de un paternalismo pedagógico y de un orden del discurso para el disciplinamiento de las conciencias sociales, no tenían otra finalidad que la de neutralizar cualquier tipo de pensamiento capaz de pensar en las posibles intervenciones sobre el campo social. Si bien, estas elaboraciones verticalistas y dogmáticas de sentidos y significados tienen sus antecedentes en aquellas experiencias estatales autoritarias de las décadas del 30, la pedagogía dictatorial introduce como un elemento nuevo la cristalización y la sistematización de la vigilancia sobre los planes de estudio y los saberes a enseñar; he aquí que «el sistema educativo será pensado en función de aparato auxiliar de ratificación o confirmación de la represión y del disciplinamiento social» (Kaufmann & Doval, 2007:19).

La educación debía recuperar aquella identidad nacional supuestamente única, el «ser nacional» como gustaban decir los militares y los actores adeptos, que había sido robada por la influencia negativa y destructiva de aquellas corrientes de pensamiento y modos de acción social que intentaban subvertir el orden social, paternal, de la autoridad, del ser supremo. Los conceptos de corte esencialistas y/o existencialistas acerca del sujeto, de la realidad y de la Historia constituían el horizonte ideológico desde el cual se intentaba lograr la docilidad y la sumisión social.

Consideraciones finales

El presente trabajo ha intentado articular los contextos político–sociales a nivel nacional y provincial, algunos lineamientos político–educativos y algunas formas de plasmar los contenidos de las Ciencias Sociales en los planes de estudio para las EEMPAs durante los períodos 1973–1976 y 1976–1983, con la finalidad de identificar y analizar, desde un recorrido descriptivo e interpretativo, las orientaciones ideológicas. Al respecto, podemos puntualizar algunas consideraciones a modo de cierre y plantear algunas inquietudes para la apertura de nuevas indagaciones.

En primer lugar, es pertinente señalar algunas cuestiones respecto de las continuidades/discontinuidades entre la dimensión político–ideológica de los diferentes proyectos político–sociales, las políticas educativas nacionales y provinciales y los planes de estudio de las EEMPAs en cada uno de los períodos abordados.

Para el caso de la primera etapa (1973–1976), resulta dificultoso sostener la correspondencia o coherencia que sí encontramos durante el período de la dictadura militar. El período no ha sido ideológicamente homogéneo; un breve lapso para el predominio en el poder estatal nacional del ala más radicalizada del peronismo (1973–1974) y otro, para el ala más conservadora del mismo (1974/75–1976); dos sectores de un mismo movimiento, con miradas y proyectos de país diferentes. Por el contrario, en la provincia de Santa Fe, el signo político–partidario e ideológico del gobierno elegido legítimamente en 1973, se mantuvo invariante. Los tres años de vaivenes político–estales e ideológicos a nivel nacional, contrasta con la continuidad político–partidaria a nivel provincial. Silvestre Begnis, apoyado por Cámpora y los sectores peronistas más progresistas a la hora de las urnas, se mantuvo en sus funciones hasta la llegada de la intervención militar en 1976.

Hacia 1974/75 el gobierno nacional avanzaba en un vertiginoso proceso de ilegalidad estatal, del cual la educación no escaparía, ya que precisamente uno de los objetivos de la gestión educativa del peronismo más reaccionario fue la inmediata desarticulación del proyecto de la CREAR y la persecución de los actores comprometidos con el mismo. Sin embargo, en el marco de un relativo respeto por las autonomías de los gobiernos provinciales, la educación de adultos de la jurisdicción santafesina, al menos en su dimensión curricular prescripta, logró conservar, probablemente no sin dificultades, el espíritu político–pedagógico de los planes de estudio. La política educativa santafesina, al menos en sus aspectos curriculares de la prescripción, pudo sostener oficialmente la experiencia de la educación de adultos al calor de los lineamientos político–educativos de aquel peronismo más progresista. Hasta la llegada de la intervención militar en la provincia en marzo de 1976, la educación de adultos de nuestra jurisdicción se mantuvo, hasta donde pudo, en una relativa continuidad y coherencia respecto de los lineamientos educativos pensados y diagramados por aquella tendencia peronista que había querido ir más allá de los preceptos clásicos del peronismo histórico fundado por Perón. He aquí, algunas de las particularidades y/o especificidades del nivel secundario para adultos del caso santafesino.

En cambio, para la segunda etapa (1976–1983), entre los diferentes planos mencionados ha habido una suerte de correspondencia y coherencia relativamente notables. La cartera educativa

provincial de la administración militar supo responder al espíritu autoritario y reaccionario impuesto a nivel nacional; las políticas educativas de nuestra jurisdicción, se las arreglaron para reproducir las líneas de acción de censura y prohibición sobre las prescripciones del currículum. Es casi una obviedad afirmar que en un régimen del terror estatal no había lugar para la disidencia en los ámbitos oficiales de las administraciones provinciales, fundamentalmente porque éstas estuvieron a cargo de funcionarios ubicados desde nación por la misma cúpula militar. En materia educativa, Santa Fe obedeció a las nuevas orientaciones ideológicas diseñadas y trazadas por los colaboradores de los máximos responsables de la dictadura y el disciplinamiento social. Los planes de estudio pensados para las EEMPAS, y especialmente los contenidos de las Ciencias Sociales, han sabido reflejar al conjunto de los preceptos y demás lineamientos ideológicos planteados en aquel documento de nación denominado «Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)».

En segundo lugar, estamos en condiciones de aventurar la idea según la cual, en nuestro país y nuestra provincia, al menos durante las etapas que hemos abordado, las luchas ideológicas en el campo curricular de los planes de estudio, no se han librado en un plano oculto; por el contrario, la pugna por imponer determinadas orientaciones en los contenidos de las ciencias sociales han tenido un marcado carácter explícito. Las diversas convicciones ideológicas, derivadas de las evaluaciones realizadas por los proyectos políticos acerca de los problemas sociales del país y de la provincia, han sabido encarnarse de una manera asombrosa en los trazos de la política educativa en general y en las confecciones de los planes de estudio en particular.

En tercer lugar, resulta difícil dudar del empeño de las políticas educativas oficiales por marcar ideológicamente a los contenidos que debían ser enseñados en las EEMPAs. De alguna manera, se puede corroborar la idea según la cual, en el caso argentino, y desde una mirada sociológica del currículum, las propuestas curriculares siempre han tenido un notable contenido político-ideológico. A la hora de redefinir y reformular los saberes considerados legítimos de ser enseñados, ha habido una suerte de fuertes disputas por la apropiación del sentido dado al espacio de las ciencias sociales. Las terminologías, categorías y visiones político-sociales de una u otra etapa, contrapuestas por cierto, no han escatimado su visibilidad en los modos de plasmarse en la documentación curricular oficial. En el primer caso, asistimos a un proyecto nacional y a un currículum prescripto de las ciencias sociales pensado para la crítica social y para la «liberación»; en el segundo, nos encontramos con un proyecto nacional autoritario y a unas ciencias sociales destinadas al disciplinamiento de las conciencias y el accionar social.

En la primera etapa, se buscaba que los alumnos logran apropiarse de saberes significativos, que les permitieran tender puentes entre pasado y presente; se trataba de orientar en los adultos un perfil de ciudadanos críticos de la realidad social argentina, y comprometidos con la intervención en el proceso sociopolítico. En la segunda, las orientaciones ideológicas de los contenidos estaban pensadas para el ejercicio de un férreo control sobre la población adulta del sistema educativo. Bajo el supuesto de la politización de los alumnos en las aulas de las EEMPAs como antesala de las acciones subversivas, los saberes se moralizaron y teologizaron, en un todo conforme a la presencia hegemónica de la Iglesia Católica en el ámbito educativo.

Para los contenidos prescriptos del espacio curricular Ciencias Sociales del primer período, se privilegiaron las nociones o ideas de lucha y resistencia social, de búsqueda y de construcción de proyectos, de participación e intervención social. Los saberes históricos constituían el eje en torno al cual se articulaba el espacio interdisciplinario de las Ciencias Sociales; en forma subyacente se planteaba una concepción dinámica e immanente de la Historia, y con acento en la conflictividad social, como categoría para comprender su devenir. Las consignas de lucha contra la dependencia imperialista y de participación popular en la construcción del proceso sociopolítico del país hablan de las relaciones dinámicas entre ciudadano y sociedad.

En las antípodas de estas orientaciones ideológicas, los contenidos prescriptos para las Ciencias Sociales del segundo período, fueron anudados alrededor de la Formación Moral y Cívica como eje vertebrador. Es así como se puso decididamente el énfasis en nociones verticalistas y autoritarias, paternalistas y religiosas, esencialistas y jerárquicas del individuo y de la realidad social, del orden social y de la Historia. Desde ideas teológico-filosóficas de trascendencia, el sujeto fue definido como persona única e indivisible; y desde nociones funcionalistas, la sociedad fue conceptualizada como un todo armónico para la saludable convivencia social. Para el combate contra las corrientes y «doctrinas extrañas», era necesario encauzar conductas alteradas y enderezar posturas «subversivas»; es decir, aquellas que ponían en tela de juicio los fundamentos naturalistas y esencialistas de la sociedad, las bases sagradas de la institución familiar patriarcal y la integridad del individuo como persona. La moralización de los contenidos a ser enseñados, estaban orientados hacia la concreción de este proyecto amplio del «proceso de reorganización nacional»; esto es, restaurar el orden supuestamente perdido, recomponer las obediencias y las jerarquías sociales, y colocar a Dios como garante último de la armonía social. A través de la educación en general y la enseñanza de las ciencias sociales en particular, se trataba de moldear y/o modelar un ciudadano pasivo, obediente y disciplinado. La pulverización del Estado de Derecho y el plan sistemático del terrorismo estatal, estuvo acompañado de una educación al servicio del silenciamiento y del control ideológico de sus actores.

En las orientaciones político-ideológicas de los saberes sociales específicamente analizados, correspondientes a cada uno de los proyectos socioeducativos abordados, subyacen contrapuestas definiciones ideológicas del concepto mismo de ideología. Los dispositivos curriculares fabricados para cada una de las etapas están atravesados por concepciones y valoraciones radicalmente opuestas; en este sentido, recordemos que definir ideología es curiosamente un asunto ideológico. Para el proyecto educativo autoritario de la dictadura militar, el término ideología adquiere una significación negativa; es algo peligroso, a ser extirpado de las conciencias sociales; el ciudadano es objeto de la Historia. Por su parte, para el proyecto más progresista del 73, la ideología se presenta con connotaciones positivas; está asociado a las ideas de utopía y de motor para el cambio social. Mientras que en el primer caso, está ligado a las ideas de desequilibrio, subversión y anarquía, de desintegración y corrosión; en el segundo, está vinculado a las nociones de resistencia y construcción participativa, movilización y transformación social; el ciudadano no sólo es objeto de la Historia, sino también es su sujeto. El epígrafe del presente artículo procura dar cuenta de ello.

Finalmente, no podemos dejar de plantear que el análisis propuesto, centrado exclusivamente en el currículum prescripto, invita a formularse algunos interrogantes, para seguir pensando y ahondando en la problemática curricular de la educación de adultos en el caso santafesino. ¿Cómo habrán operado estas prescripciones en el ámbito del aula? ¿De qué manera los docentes a cargo de las ciencias sociales se habrán relacionado con los contenidos y los perfiles dados oficialmente a los mismos? ¿Cuáles pudieron haber sido los límites y alcances del impacto de estos giros, rupturas y quiebres de las construcciones de sentido para las ciencias sociales en el devenir cotidiano de las prácticas de la enseñanza? Todas cuestiones que implican la construcción de un nuevo objeto de análisis, para lo cual sería necesario, entre otras cosas, recuperar las voces de los actores de la educación para adultos, aquellos que experimentaron su labor docente y su trabajo de gestión en las instituciones escolares santafesinas.

Bibliografía

- De Alba, A. (2012).** *Curriculum: crisis, mito y perspectiva* (3° ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Eagleton, T. (2005).** *Ideología: una introducción* (1° ed.). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2005).** *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (1° ed.). Buenos Aires: S XXI Editores Argentina.
- Frigerio, G. (1998):** Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos, en Frigerio, G., Braslavsky, C. & Entel, A., *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas* (1° ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hernández, I. & Facciolo, A. M. (1984).** Educación de adultos en la Argentina en la última década. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 7, n° 1 y 2.
- Kaufmann, C. & Doval, D. (2007).** *Paternalismos pedagógicos: las políticas educativas y los libros durante la Dictadura* (2° ed.). Rosario: Laborde.
- Rodríguez, L. (2011).** La influencia católica de la educación. El caso del ministro Juan Rafael Llerena **Amadeo (1978–1981)**. *Estudios*, n° 25.
- Romero, L. A. (2001).** *Breve Historia contemporánea de la Argentina* (2° ed.). Buenos Aires: FCE.
- Taiana, J. A. (2000).** *El último Perón. Testimonio de su médico y amigo* (1° ed.). Buenos Aires: Planeta.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. & Carciofi, R. (1983).** *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976–1982* (1° ed.). Buenos Aires: FLACSO.
- Torres Santomé, J. (2005).** *El currículum oculto* (8va ed.). Madrid: Morata.

Documentos

- Documento Bases de la CREAR. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1973.
- Ley N° 7100. Provincia de Santa Fe. 1974.
- Resolución Ministerial N° 164/74. Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe. 1974.
- Resolución Ministerial N° 538/77. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Decreto N° 339/76. Provincia de Santa Fe. 1976.
- Decreto N° 4297/76. Provincia de Santa Fe. 1976.
- Decreto 369/80. Provincia de Santa Fe. 1980.