

La dominación del cuerpo de los docentes durante la última dictadura cívico-militar argentina. Análisis de caso: Arenzón Gabriel

Sofía M. Piñeyro

ISP JVG - UNDAV

pineyro.sofiam@gmail.com

1. Introducción

La Mirada invisible (2010) una película argentina dirigida por Diego Lerman; es una reflexión sobre la represión y el control institucional, que como una espada de Damocles pende en el cuerpo de cada individuo, en cada integrante del espacio escolar. Así vemos a Marita, una preceptora del Colegio Nacional Buenos Aires, quien incansablemente busca mantener la disciplina, la estética y la vigilancia continua sobre todos los estudiantes. Midiendo largos de faldas, y de cabello -solo dos dedos para los hombres. Ordenando formaciones; cada cuerpo debía estar a un brazo de distancia del otro. Su obsesión por eliminar el cáncer de la subversión, representado por el cigarrillo, la lleva incluso a esconderse en los baños para encontrar al estudiante que esté fumando. Persiguiendo aquello que esté fuera de lo normal para disciplinarlo. Porque según Marita el secreto de la disciplina es la vigilancia permanente, todo el tiempo y en todo lugar; y es necesaria para ello una mirada atenta, una mirada invisible.

Pensar al cine como una forma que nos permite entender a través de sutiles interpretaciones, algo que con tan solo leerlo nos cuesta inferir. Pero, al verlo representado evidencia prácticas cotidianas, que muchas veces pasamos por alto. Por eso es significativo recuperar a este personaje, Marita, porque visibiliza el control cotidiano, que acaeció sobre los diversos cuerpos dentro de las instituciones educativas, durante el terrorismo de Estado en la Argentina entre 1976-1983. Al mismo tiempo, que nos permite pensar una serie de interrogantes ¿Hasta qué punto se expandieron las políticas de control sobre los cuerpos? ¿Cómo se aplicaron estas políticas educativas? ¿Fueron una innovación del proceso, o tiene una raíz profunda en la historia argentina? ¿Cuáles fueron sus antecedentes específicos y cuáles fueron sus principales consecuencias?

Este trabajo se propone, en primer lugar analizar el Fallo 306:400 de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina, caratulado “Arenzón Gabriel D C/ Gobierno Nacional

Ministerio de Educación-Dirección Nacional de Sanidad Escolar”; detectar las concepciones desplegadas por el gobierno dictatorial acerca del sujeto de formación docente y exhibir cómo los criterios y parámetros de “normalidad”, “aptitud”, “capacidad” se vincularon a ideas sobre la dimensión física del cuerpo. En segundo lugar, identificar las características de las políticas educativas durante la última dictadura militar para luego reflexionar sobre la resolución 957/81 del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, ya que es la norma atacada en el fallo de autos; en la cual se consignan tablas donde figuran las causas de “ineptitud” para el ingreso a la formación docente, y a la carrera, fuertemente vinculado a impedimentos físicos, la estética del cuerpo y la construcción de un rol docente. Por último problematizar si la resolución 957/81 fue una herramienta biopolítica innovadora propia del terrorismo de estado.

2. Análisis de caso Fallo 306:400 Arenzón Gabriel D C/ Gobierno Nacional Ministerio de Educación-Dirección Nacional de Sanidad Escolar

Gabriel Arenzón fue negado de ingresar al Profesorado de Matemática y Astronomía del Instituto Nacional Superior de Formación Docente Dr. Joaquín V. González por no contar con la estatura mínima 1,60 m. exigida por la resolución 957/81 del Ministerio de Educación de la Nación Argentina; siendo que el postulante medía 1,48 m.

Arenzón interpuso acción de amparo, solicitando se deje sin efecto dicha resolución ministerial y se haga lugar a su inscripción. El Ministerio contesta alegando que la norma del Poder Ejecutivo no puede ser atacada desde la órbita del Poder Judicial toda vez que importaría una injerencia del magistrado en una norma de carácter federal que debiera ser discutida en fuero administrativo y que lo único que se pretende a través de ella es evitar la excesiva discrecionalidad en el ingreso de alumnos sobre la base de la talla normal promedio. Primera instancia hace lugar a la acción de amparo interpuesta por Arenzón, la que luego es confirmada por Cámara y a posteriori por la Corte Suprema, fundamentándose los votos de los ministros de la Corte en normas constitucionales, y en la doctrina de Joaquín V. González y Juan Bautista Alberdi.

Ahora bien, lo interesante de la sentencia analizada (en contraste con la resolución ministerial) son los argumentos que ambas partes esgrimen en defensa o en ataque al mínimo de estatura admisible para formarse como docente; lo que nos permite develar la concepción que se tenía sobre el sujeto transmisor de la enseñanza en el periodo dictatorial.

La resolución ministerial en conflicto consigna una serie de requisitos psicofísicos que todo postulante a estudiar docencia debe cumplir. El Ministerio justifica dichas exigencias. Para el ente ministerial:

Estudios han demostrado que una talla muy por debajo de la media normal para el sexo que se trate constituye un serio obstáculo para el buen desempeño docente ya que el docente debe ser física, moral e intelectualmente apto para la enseñanza (...) Tiene que actuar frente a alumnos inmaduros, sin discernimiento lógico (...) La presencia del maestro debe imponerse naturalmente (...) Ninguna persona con defectos físicos (la bajísima estatura entre ellos) podría ejercer pleno ascendiente sobre el sujeto de la educación. El alumno suele ser hiriente, sarcástico, y más que nunca la figura del maestro, de la maestra, debe estar bien plantada. (CSJN Fallo 306:400, P: 4)

El ministerio de educación no ahorra metáforas al señalar que “*el maestro no debe ser jamás un disminuido (...) en esta profesión, tal vez más que en ninguna otra, la presencia física es imprescindible.*” (CSJN Fallo 306:400, P: 4)

En los fragmentos seleccionados vemos cómo el docente es el sujeto de transmisión de conocimientos y saberes, pero al mismo tiempo pasa a ser considerado un sujeto de vigilancia. En relación a lo expuesto, Mariano Narodowski (1994) en *Infancia y Poder la conformación de la pedagogía moderna*, detalla el accionar de la vigilancia del maestro, esta debe controlar e impedir, para luego producir las conductas deseadas de sumisión del alumno.

Lo podemos ver en el fallo, a partir de cómo comprenden el rol del docente, atendiendo a la vigilancia como una arista esencial del mismo, insistiendo en que “*la presencia del maestro debe imponerse naturalmente a los educandos (...) la presencia física es imprescindible para no interferir el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje*” (CSJN Fallo 306:400, P:4)

La presencia física del maestro indispensable para el aprendizaje del ‘alumnado inmaduro’ solo es pertinente si se entiende el rol del docente bajo los parámetros de controlar, vigilar y castigar. Narodowsky nos ilustra esta relación vigilancia-enseñanza en torno al maestro: “*la mirada del profesor produce y es omnipotente, capaz de control en la cercanía y en la distancia [...] las palabras, los gestos, la vestimenta del docente, todo debe ser pensado en función de constituir el punto de referencia del que mira, del que controla, del que finalmente puede llegar a castigar.*” (Narodowski, 2004, Pp: 114-115)

Para Carolina Kaufmann y Delfina Doval la formación docente durante la dictadura militar fue una *cuestión de seguridad nacional*, a quienes se les encargaba la *función de detectar el fenómeno subversivo y prevenirlo*. El docente debía encarnar al *ideal de la esencia misma de nuestra nacionalidad* (Kaufmann y Doval, P: 7), eran los custodios de la soberanía ideológica. Los profesores representaban el ideal del argentino, y atento a esto tuvieron lugar estrategias de exclusión de aquellos que no se ajustaran al mismo. Las autoras señalan que a través de los planes educativos de la época se produjeron persecuciones ideológicas y físicas de alumnos y docentes, que se tradujo en desapariciones, prohibiciones, normas rígidas de control del cuerpo, entre otras (Kaufmann y Doval, P: 10). Resulta sumamente revelador lo que concluye la autora cuando afirma que al encargarle a los docentes la función de devolver a la escuela los valores de la moral cristiana y la tradición nacional, se convirtieron en dóciles modelos de obediencia; el poder disciplinario del régimen dictatorial persiguió a la infiltración ideológica como a todo lo que se apartara de los cánones de normalidad: *“El orden y la personalización eran los valores explícitos, la intolerancia y la exclusión eran los implícitos”* (Kaufmann y Doval, P: 14).

3. Políticas educativas de la última dictadura cívico-militar

La dictadura delimita explícitamente qué entiende por el concepto de “subversión” en el folleto titulado *Subversión en el Ámbito Educativo (Conozcamos a nuestro Enemigo)*, erigen el concepto de subversión en torno a una lógica binaria de opuestos en torno a criterios morales, los valores, la conciencia, la forma de vida y el orden. Cualquiera que se presente como diferente, que no se constituya dentro de esta normalidad occidental, cristiana, patriarcal-heteronormativa, liberal y capitalista era sujeto posible de ser considerado subversivo, entrando en el proceso de identificación, persecución, neutralización, exclusión y eliminación. No solo por las FF.AA., sino por la sociedad y por las instituciones que componen el Estado.

Novaro y Palermo señalan que el gobierno dictatorial buscaba presentarse a sí mismo como restablecedor del orden y la normalidad frente a la corrupción, la demagogia populista y las falanges subversivas que habían signado los años previos y que justificaban la intervención militar. Los uniformados desplegaron políticas tendientes a involucrarse en todos los aspectos de la vida civil con el fin de re-encauzar hacia la normalidad, de ordenar el caos: *“Eliminados los subversivos, hechos a un lado los políticos y gremialistas demagógicos y corruptos, quedaba una comunidad disponible para ser organizada sobre nuevas bases: el*

mercado, la eficiencia, la disciplina social.” (Novaro & Palermo, 2003, P: 174). La acción purificadora de las fuerzas armadas se trasladó a todos los ámbitos, incluso a la vida educativa, cristalizando los elementos constituyentes de las políticas educativas de la dictadura: carácter reactivo y autoritario, burocratización y verticalización, mayor disciplinamiento social, implantación de cosmovisión tradicionalista y estrategia discriminadora (Pinneau, 2006, P: 18). Pero es interesante lo que señala Pablo Pineau al afirmar que si bien podría parecernos que la política educativa de la dictadura significó un quiebre o un momento de locura puramente disruptivo de las prácticas previas, lo cierto es la misma *“hunde sus raíces en procesos largos y profundos de nuestro pasado pedagógico y cultural”* (Pinneau, 2006, P: 23).

Por otra parte, el golpe impuso a las personas que serían responsables de las decisiones en materia educativa, es decir, quienes estuvieron a cargo del Ministerio de Cultura y Educación: el contralmirante César Augusto Guzzetti del 24 al 29 de marzo de 1976; Ricardo Pedro Bruera de marzo de 1976 a mayo de 1977; Albano Harguindeguy de mayo a junio de 1977; Juan José Catalán desde junio de 1977 hasta agosto de 1978; nuevamente Harguindeguy de agosto a noviembre de 1978; Juan Rafael Llerena Amadeo desde noviembre de 1978 hasta marzo de 1981; Carlos Burundarena entre marzo y diciembre de 1981; finalmente, Cayetano Licciardo de diciembre de 1981 hasta diciembre de 1983. Tomaremos de esta oportunidad sólo lo referido a la gestión de Burundarena por que durante su gestión fue establecida la Resolución Ministerial N° 957/81, norma de estudio del presente trabajo

Carlos Burundarena, duró menos de un año en el cargo de ministro de Cultura y Educación, era militante de agrupaciones nacionalistas y miembro de la Fundación Vasco-Argentina Juan de Garay. Se formó como ingeniero en Telecomunicaciones de la UBA y había sido interventor del Consejo Nacional de Educación Técnica durante los años 1976-1981, así como también fue rector de la Universidad Tecnológica Nacional en 1980 (Canelo, 2016). Burundarena continuó con la transferencia de escuelas primarias y los proyectos de los ministros anteriores (Rodríguez, 2015). Este ministro adoptó *“una visión más tecnocrática e industrialista de las currículas educativas lo que planteaba una paradoja frente al proceso de desindustrialización atravesado por el país.”* (Passaro, 2009: 8)

En cuanto al nivel superior universitario, concebía que debía formar los recursos humanos que respondan a las necesidades de las empresas (Puiggrós, 1991). Para Susana Jorgelina Lázzaro Jam la gestión de Burundarena se propuso una regulación institucional del

nivel superior y “*buscó aminorar el malestar social con ‘gestos’ que mostrasen la intencionalidad de apertura y flexibilidad de la política universitaria militar. Así, uno de los asuntos centrales en este periodo fue el intento por ‘normalizar’ el claustro estudiantil*” (Lázzaro Jam, 2016: 131). Mariana Lázzari analiza los discursos de Carlos Burundarena y concluye que se distancia de los valores tradicionales hacia un discurso eficientista. La autora argumenta que si bien términos relacionados con el bien común o la formación del hombre integral no desaparecen, se ven desdibujados ante la preeminencia de referencias a lineamientos de corte tecnócrata y economicista. Los conceptos de disciplina y orden, que en gestiones anteriores se consideraban como fines en sí mismos pierden fuerza y ahora se presentan como condición necesaria para el desarrollo y progreso. (Lázzari, 2009: 6) Las características de su gestión nos ayudan a comprender el sentido de la sanción de la Resolución Ministerial N° 957/81.

La dictadura miraba con malos ojos al principio de universalización que acompañó a los sistemas educativos modernos, porque había causado un efecto demagógico al permitir la incorporación de las masas; su plan ahora apuntaba a seleccionar los mejores; para lo cual ordenó al sistema de acuerdo a criterios excluyentes, meritocráticos y elitistas (PINEAU, 2006, P: 86). La estrategia discriminadora tiene incidencia en la segmentación poblacional atendida por las distintas ofertas educativas, pero la encontramos también en los requisitos psicofísicos.

Los docentes serán concebidos como *recursos humanos calificados* (de hecho, se impone por decreto la capacitación continua obligatoria), que reproducen en el aula prácticas didácticas prediseñadas desde arriba, eficaces para implementar el currículum. Los docentes serán los difusores de lo nuevo y lo correcto, por lo cual es imperioso que se ajusten a las exigencias tecnocráticas. De hecho en 1981 se elabora un nuevo Diseño Curricular.

El mismo año sancionan la resolución 957 del Ministerio Nacional de Educación, esta establece las normas psicofísicas que debían cumplir los ingresantes a las carreras de formación docente, detallando las causas de ineptitud para cada profesorado y destaca constantemente la estética que querían implantar del “buen maestro” siendo sobre todo un control sobre los cuerpos.

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

capacitación continua obligatoria), que reproducen en el aula prácticas didácticas prediseñadas desde arriba, eficaces para implementar el currículum.

4- La resolución 957/81 y la estética de la normalidad docente

En agosto de 1981, bajo el marco de la Resolución Ministerial N° 746/81 se crean dos comisiones encargadas de prescribir cuáles iban a ser las pautas psicofísicas que debían cumplir los docentes. En efecto, la primera comisión iba a determinar los parámetros que tenían que cumplir los estudiantes para el ingreso y permanencia en los institutos de formación docente; mientras que la segunda, actuaría sobre los aspirantes a la docencia a través de los exámenes preocupacionales. El mismo año, sancionan la Resolución N° 957/81 del Ministerio Nacional de Educación, que establecía las normas psicofísicas que debían cumplir los ingresantes a las carreras de formación docente y a la carrera docente. Estas pautas son fijadas por el anexo 1 de la resolución y determina las siguientes categorías: edad de ingreso, aspecto general, aparato locomotor, cardiovascular, respiratorio, digestivo, urinario, enfermedades de la sangre, alteraciones psicológicas y de la personalidad, afecciones neurológicas, enfermedades de la piel, endocrinas, de nutrición, oftalmológicas, de oído, trastornos de la voz y de la palabra, y afecciones en el aparato masticatorio (Resolución Ministerial 957/81, Anexo 1: 3-10).

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

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

Las pautas psicofísicas con las que se evaluaron las corporeidades docentes que detalla la Resolución 957/81 fueron instrumentadas por la Intendencia Municipal de la

Ciudad de Buenos Aires y por el Ministerio de Salud Pública y Medio Ambiente. De esta manera, se consolida el entramado entre los ministerios, a la vez que se impone el Modelo Médico Hegemónico a la educación bajo su eje normalizador.

Alonso Graciela dice que *“la dicotomía normalidad/ anormalidad en el discurso pedagógico se erige sobre el sistema que impone la heterosexualidad y que produce exclusiones, formas restrictivas de vivir la cotidianeidad y también fisuras en las instituciones educativas”* (Alonso, 2010: 18). Los cuerpos y las sexualidades fueron y son sometidos a un discurso de igualdad, se los clasifica, normativiza, disciplina, así como también se los excluye y discrimina. Ruth Zurbriggen (2010) analiza por qué un cuerpo disidente es dejado afuera, y llega a la conclusión de que la escuela moderna estableció una política de bloqueo para quien no entre en la heteronormatividad y normalidad; así estableció valoraciones y enrareció a otros bajo rótulos estigmatizantes como negros, indios, gays, locas, enanos, etc., produciendo ciudadanías menguadas.

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

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

5. Génesis o invención

El discurso normalizador y antisubversivo corresponde a un clima de época, y es propio del cierre del ciclo de dictaduras del Cono Sur (Slatman, 2013) imbuidas por la Doctrina de Seguridad Nacional. Pero, la inquietud de que una normativa como la analizada ¿es una invención e innovación propia de la última dictadura o fue una construcción procesual entre prácticas, discursos y normas que condujeron a crear una herramienta de poder como la resolución 957/81?

Para ello, se realizó una investigación sustentada en trabajo de archivo para corroborar

la génesis de las políticas educativas que se impusieron sobre los sujetos pedagógicos de transmisión durante la dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983) en el nivel superior terciario de formación docente. Se tomaron como categorías de análisis el límite de edad, el examen médico, y las causas de “ineptitud”.

Una de las primeras resoluciones que comenzó a delimitar el cuerpo del docente fue la Resolución “Determinando requisitos para ingresar al profesorado del Jardín de Infantes”, fechada el 10 de febrero de 1939, expedida por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública quien la firmó fue el en ese entonces ministro Jorge Eduardo Coll. En dicha resolución se fija un límite de edad para el ingreso a la carrera y una serie de aptitudes como el canto y el dibujo para el desempeño de la profesión. Para el ingreso se exigían determinados requisitos, siendo excluyentes y meritocráticos. Esta resolución resulta contradictoria porque reconoce que el límite de edad no es impedimento para el ejercicio de la docencia y aun así lo fija como excluyente.

Otra norma relevante es la Resolución “Inscripción en los cursos de profesorado de las escuelas normales”, fechada el 6 de abril de 1942 por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Establece como requisito pasar por un examen médico para ingresar a los profesorado de las escuelas normales. Cabe destacar la palabra “selección”. ¿Quiénes serían los seleccionados? Todos aquellos que se engloban en el marco normal para formar docentes normales. Encontramos el mismo concepto de normalidad biológica de los cuerpos docentes en ambas resoluciones; y el ejercicio de un control biopolítico y biohistórico (Foucault, 2002) del Estado sobre los docentes atravesados por un proceso de medicalización, *“es decir, el hecho de que la existencia, la conducta, el comportamiento, el cuerpo humano, se incorporan [...] En una red de medicalización cada vez más densa y amplia, que cuanto más funciona menos se escapa a la medicina”* (Foucault, 2002: 4). La adhesión al Modelo Médico Hegemónico en materia educativa constituye una parte fundamental para la construcción de la lógica binaria normal-anormal atravesada por diferencias, prejuicios y estereotipos que conforman un aspecto importante de la estrategia discriminadora de la gramática escolar argentina.

La Resolución N° 618, folio 25, fechada el 6 abril de 1973 por el Ministerio de Cultura y Educación, siendo ministro de educación Gustavo Malek. Establece de manera detallada las causas que impidieron el ingreso a los institutos de formación docente: por aspecto general y aparato locomotor, aparato cardiovascular, enfermedades de sangre, aparato respiratorio, aparato digestivo, aparato urinario, sistema nervioso, enfermedades de la piel,

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

De esta manera se concluye que las políticas educativas sobre el control de la corporeidad docente no son innovadoras sino que por el clima de época y el terrorismo de estado acentuaron prácticas previas.

6. Conclusión

Durante el Golpe de 1976, la Dictadura impuso el terrorismo de estado, cuyo objetivo principal fue la represión y eliminación de los subversivos. Sumado a la disolución del Congreso, prohibición de la acción sindical, suspensión del derecho de huelga, declaración de estado de sitio permanente, la proscripción de la acción de los partidos políticos, cese de las libertades individuales, censura previa, entre otros.

La Dictadura impuso un marco jurídico institucional que legitimaba sus propias normas con los objetivos de erradicar la subversión y restituir los valores esenciales del Estado. ¿Cuáles serían estos valores? El pensamiento liberal conservador, caracterizado por una concepción occidentalista, cristiana, la búsqueda de una democracia restringida y la reconstrucción de la élite en oposición a la democracia de masas. Quienes se oponían a estos valores fueron considerados subversivos.

Así, el concepto de subversión se erige en torno a una lógica binaria de opuestos en torno a criterios morales, de conciencia, la forma de vida y el orden. Cualquiera que se presente como diferente, que no se constituya dentro de esta normalidad occidental, cristiana, patriarcal-heteronormativa, liberal y capitalista; era sujeto posible de ser considerado subversivo, entrando en el proceso de identificación, persecución, neutralización, exclusión y eliminación. Se ha demostrado que en cuanto discurso normalizador y antisubversivo corresponde a un clima de época, y es propio del cierre del ciclo de dictaduras del cono sur imbuidas por la Doctrina de Seguridad Nacional.

Las políticas represivas de la última dictadura tenían el objetivo de lograr un disciplinamiento social. Operaron en todos los aspectos de la vida, en el ámbito de los derechos humanos, laboral, económico, social, cultural y educativo.

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

El docente fue entendido como un sujeto pedagógico de transmisión de saberes, normas y prácticas fue útil a los fines de la Dictadura. Las políticas educativas hicieron hincapié en modificar el rol docente. Este medio de enajenación tiene antecedentes en procesos largos de la historia de la educación argentina.

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

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

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

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

Los docentes fueron concebidos como recursos humanos calificados, difusores de los valores del terrorismo de estado. Por consiguiente, fue imperioso que se ajusten a las

exigencias tecnocráticas. Debían reproducir en el aula prácticas didácticas prediseñadas desde arriba, y de manera eficaz para implementar el diseño curricular que proponía dos fundamentaciones psicopedagógicas: el conductismo y la psicogenética.

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

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

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

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

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

El control físico y moral que la dictadura ejerció sobre los cuerpos docentes no fue constante, en los últimos momentos se dieron los clivajes que permitieron cuestionar a la resolución analizada. Un ejemplo es el caso de Gabriel Arenzón quien fue negado de ingresar al Profesorado de Matemática y Astronomía del Instituto Nacional Superior de Formación Docente Dr. Joaquín V. González por no contar con la estatura mínima 1,60 m. El fallo nos permitió reconocer hasta qué punto se encontraba naturalizada la medicalización de la vida de la persona, las demandas corporales en busca de la normalidad y el ejercicio de la tarea docente.

El Ministerio sostiene sus argumentos sobre unos “concienzudos” estudios elaborados por técnicos del propio Ministerio. Sin embargo, se negaron a indicar cuáles son estos estudios, en qué consisten y en qué se fundan. Por este motivo, la Corte Suprema estableció los argumentos del ministerio como aseveraciones dogmáticas, es decir, que no admite que se discutan sus afirmaciones, opiniones o ideas. En oposición a la concepción construida por el ente ministerial, la Corte Suprema en su fallo dice que rebajan las cualidades humanas a la mensurabilidad física. También la define a la resolución 957/81 como irrazonable, elitista, perfeccionista, autoritaria, con valores éticos anacrónicos. Así, el fallo de la Corte Suprema establece como inconstitucional la Resolución 957/81, porque *“afecta la dignidad de las personas que inicualemente discrimina, y, por lo mismo, conculca las garantías consagradas en los artículos 14, 16, 19 y 28 de la Constitución Nacional.”* (CSJN. Fallo 306:400)

La Resolución 957/81 fue una herramienta biopolítica más que la dictadura ejerció sobre los cuerpos de los docentes. Siguiendo una matriz capitalista donde impera lo biológico como norma, aquellos cuerpos que no podían encajar esta lógica de falsa normalidad estética, impuesta por la dictadura fueron clasificados, excluidos y despojados de sus derechos.

A pesar de ser declarada inconstitucional continúa en vigencia hasta ser dejada sin efecto por la Resolución 48/89 junto con toda norma psicofísica que no responda al carácter humanista de la educación y atente contra el derecho de aprender y enseñar.

7. Bibliografía:

CSJN, Fallo 306:400 Arenzón Gabriel D C/ Gobierno Nacional Ministerio de Educación-Dirección Nacional de Sanidad Escolar

La mirada invisible [VIDEO] dirección de Diego Lerman, Guión de María Meira y Diego Lerman, Música José Villalobos, Fotografía Álvaro Gutiérrez. Argentina, España y Francia. productora El campo cine SRL. 2010. 97 min. son. col. Actúan: Julieta Zylberberg, Osmar Núñez, Marta Lubos, Gaby Ferrero.

- Resolución Ministerial. 1939, febrero 10. Buenos Aires, Del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. [Resolución determinando requisitos para ingresar al profesorado del Jardín de Infantes, fechada el 10 de febrero de 1939] A.B.N.M
- Resolución Ministerial. 1942, abril 6. Buenos Aires, Del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. [Resolución Inscripción en los cursos de profesorado de las escuelas normales fechada el 6 de abril de 1942] A.B.N.M.
- Resolución Ministerial. 1973, abril 6. Buenos Aires, Del Ministerio de Cultura y Educación. [Resolución 618/73, fechada el 6 abril de 1973] A.B.N.M.
- Resolución Ministerial. 1981, septiembre 10. Buenos Aires, Del Ministerio de cultura y educación. [Resolución 957/81, fechada el 10 septiembre 1981] A.B.N.M.
- Resolución Ministerial. 1989, junio 16. Buenos Aires, Del Ministerio de Educación y Justicia. [Resolución 48/89, fechada el 16 junio 1989] A.B.N.M.
- Alonso, G.; Herczeg, G.; Lorenzi, B. y Zurbriggen, R. (2006). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Alonso, G. (2010). *Inquietar las miradas. Cuadernillo no se nace heterosexual*. Neuquén. Colectiva feminis-ta, La Revuelta
- Arata, N., & Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar; nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kaufmann, C; Santarrone, M.F. (2005) “Los discapacitados sociales; la política de educación especial durante la última dictadura argentina”. En: *Cultura, lenguaje y representación*. Vol. 11. Pp.:76-88
- Kaufmann, C.; Dóval, D. *Una pedagogía de la renuncia (1976-1982)*, en cuadernos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.
- Narodowsky, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Novaro, P.; Palermo, V. (2003) *La dictadura militar (1976-1983). Del golpe de Estado a la restauración democrática*. Buenos Aires, Paidós.
- Lázzari, M. (2009). Políticas educativas. Entre la tecnocracia y el nacionalismo católico (1981 – 1983). (ponencia). XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue. San Carlos de Bariloche.
- Lázaro Jam, S. (2016). La “normalización” democrática en la Universidad Nacional de Cuyo: alcances y límites de una renovación académica. *Revista IRICE*, 30, 125-151. Narodowsky, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- Passaro, M. (2009). *Universidad y Dictadura en los Editoriales de La Nación: representaciones discursivas de la universidad justicialista entre 1976-1981*. (ponencia). XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue. San Carlos de Bariloche.

- Pineau, P; Mariño, M; Arata, N; Mercado, B. (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires, Colihue.
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educación en Revista*, 51. Brasil. UFPR. 103-122. Piñeyro, S. M. (2021). La normalización del cuerpo de los docentes en las políticas educativas durante la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Ucronías*, (3), 11-31.
- Puiggrós, A. (1991). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. (2015). Funcionarios y políticas educativas en Argentina, 1976-1983. *Educación y dictaduras en el Cono Sur*. Santiago de Chile, 62-85
- Zurbriggen, R. (2010). Ni tan rosa, ni tan azul: la insoportable ambigüedad de las disidencias sexuales y de género. *Cuadernillo No se nace heterosexual*. Colectiva feminista La Revuelta. Neuquén, 7-18.