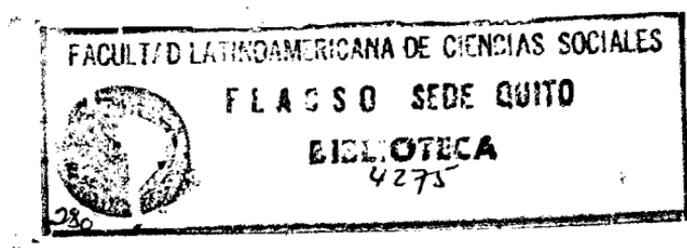


JUAN CARLOS TEDESCO  
CECILIA BRASLAVSKY  
RICARDO CARCIOFI

# EL PROYECTO EDUCATIVO AUTORITARIO

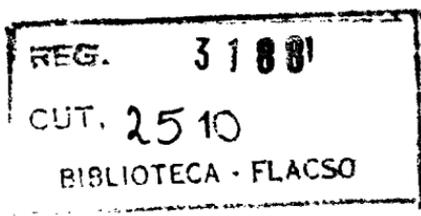
*Argentina 1976-1982*



**FLACSO**

Facultad Latinoamericana  
de Ciencias Sociales

*Primera edición, noviembre de 1983,  
al cuidado de Luis O. Tedesco.*



© 1983 FLACSO. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Av. Federico Lacroze 2101, (1426) Buenos Aires, República Argentina. T.E. 771-0978.  
*Cables:* Flacsobue. *Télex:* 1218937 Flacs.

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723.

Hecho e impreso en la República Argentina.

Printed and made in Argentina.

I.S.B.N. 950-9379-00-X

## INDICE

Capítulo I. <i>Introducción</i> .....	11
Capítulo II. <i>Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina</i> , por Juan C. Tedesco .....	17
II.1. <i>La sociología del currículum</i> .....	17
II.1.1. El currículum oculto y la reproducción ideológica .....	20
II.2. <i>El nuevo orden curricular</i> .....	24
II.2.1. La disciplina social y las nuevas propuestas curriculares .....	27
II.3. <i>El ciclo pre-escolar</i> .....	34
II.4. <i>La enseñanza primaria</i> .....	38
II.4.1. La deserción en el discurso oficial .....	38
II.4.2. La deserción en el sistema educativo .....	40
II.4.3. El rendimiento en la escuela primaria .....	43
II.4.4. La transferencia de escuelas y los cambios curriculares .....	53
II.5. <i>La enseñanza media</i> .....	59
II.5.1. El período 1976-1982 .....	63
II.6. <i>Bibliografía</i> .....	71
Capítulo III. <i>Estado, burocracia y políticas educativas</i> , por Cecilia Braslavsky .....	75
III.1. <i>Introducción</i> .....	75
III.1.1. Las etapas recientes de las políticas para el sistema educativo y su investigación .....	77
III.1.2. Algunos temas desatendidos por la investigación institucional y político-educativa .....	81
III.2. <i>El financiamiento de la educación</i> .....	87
III.2.1. Lugar en la investigación .....	88
III.2.2. Los gobiernos recientes y la formulación de políticas en el área .....	89
III.2.3. Cultura y educación en las erogaciones del gobierno nacional .....	92
III.2.4. Estructura interna de las erogaciones destinadas a cultura y educación .....	99

III.3. <i>El nivel pre-escolar</i> .....	97
III.3.1. Lugar en la investigación .....	97
III.3.2. Evolución de la matrícula .....	98
III.3.3. Gobierno y estructura de las oportunidades educativas ..	101
III.4. <i>El nivel primario</i> .....	103
III.4.1. El nivel en la investigación .....	106
III.4.2. Las políticas educativas recientes .....	107
III.4.3. Educación primaria especial .....	133
III.4.4. Nivel primario, edad post-escolar .....	134
III.5. <i>El nivel secundario</i> .....	143
III.5.1. Expansión cuantitativa según datos censales .....	148
III.5.2. Evolución cuantitativa del subsistema de enseñanza se- cundaria .....	153
III.5.3. Los docentes .....	158
III.5.4. Rendimiento cuantitativo del subsistema .....	159
III.6. <i>La educación superior no universitaria</i> .....	164
III.7. <i>Los temas recurrentes</i> .....	165
III.8. <i>Bibliografía</i> .....	168
Capítulo IV. <i>Educación y aparato productivo en la Argentina</i> , por Ricardo Carciofi .....	175
IV.1. <i>Introducción</i> .....	175
IV.2. <i>La educación y el mercado de trabajo: ¿qué es lo que los economistas buscan?</i> .....	177
IV.2.1. El enfoque del capital humano .....	179
IV.2.2. Los elementos de un enfoque alternativo .....	189
IV.3. <i>Educación y mercado de trabajo. El caso argentino y el aporte de los estudios existentes</i> .....	203
IV.4. <i>Conclusiones y sugerencias de líneas de investigación</i> .....	219
IV.5. <i>Referencias bibliográficas</i> .....	221
<i>Anexo estadístico</i> .....	225
Índice de cuadros .....	301
Índice general .....	304

## CAPÍTULO II

### ELEMENTOS PARA UNA SOCIOLOGÍA DEL CURRÍCULUM ESCOLAR EN ARGENTINA

por JUAN CARLOS TEDESCO

#### II.1. *La sociología del currículum*

Considerar los aspectos específicos de la acción pedagógica desde la perspectiva de las ciencias sociales no es un fenómeno nuevo. En realidad, las definiciones de los contenidos de la enseñanza, los métodos, los vínculos maestro-alumno, las prácticas institucionales, etc., siempre estuvieron asentados en alguna definición de la función social de la educación.

En el marco de la “pedagogía tradicional”, por ejemplo, *el conocimiento* tenía el poder de “redimir” al hombre de su estado de ignorancia; por lo tanto, los ejes fundamentales del proceso pedagógico se ubicaban en los contenidos y en el actor que poseía el conocimiento (el maestro). El movimiento de la Escuela Nueva—surgido en el marco de la crisis del racionalismo positivista—puso el énfasis en el vínculo y no en los contenidos; de esta forma, pudo desarrollar una fuerte crítica al carácter autoritario de la pedagogía tradicional al tiempo que proponía una práctica pedagógica idealísticamente dissociada de las prácticas sociales vigentes. Posteriormente, la teoría de la modernización pedagógica—expresada en el desarrollo de la planificación y la tecnología educativa—se asentó en el supuesto de que la acción educativa podía ser tratada como un proceso productivo, donde los actores son concebidos como ejecutores de un programa pre-establecido basado en la eficiencia de sus resultados.

En todo este recorrido, sin embargo, el componente social de los aspectos curriculares aparece más como supuesto de la teoría o como un deber ser de la acción que como un posible nivel de análisis del proceso pedagógico. En este sentido, las recientes

críticas elaboradas en el marco de las teorías reproductivistas, permitieron un importante cambio cualitativo en la manera de analizar el proceso educativo. Por primera vez, desde una teoría de la educación, la práctica pedagógica era analizada en forma sistemática en el marco de un proceso social determinado: la reproducción del orden social.

De este modo se superaban dos limitaciones comunes en la teoría de la educación. Por un lado, la pretensión de neutralidad social que caracterizaba a los enfoques pedagógicos del currículum y, por el otro, la desconsideración del análisis sociológico en los procesos específicamente pedagógicos. En este análisis, las prácticas pedagógicas aparecen como una de las mediaciones necesarias entre los requerimientos del orden social dominante en materia de comportamiento social y la distribución social de valores, conductas, conocimientos, etc.

Sin embargo, es sabido que toda teoría responde siempre a ciertos determinantes históricos. No es este el lugar para intentar una historia social de la pedagogía, pero lo cierto es que cada uno de los momentos teóricos señalados anteriormente responde a circunstancias y exigencias sociales. En este sentido puede sostenerse que, en realidad, las teorías reproductivistas intentan responder a los interrogantes acerca de cómo se construye el consenso y la dominación en el marco de sociedades caracterizadas por una fuerte estabilidad ideológica.

Las versiones economicistas de la teoría de la reproducción intentaron probar que la escuela formaba las actitudes necesarias para el desempeño en el mercado de trabajo (Bowles y H. Gintis, 1982. C. Biasutto, 1980). Las versiones más culturales se ocuparon, en cambio, de mostrar el carácter ideológico de los contenidos de la enseñanza o del vínculo entre maestro y alumno (P. Bourdieu y J. C. Passeron, 1977).

No es preciso repetir aquí los conocidos hallazgos efectuados en el marco de estos enfoques, como tampoco las críticas divulgadas más recientemente (C. Snyders, 1976 y D. Saviani, 1982). Sintetizando estos planteos, podrían recordarse tres aspectos básicos:

a. Desde un punto de vista general, las teorías reproductivistas no admiten la existencia de ningún tipo de conflicto o expresión de intereses y concepciones diferentes a los dominantes. En este sentido, por ejemplo, es posible sostener que la definición de los destinatarios de la acción pedagógica escolar no siempre fue un problema resuelto en función de los intereses dominantes. Los sectores excluidos han concebido el acceso a la enseñanza como conquista, de la misma forma que concibieron el conjunto de sus acciones para obtener mejores condiciones de vida en general.

b. En el plano de los contenidos sucede algo similar. Los enfoques reproductivistas conciben el contenido como pura ideolo-

gía, como saber aparente y arbitrario, como patrimonio exclusivo de las clases dominantes. Pero en realidad, porciones importantes del conocimiento no son producto de un grupo o clase sino de las relaciones entre los hombres y de éstos con la naturaleza. Desde este punto de vista, en consecuencia, el problema radica en la apropiación del conocimiento; es decir, en su distribución.

Los sectores dominantes no sólo ejecutan la operación de difundir aquello que consideran legítimo desde sus intereses, sino que desarrollan una vasta operación excluyente y seleccionadora mediante la cual privan a los sectores dominados del acceso al conocimiento. Esta cuestión —en la cual se enmarca la legitimación de las diferencias sociales como si fueran diferencias escolares— constituye uno de los aspectos cruciales del rol ideológico de la escuela. Pero la necesidad de efectuarlo supone que el conflicto entre las clases pasa también por la apropiación de un contenido, que importa algo más que mera apariencia o pura arbitrariedad.

c. En cuanto a los procedimientos pedagógicos en sí mismos, las teorías reproductivas tendieron a asimilar la relación maestro-alumno dentro de algunas de las formas que caracterizan las relaciones dominantes de explotación. Así, la metáfora del amo y del esclavo, del opresor y el oprimido, etc., fueron frecuentemente utilizadas para explicar el vínculo pedagógico. El resultado de este mecanismo fue un énfasis destacado en el carácter autoritario de la relación y en el poder discriminador del docente, que apareció identificado como agente de las clases dominantes. En esta línea de razonamiento, la especificidad del vínculo —el proceso de aprendizaje— tiende a desaparecer, pues lo que importa es el compromiso político del docente o sus actitudes personales (G. N. de Mello, 1981).

Pero más allá del debate general acerca de los enfoques reproductivistas, nos interesa destacar, en el análisis de la actual coyuntura educativa argentina, un punto crucial que tiene cierta validez para el conjunto de la situación latinoamericana.

El punto de partida de los enfoques reproductivistas es la pregunta por el consenso, por la hegemonía, por la dominación ideológica. En este sentido, puede sostenerse que estos enfoques parten de situaciones donde la hegemonía ideológica de los sectores dominantes es relativamente clara, y donde la preocupación central es explicar la *estabilidad ideológica*.

Nuestra pregunta, en cambio, se ubica en contextos sociales donde lo peculiar es la *crisis hegemónica*, la inestabilidad, la heterogeneidad estructural y cultural, etc. En este marco, un planteo teórico cuyo énfasis esté puesto en los mecanismos de reproducción corre el riesgo de dejar fuera de análisis los acontecimientos principales que se producen dentro de la estructura social en general y en el plano ideológico en particular.

Así, por ejemplo, el vínculo entre la escuela y la marginalidad social —característico de porciones muy significativas de la población en América Latina— no puede ser explicado completamente en términos de la reproducción ideológica. La marginalidad implica un fuerte proceso de *des-vinculación cultural*, donde lo predominante no es tanto la imposición de un código determinado como la destrucción del propio. En el caso de las poblaciones marginales urbanas, esta doble condición adquiere su mayor grado de desarrollo.

Por un lado, las bases materiales y sociales de su cultura original —fundamentalmente rural y, en algunos casos, indígena— fueron a tal punto destruidas que provocaron la migración a las ciudades. Pero por el otro, su inserción urbana se caracteriza por la escasa significación productiva de sus puestos de trabajo, la inestabilidad de las tareas que desarrollan, la inseguridad e insuficiencia de los ingresos que obtienen y la ausencia de formas organizadas de participación que les permitan expresar y defender sus intereses (J. C. Tedesco y R. Parra, 1981).

Para el caso argentino, en cambio, el problema es diferente. Aquí enfrentamos una situación de crisis hegemónica donde el problema no es la des-vinculación cultural y/o la vigencia de órdenes culturales paralelos, sino el descreimiento, la disociación entre lo que se dice y lo que se hace, el vaciamiento de significado y de contenido en el discurso ideológico, etc. En este sentido, el punto de partida de un análisis de este tipo no puede estar constituido centralmente por el análisis de los mecanismos de reproducción ideológica pensados *desde su eficacia*. Aquí enfrentamos, en cambio, la crisis de estos mecanismos, el surgimiento del “caos” y la definición de nuevos mecanismos de disciplina social que —después de varios años y a diferencia de otras experiencias del cono sur— tampoco logran consolidarse.

En este sentido, Argentina constituye un caso donde la pregunta central no pasa por la eficacia de los mecanismos reproductores sino por su fracaso. Desde la perspectiva educativa y curricular, lo que está en juego —y por eso la crisis— es precisamente lo siguiente: que la interiorización subjetiva de los parámetros ideológicos referidos a la autoridad, al orden, a la participación, etc., no ha logrado estabilizarse en un punto donde cada actor acepta la cuota que se le intenta otorgar.

### II.1.1. *El currículum oculto y la reproducción ideológica*

La contradicción entre lo que se dice y lo que se hace en el ámbito del sistema educativo es una constante histórica que se acentuó notoriamente a partir de la vigencia de las teorías de la Escuela Nueva. Al expandirse sus postulados, el discurso pedagógico quedó

como el lugar reservado a los grandes ideales (el respeto a la personalidad infantil, el desarrollo de su creatividad, la pureza, la bondad, el cariño, etc.); las prácticas pedagógicas, en cambio, fueron presentadas justamente como lo antagónico: el autoritarismo, la discriminación, la arbitrariedad, etc.

En el marco de esta disociación, los enfoques curriculares más recientes elaboraron la categoría de *currículum* oculto para referirse a todas aquellas prácticas que tienen lugar dentro de la experiencia escolar pero que no figuran explícitamente como propuesta curricular.

No existe un significado unívoco para el currículum oculto. Illich (1972) lo identificaba con el producto de la escolarización en un sentido muy general: el efecto de certificación, el empaquetamiento del saber en moldes uniformes, etc. Para otros autores, en cambio, abarca un conjunto de conductas muy variadas: vivir en grupo, aceptar evaluaciones de los demás, aprender a agradar a los docentes, aprender a utilizar el tiempo, a vivir en una sociedad jerárquica, etc. (John Eggleston, 1980).

Michel Apple (1979), en cambio, define el currículum oculto fundamentalmente por su contribución al logro del consenso. Según su planteo, el carácter ideológico del currículum deriva de los mecanismos utilizados para ocultar el conflicto en todas sus expresiones.

Sin embargo, sea cual fuere el enfoque elegido para definir el currículum oculto, lo cierto es que la eficacia de su imposición se asienta en un hecho concreto: los aprendizajes efectuados en su ámbito *deben verificarse en la realidad*. Hay una suerte de confirmación de lo aprendido que constituye el núcleo del proceso mediante el cual se consolidan los aprendizajes. En este sentido, los componentes "ocultos" del currículum tienden a ser los que efectivamente se aprenden, precisamente por su alto grado de verificación en la realidad.

En situaciones de crisis, en cambio, es preciso apelar a la búsqueda de algún punto de ruptura en este eficaz circuito de imposición ideológica. Y esta ruptura —en el caso de crisis profundas y prolongadas— no puede limitarse a la coyuntura actual. Es necesario buscar históricamente los momentos a partir de los cuales los circuitos de imposición ideológica y de constitución de los actores sociales comenzaron a fragmentarse de manera tal que la anomia y la ingobernabilidad fueron las expresiones cada vez más recurrentes.

Estas preguntas no cuentan, es obvio, con respuestas ni siquiera aproximadas. El sentido común indica que 1930 es una fecha clave y que la irrupción del peronismo constituye otro punto central. También puede señalarse que la crisis actual marca el punto más alto de disolución social vivido por la Argentina después de finalizadas las luchas civiles del siglo pasado. Por otro lado, en

este proceso es también obvio que el papel del currículum escolar no sea considerado determinante. Sin embargo —y los teóricos de la reproducción se ocuparon de demostrarlo—, la escuela es la agencia socializadora de mayor envergadura después de la familia. Lo que sucede en ella no puede ser ignorado. Pero lo importante en este análisis consiste en colocar el rol ideológico de la escuela en el marco del conjunto de procesos ideológicos que tienen lugar en la sociedad.

En este sentido, si bien las distintas versiones reproductivistas rompieron con la neutralidad y el aislamiento de las visiones tradicionales, tendieron a poner énfasis sobre todo aquello que la acción escolar tiene de *semejante* con el resto de las acciones ideológicas. En buena medida, esto se explica porque actuaban sobre una tradición teórica que percibía la acción pedagógica: a) disociada de las prácticas reales; y b) como resumen de los mejores ideales. Sin embargo, visto desde el punto de vista de los hechos y no de las teorías, la semejanza entre los principios que regulan las prácticas pedagógicas y los que regulan las restantes prácticas sociales no tiene nada de asombroso ni peculiar. Lo peculiar radica, por el contrario, en las diferencias que definen lo específico del discurso y lo específico de las prácticas escolares, y en la articulación entre la acción socializadora de la escuela y las restantes acciones socializadoras. Con esta perspectiva, las preguntas a formularse serían, por ejemplo, las siguientes:

a) El currículum escolar define el saber “legítimo” y la posesión de las certificaciones escolares habilita para competir adecuadamente en el mercado de trabajo. Sin embargo, la legitimidad del saber escolar nunca fue completamente aceptada en la práctica social; debió competir con los conocimientos empíricos y con credenciales de otro orden que alteraron la jerarquización social impuesta por la estratificación educativa. Precisamente, esta alteración de las jerarquías fue uno de los elementos claves en la disputa peronismo- antiperonismo. En un primer momento, la disputa pareció establecerse entre educados y no-educados (un tema de estudio muy relevante en esta línea es el antiintelectualismo vigente en el peronismo, expresado en los slogans de “*alpargatas sí - libros no*, etc.); posteriormente, durante el período 1976-82, el proyecto de re-jerarquización social intentó limitar el acceso a la enseñanza y volver a otorgar a las credenciales educativas el papel discriminador que tuviera tradicionalmente. En el marco de este proceso, ¿cuál fue la función de la escuela en la conformación ideológica de los sectores populares en Argentina? ¿Cuál fue el proceso mediante el cual adquirieron legitimidad formas alternativas de credencialismo, caminos alternativos de acceso a la cúpula, etc.?

b) El currículum escolar en Argentina siempre tuvo un fuerte carácter ideológico. El laicismo de fines de siglo pasado, las

diferentes versiones de Educación Democrática, Formación Ciudadana, Instrucción Cívica, Estudios de la Realidad Social Argentina, Formación Moral y Cívica y la politización del currículum universitario constituyen ejemplos evidentes en todos los niveles del sistema; sin embargo, el tratamiento del carácter ideológico del currículum escolar según las teorías que pusieron de manifiesto este carácter tendió siempre a mostrar que la carga ideológica estaba precisamente en lo "oculto", en aquello que era aceptado como de sentido común. Pero lo cierto es que, en el caso argentino, el debate ideológico en el currículum escolar siempre tuvo un marcado carácter *explícito*; además, esa explicitación estuvo (y está) en función, no de su capacidad hegemónica, sino de la debilidad de esos modelos.

Dicha estabilidad debe ser estudiada tanto en relación al vínculo escuela-sociedad como en la propia práctica pedagógica. Desde la primera perspectiva, los interrogantes centrales pasan por analizar qué sucede con la disociación entre un discurso educativo democrático-liberal en una sociedad donde la norma consiste en la alteración de dicho orden y, a la inversa, qué sucede con los intentos de elaborar y difundir propuestas no-liberales en un marco donde precisamente los que se educan son los portadores (verbales, al menos) del liberalismo. En la segunda de las perspectivas, las preguntas giran alrededor de la coherencia entre propuestas curriculares y actores del proceso pedagógico. Así, por ejemplo, sería preciso indagar qué sucede con los maestros formados en escuelas católicas desempeñándose en escuelas laicas. ¿Qué sucede con maestros anti-peronistas frente al uso de textos escolares como *La razón de mi vida*? O a la inversa: ¿qué sucede con maestros peronistas frente a la enseñanza de Educación Democrática o de Instrucción Cívica?

El nivel de estas preguntas es, claramente, poco preciso y poco articulado teóricamente. No es posible otra forma, ya que no disponemos de una teoría de la crisis y, mucho menos, de una teoría educativa para sociedades en crisis (O. Landi, 1982). En este sentido, tampoco es posible explicar exhaustivamente el comportamiento de cada uno de los actores y componentes de estos procesos, sino —a lo sumo— describir sus acciones como exponentes de la crisis. En este sentido, las contradicciones y ambigüedades, los comportamientos erráticos, etc., no son excepciones sino conductas regulares. El intento de encontrar la coherencia, eficacia y racionalidad en los comportamientos puede llevar a un segundo plano lo que es efectivamente primordial.

Plantando el problema en estos términos, la carencia de respuestas derivadas de estudios sobre estos temas es muy significativa. En lo que sigue se intentará una descripción de la problemática curricular de los niveles pre-primario, primario y medio en

el período 1976-82, procurando recopilar lo que se sabe y definiendo las principales áreas donde sería preciso efectuar esfuerzos de indagación.

## II.2. *El nuevo orden curricular*

Las transformaciones educativas operadas a partir de 1976 afectaron el ordenamiento curricular del sistema educativo. Sin embargo, el análisis de este proceso no puede ser efectuado bajo el supuesto de una correspondencia estrecha entre los cambios socio-políticos y las propuestas curriculares. Lo peculiar del caso argentino, en este aspecto, consiste en la creciente autonomía del espacio educativo, que se constituyó progresivamente en un ámbito donde los sectores participantes y su fuerza relativa no tuvieron un ordenamiento similar al que regía en el conjunto de la sociedad. En este sentido, el dato más relevante consiste en apreciar la diferencia de poder —dentro del sistema educativo y fuera de él— de los sectores englobados genéricamente en el catolicismo tradicional, por un lado, y en la izquierda por el otro.

Para complejizar aún más la situación, es preciso recordar que estos actores del debate educativo no se articulan linealmente con los restantes actores sociales (partidos políticos, instituciones, etc.). Los representantes del catolicismo tradicional, por ejemplo, pueden encontrarse tanto en movimientos populares (el peronismo) como en las reacciones conservadoras-militares (el golpe de 1966 o el de 1976). Lo mismo puede decirse del liberalismo modernizante, sector que en tanto enfrentaba en el plano educativo al catolicismo tradicional, estuvo en educación más cerca de la izquierda de lo que lo estaba en el conjunto de la sociedad. La “izquierda”, por su parte, tuvo tradicionalmente mayor presencia en ciertos sectores del sistema educativo (la universidad, obviamente) que en la sociedad.

Además, por debajo del debate ideológico y de la pugna por el poder —que creó una notable inestabilidad expresada en la rotación frecuente de autoridades—, se fortaleció la burocracia administrativa de la conducción educacional. Este sector tendió a comportarse más en función de una estrategia defensiva que tendía a neutralizar cualquier intento innovador que como articulador de alguna de las alternativas ideológicas presentes en la cúpula.

Lamentablemente no existen estudios que permitan dar cuenta de la dinámica de este proceso en las últimas décadas. Parecería, sin embargo, que uno de los productos de este debate continuo sobre la hegemonía en el sector educativo produjo una fuerte disociación entre el discurso y la realidad. La efectividad de las modificaciones curriculares impuestas por los sectores que transito-

riamente lograban el control de algún nivel o módulo del sistema educativo no estaba garantizada más allá del texto de la resolución correspondiente. Entre la propuesta y su aplicación se ubican, por un lado, las mediaciones de la burocracia del sistema, y por el otro la adhesión o no de los protagonistas del proceso pedagógico. En este sentido, es preciso no perder de vista que las transformaciones curriculares no tienen efectos garantizados administrativamente ni resultados inmediatos, salvo el caso de modificaciones en la estructura del sistema (creación de nuevas modalidades, cambios en la configuración de los ciclos, etc.).

Sobre esta base, puede postularse que cualquier análisis curricular efectuado exclusivamente sobre el discurso pedagógico resulta limitado. Sin embargo, la limitación no excluye su validez ya que puede reflejar adecuadamente la pugna curricular a nivel de la cúpula de la conducción educativa. En la medida que el discurso está disociado de la realidad, refleja más directamente sus intenciones ideológicas, en tanto no sufre —o sufre menos— las mediaciones burocráticas por un lado y las presiones sociales reales por el otro.

Esta situación particular contribuye a entender el debate educativo de la última década. Al respecto, es posible sostener que el punto de partida de gran parte de los cambios curriculares operados en dicho período está constituido por la caracterización del sistema educativo como un aparato ideológico. Paradójicamente, mientras las teorías reproductivistas expandían su diagnóstico acerca del carácter ideológico-conservador de las prácticas pedagógicas, los sectores más conservadores percibían lo mismo pero en sentido inverso. Lo que para unos era un aparato de dominación, para otros era una agencia subversiva.

Sin embargo, no es posible analizar este proceso como si hasta el 24 de marzo de 1976 hubiera tenido vigencia un tipo de propuesta curricular basada en la participación, el cuestionamiento, la criticidad, etc., en tanto que, a partir de ese día, se habría postulado y aplicado un sistema diferente destinado a restaurar el orden, las jerarquías y la disciplina. La crisis, precisamente, se expresa en la significativa complejidad de este proceso, en la fragmentación de los equipos de conducción educativa, en su escasa coherencia interna y en su alta rotación.

En primer lugar, puede sostenerse que la nueva propuesta educativa no tuvo una sincronía temporal absoluta con el resto de las instancias sociales. En realidad, la quiebra de las orientaciones educativas en términos curriculares no se produce el 24 de marzo de 1976. Ya durante la gestión peronista, expresada en el ministerio de Ivanisevich, el subsecretario Frattini, el rector de la UBA Gttalagano, etc., se produjeron medidas y expresiones “reactivas” frente a lo que se consideraba como expresión del

“caos”. Y dichas medidas se encontraban dentro de la línea del tradicionalismo ideológico, con vigencia permanente en la política educativa argentina. En cierta forma, este hecho explica que inmediatamente después del 24 de marzo de 1976 haya aparecido —durante poco tiempo, es cierto— una fuerte manifestación liberal cuya máxima expresión fue la presencia del Ing. Alberto Constantini a cargo de la Universidad de Buenos Aires, defendiendo los principios de la autonomía y la Reforma Universitaria (ver LA NACIÓN, 25/9/76).

En segundo lugar, es sabido que en el período 1976/82, el área educativa fue la más inestable de las áreas de gobierno.

La inestabilidad fue el producto de la fragmentación interna de los sectores que —en lo educativo— participaron del proceso iniciado en 1976. Aunque más adelante se hará una referencia más amplia sobre este punto, es evidente que las propuestas curriculares de los sucesivos ministros (Bruera, Catalán, Llerena Amadeo, Burundarena, Licciardo) no tienen semejanzas más allá de lo *reactivo*. El eje del acuerdo estuvo más en aquello que era preciso destruir que en la definición, con sentido positivo, de un nuevo modelo curricular.

Además de la fragmentación interna del equipo educativo y la alta rotación de sus integrantes, también es visible un significativo nivel de incongruencia entre la conducción educativa y las restantes, en particular la económica.

Visto retrospectivamente, mientras el modelo económico impulsado por los monetaristas se asentaba en la imposición de la disciplina social y en la vigencia de valores y actitudes basadas en la “racionalidad” del mercado, los distintos equipos educativos —al menos los que tuvieron tiempo de explicitar alguna propuesta—, lo hicieron sobre la base de valores ideológicos de corte humanístico tradicional o moderno. De esta forma, mientras desde el discurso educativo se promovían comportamientos ascéticos y no consumistas, el discurso y la política económica alentaban la especulación y el consumo. A esta altura de la crisis, no alcanza con decir que el discurso ascético y moralista es un discurso hipócrita. En todo caso, la hipocresía no aparece como una conducta individual (que puede o no existir) sino como un hecho social, ya que el ascetismo y la moral en el discurso eran neutralizados en la práctica por el consumismo y la corrupción. En el mismo sentido, como se verá más adelante, puede señalarse el ejemplo de la incongruencia entre el discurso educativo que promueve la participación, la creatividad, etc., enmarcado en la filosofía personalista divulgada en estos años, con las prácticas autoritarias, represoras y de censura generalizadas tanto dentro como fuera del sistema educativo. Inversamente, los “valores” ideológicos y las pautas de comportamiento congruentes con la ideología del “mercado” —que impulsaba la conducción económica— carecían de sustento ideoló-

gico en el aparato educativo, que constituye una de las instancias principales de este sustento.

De este modo, el valor educativo del discurso pedagógico perdía sentido dado que, como se dijo en el punto anterior, no podía ser confirmado en ningún sector de la realidad social.

### II.2.1. *La disciplina social y las nuevas propuestas curriculares*

Tal como se sostuvo anteriormente, uno de los aspectos más significativos que definen la congruencia entre los diferentes fragmentos del bloque de poder tuvo como objetivo disciplinar la sociedad, lo cual, pedagógicamente, puede producirse como restauración del orden, las jerarquías y la autoridad. En este sentido, el nuevo modelo se presentó como una revalorización del autoritarismo pedagógico tradicional. Sin embargo, a lo largo de los seis años del proceso, surgieron expresiones y matices diferenciados que es preciso analizar.

Una fase del intento autoritario, la más obvia y externa, consistió en expulsar docentes, controlar contenidos, controlar las actividades de los alumnos y sus padres y regular los comportamientos visibles (ropa, cortes de pelo, etc.). Este conjunto de modalidades —que definen la etapa *reactiva* del nuevo orden curricular— se ajusta a la modalidad autoritaria que no exige la internalización de las disciplinas y se conforma con la apariencia externa.

Sin embargo, el proyecto autoritario no se limitó a estas “apariencias externas”. Se aspiraba, más profundamente, a lograr la internalización de patrones de conducta que aseguraran la permanencia de los valores propugnados. Al respecto, lo importante consiste en analizar la fragmentación del bloque dominante en la definición de dichos patrones.

A lo largo del período 1976/82 pueden distinguirse por lo menos dos grandes intentos “pedagógicos”. El primero fue formulado por el ministro Bruera; el segundo por el ministro Llerena Amadeo.

#### *El proyecto Bruera*

Bruera fue el primer ministro de Educación de este proceso.

Ya había sido ministro de Educación de Santa Fe durante el período 1970/73 y secretario del Consejo Federal de Educación. Sin embargo, Bruera acompañó su carrera política con el intento de desarrollar una línea teórica en materia de pensamiento pedagógico.

No es posible, en los límites de este trabajo, efectuar un análisis exhaustivo del pensamiento pedagógico argentino contemporáneo. En realidad, una de las carencias más significativas en la investigación educacional es la relativa a la evolución de las concepciones pedagógicas y los grupos que las conforman.

En este sentido, la gestión de Bruera ofrece la particularidad de permitir apreciar a un representante de ciertas corrientes del pensamiento educativo en el desempeño de la gestión política. Bruera intentó definir una línea teórica que diera las bases para el programa político de acción educativa. En un artículo publicado en 1975, esbozaba las líneas y las fuentes de su pensamiento. En términos globales, su planteo consistía en la necesidad de reflexionar sobre los fundamentos de la acción pedagógica :

“Se necesita, decididamente, una elaborada fundamentación básica, una *clara garantía ideológica* para la acción docente”.  
(El subrayado es nuestro.)

Bruera buscaba dicha garantía entre los teóricos de la pedagogía institucional y el personalismo (Rogers, Lobrot, Ardoino, etc.). Más allá de las diferencias y los matices, todo el discurso pedagógico sustentado por estas teorías se basa en una reivindicación clara de la libertad, la creatividad y la participación. La burocracia y el Estado aparecen como los elementos claves del ordenamiento totalitario de las sociedades modernas y el conductismo y la tecnología educativa son concebidos como elementos que —en su máximo desarrollo— atentan contra el núcleo central de la personalidad (la libertad y la responsabilidad de su propia existencia). En el otro extremo, la libertad personal también puede conducir a la disolución social, la contestación indiscriminada y la crisis de los valores. Entre un extremo y otro, Bruera plantea la necesidad de una conciliación :

“En verdad se trata de resolver, en una perspectiva actual, el problema de la participación y quizás, para ello, el mejor camino sea el de procurar elaborar progresivamente una teoría que otorgue garantía ideológica a la participación en el campo de la sociedad global y en los procesos de la relación educativa”.

Pero el problema se volvió notoriamente más complejo cuando Bruera incorporó a su intento teórico la posibilidad de ejercer el poder político al servicio de su teoría. Es decir, cuando el teórico tuvo la posibilidad de regular las condiciones que permitieran la realización de los valores propugnados por la teoría. Conviene destacar un hecho : que la oportunidad de ejercer el poder se haya presentado en el momento de iniciación de uno de los procesos so-

ciales más autoritarios que haya vivido el país en el siglo no puede ser considerado una mera coincidencia.

Bruera trató de resolver este dilema sosteniendo que el orden y la disciplina eran una suerte de pre-requisito para la realización de sus postulados:

“Como punto de partida debe conocerse que la política que se ejecutará responde a los requerimientos y necesidades del país, con propósitos pluralistas de apertura y participación; pero también que en las presentes circunstancias y en función de los mismos propósitos tendrá primacía inmediata en la acción del gobierno de la educación, la restauración del orden en todas las instituciones escolares. La libertad que proclamamos, como forma y estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina. El caso sólo significa alienación y en él se diluyen toda posibilidad de realización personal y social auténticas”. (CLARÍN, 14/4/76).

Impuesto el orden y la disciplina, sería posible definir un modelo educativo que permitiera la libertad y la creatividad, un modelo que Bruera, algunos años después, definirá en los siguientes términos:

“Lo que trato de sostener, en definitiva, es el olvido de la «motivación» condicionada desde el exterior para poner énfasis en el proceso de *necesidad* interior y la anulación del esquema físico estímulo-respuesta para incorporar el funcionamiento del modelo biológico como explicación del desarrollo interno de la experiencia personal. Procuero enfatizar sobre la proyección y no sobre la introyección. Busco insistir en los ideales por sobre la censura. Procuero que el alumno realice mucho más el yo puedo que el yo debo. Intento la realización de una relación de amor más que de represión. Enfatizo sobre las tendencias positivas de la persona que sobre la normatividad y el control social. Niego el sentido coercitivo como necesario al objetivo educacional, para destacar el sentido de la atracción modélica en el desarrollo de la personalidad...”

Obviamente, lo más destacado de esta postulación es la distancia entre teoría y práctica, entre discurso y realidad. El corto plazo de la gestión de Bruera podría ser interpretado como un resultado de la incompatibilidad entre ambos elementos. Sin embargo, insistimos, conviene no perder de vista la dinámica del conjunto de los componentes de este proceso. En el ámbito educativo, el proyecto autoritario —durante los primeros tiempos del proceso iniciado en 1976—, fue conceptualizado en términos pedagógicos “libertarios”. ¿Cuál fue el impacto neutralizador de esta

contradicción? ¿Hasta dónde las medidas pedagógicas destinadas a darle *atracción* al nuevo modelo fueron neutralizadas por los imperativos del orden formal y hasta dónde el orden formal perdía eficacia pedagógica en virtud de la carencia de fundamento ideológico? El proceso impuso la vigencia del orden formal por sobre los propósitos teóricos, pero ya —a pocos meses de iniciado el nuevo orden— las fracturas fueron el dato más recurrente.

Por otra parte, esta evolución tampoco deja intacta la teoría. En este sentido, es posible sostener que los representantes del personalismo argentino evolucionaron (y evolucionan) en la línea de ofrecer una nueva versión del pensamiento tecnocrático a través de la cual tienden a convertir la práctica pedagógica en una práctica *asocial*. Ya en la cita anterior se advierte claramente que el centro del problema está puesto en la necesidad interior por oposición a la motivación externa. Esta nueva versión disociadora de lo interno y lo externo fue luego más desarrollada, en un esquema de teoría de la educación que reduce su ámbito a lo exclusivamente curricular y postula que el currículum se define sólo a partir de dos exigencias: las que derivan de la ciencia y las que derivan de la psicología.

Las ciencias de la educación, en este esquema, sólo pueden referirse a “los procesos de enseñanza-aprendizaje que se cumplen en la concreta situación de la educación formal”. Todo lo demás es “extracientífico”. Mediante esta operación, se da lugar a un doble fenómeno: por un lado, *se elimina cualquier presencia social en la determinación del currículum y, por el otro, se excluye la posibilidad de analizar científicamente los componentes sociales de la práctica pedagógica.*

De este modo, la recuperación del papel específico de la educación y el énfasis en la calidad de los aprendizajes se llevan a cabo disociando el aprendizaje del contexto social e, incluso, del contexto *institucional*, es decir, la escuela. Dicho en otros términos, se eliminan del análisis de los componentes curriculares dos aspectos claves: la sociedad y la escuela. El nuevo pensamiento tecnocrático reduce todo el análisis al alumno y a la estructura epistemológica de las ciencias, los cuales —analizados en forma disociada del contexto social— sufren un notorio empobrecimiento.

Pero este empobrecimiento anula buena parte de los efectos del aprendizaje y —por otra parte— también anula la viabilidad social del proyecto tecnocrático. En este sentido, el proyecto Bruera no pudo ser asimilado por el estado de exclusión que rigió con posterioridad a 1976: un buen ejemplo de ello lo constituye el cambio operado entre la gestión Bruera y la gestión Llerena Amadeo, expresada con bastante nitidez en los propios textos donde se definen los fines de la educación. Al respecto, vale la pena comparar la definición de fines de la educación establecida en el

documento del Consejo Federal de Educación del 16/9/76 y el documento del mismo organismo del 12/12/80.

El primero de ellos sostenía:

“El fin de la educación en la Nación Argentina, es la formación integral y permanente del hombre, capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, como protagonista creador, crítico y transformador de la sociedad en que vive, al servicio del bien común, conforme con los valores de la moral cristiana de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”.

El segundo, en cambio, establece:

“Siendo el fin de la educación la formación integral, armónica y permanente de cada hombre, en función de sus fines esenciales, la propia vocación y el bien común, el sistema educativo argentino deberá asegurar a todos los habitantes de la Nación una educación acorde con tal fin, a través del cultivo de virtudes, integrándola con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”.

Como puede apreciarse, en el segundo texto el proceso hizo desaparecer las menciones a los aspectos críticos, creadores y transformadores.

### *El proyecto Llerena Amadeo*

En la gestión de Llerena Amadeo, la correspondencia entre la política educativa y el carácter excluyente del Estado adquirió niveles mucho mayores de congruencia. En realidad, buena parte de los elementos “reactivos” fueron definidos como los contenidos positivos de esta nueva etapa. El orden ya no fue un mero requisito para el desarrollo de un modelo creativo y participativo sino un fin en sí mismo. Para el nuevo equipo —encuadrado en el molde ideológico del catolicismo tradicional— 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 propia ciencia es negada como la forma más válida de acercarse al conocimiento. En este sentido, el nuevo enfoque retomó las líneas más tradicionales del autoritarismo pedagógico, para el cual —dicho sintéticamente— una de las metas más importantes es *limitar el proceso de secularización*.

En este marco, la propuesta curricular de Llerena Amadeo no fue planteada en términos pedagógicos —como lo hiciera Brue-

ra— sino en términos más directamente políticos. La línea del tradicionalismo católico se resume, en este aspecto, en dos puntos básicos: a) la desconfianza hacia el Estado y la revalorización de la familia como agentes educativos; y b) la postulación de fines y objetivos para la acción pedagógica en términos fundamentalmente ético-políticos, por oposición a los científico-técnicos o económicos.

En relación con el primer punto, los términos del debate sobre el control de la acción pedagógica escolar son muy conocidos. La clásica línea estatista de la política educativa argentina fue alterada mediante el reconocimiento explícito del rol de la familia y de la Iglesia Católica como agentes educativos y la definición del rol “subsidiario” del Estado. En los términos de la Resolución del Consejo Federal de Educación del 12/12/80, uno de los *principios rectores* de la Ley de Educación que debía dictarse era:

“El reconocimiento de la familia como agente natural y primario de la educación. La determinación de la función subsidiaria del Estado sin perjuicio de su función primordial en orden al cumplimiento de su finalidad: el bien común. El reconocimiento de la función educativa de la Iglesia Católica, garantizando la libertad religiosa legalmente establecida, conforme a las normas institucionales.”

Así, puede afirmarse que lo peculiar del período 1976/82, en este aspecto, fue la coincidencia en afirmar la subsidiariedad del Estado entre los diferentes fragmentos del bloque en el poder, a través de caminos ideológicos muy diferentes. Para los “economistas”, la subsidiariedad derivaba de la necesidad de eliminar al Estado como factor “distorsionador” del funcionamiento del mercado; para los “educadores”, en cambio, era preciso devolver la educación a sus agentes naturales: la familia y la Iglesia. Sin embargo, los representantes del catolicismo tradicional diseñaron esta propuesta dando por supuesto un tipo de familia y un tipo de Iglesia que constituían efectivamente una garantía ideológica con respecto a sus propósitos básicos. En la sociedad actual, en cambio, la familia ha cambiado y la Iglesia también.

La familia —particularmente la familia urbana— ya no constituye un reaseguro de las concepciones tradicionales. Por esa razón, en el esquema de estos años, fue constante la apelación a los padres para que vuelvan a cumplir ese rol. En los términos del ministro:

“La realidad nacional resurgiría más plena si todos pusiéramos un poco más de amor en casa, si todos tuviéramos más presencia en nuestras casas, si dejáramos de ser meros transeúntes. Creo y espero en la preocupación de los padres, que

orienten las distracciones, las actividades de los hijos, que los sigan de cerca y que hasta tengan la alegría de participar en ellas.” (LA PRENSA, 30/11/78.)

La historia de estos años es paradójica: los sectores que tradicionalmente percibieron que el Estado era un agente que no garantizaba la vigencia ideológica de los principios básicos del orden social y contrapusieron a su acción el papel de la familia y la Iglesia, terminaron controlando solamente el Estado, en tanto la familia y la Iglesia dejaban de ser la garantía que representaron en otros momentos históricos.

Lamentablemente, es visible la carencia de estudios que permitan dar cuenta de los cambios operados en estas instituciones, en especial de su papel pedagógico. Sin embargo, es indudable que éste ya no es el que le asignaban los postulados tradicionales. Si bien resulta difícil generalizar al respecto, el mero hecho de que existan sectores diferenciados dentro de la Iglesia y pautas de socialización familiar también diferenciadas, es un indicador elocuente de la ruptura del monolitismo que estas posiciones daban por supuesto.

En cuanto al problema de los fines y objetivos, Llerena Amaedo también fue claro en su posición. Según su planteo, la educación argentina carecía de fines, y:

“... La ausencia de fines puede llevar a un tipo de educación que sólo busque la promoción humana en lo científico, lo técnico y lo económico”. (EL ECONOMISTA, 27/10/78).

En lugar de estos aspectos “secundarios”, la educación “debe desarrollar capacidades reales (sic) de la persona para lograr hábitos y virtudes que les permitan *alcanzar conocimientos, contemplar la verdad y obrar el bien*”.

Esta concepción fue presentada como un orden basado en la “ley de evolución natural” de la persona. Sin embargo, parece evidente que este orden ya no era tan natural, en tanto era preciso diseñar estrictos y severos controles autoritarios para su cumplimiento. Una muestra elocuente de la crisis del propio planteo teórico puede apreciarse en la formulación del “principio rector” inicial del proyecto de ley auspiciado por el ministro:

“Que la educación es un proceso dirigido a fines que hacen a la perfección de la persona. Por ello el proceso educativo es una tarea moral de la persona hacia su plenitud y, en consecuencia, no puede dejarse librado a cualquier orientación ni a improvisación”.

En este juego entre lo "natural" y lo "impuesto", la definición de los valores y los contenidos que expresaran tanto lo esencial de la persona como de la nacionalidad, terminó siendo una formulación vacía o una formulación excluyente. Si se optaba por contenidos y valores muy generales, se vaciaba de contenido y ya no definía a nadie. Si se aludía a lo específico, quedaba disociada de la realidad social y se convertía en una propuesta excluyente que sólo podía ser impuesta de modo autoritario.

### II.3. *El ciclo pre-escolar*

Los estudios sobre la pre-escolaridad, particularmente desde el punto de vista socio-pedagógico, son escasos no sólo en Argentina sino en la región en su conjunto (J. E. García Huidobro y J. Ochoa, 1978). Esta escasez adquirió mayor notoriedad a partir del momento en que comenzaron a difundirse propuestas teóricas y político-educativas que asignaban a la pre-escolaridad un rol muy significativo tanto en la democratización de la enseñanza como en la configuración temprana de la estructura de personalidad. Con respecto al primer punto, es sabido que las propuestas democratizadoras se enmarcan en lo que ha dado en llamarse la teoría de la *educación compensatoria*. De acuerdo con estos planteos, los problemas centrales de la educación básica (repetencia, abandono, etc.) se explicarían por los déficits culturales, particularmente los de orden lingüístico, de los niños de origen humilde, y la mejor estrategia para superar estas deficiencias consistiría en la compensación temprana de dichos déficits a través de instituciones socializadoras ajenas a la familia.

Desde el punto de vista teórico, la discusión sobre esta problemática en América Latina ha sido desarrollada con amplitud fuera de Argentina (S. Kramer, 1982). En este debate, se ha señalado que las limitaciones del planteo compensador derivan fundamentalmente de dos aspectos: por un lado, se cuestiona el supuesto de la homogeneidad del sujeto de la educación establecido sobre la base del modelo de niñez brindado por los estratos medios y altos urbanos, según el cual todo desajuste frente a dicho modelo es definido como déficit; por el otro, se señala que el traslado del eje problemático hacia la pre-escolaridad supone dejar intacta la escuela primaria.

Sin embargo, es preciso reconocer que el desarrollo de los postulados "compensadores" se basó en el reconocimiento de un hecho válido: las deterioradas condiciones materiales de vida de los sectores populares no son neutrales ante las exigencias del desarrollo físico e intelectual. Las diferencias objetivas producidas por el impacto de la desigualdad social no son completamente subsumibles en la categoría de pautas culturales diferentes; por lo

tanto, su reconocimiento constituye un punto de partida válido para la definición de estrategias curriculares destinadas a los sectores populares (M. Brossard, 1979).

Para el caso argentino, sólo es posible señalar un estudio ubicado en el marco de este debate (P. Pozner, 1981).

Según los datos brindados en el mismo, pueden postularse varias proposiciones con respecto a la relación entre la pre-escolaridad y los niños de origen popular.

En primer lugar, es evidente que la pre-escolaridad —independientemente de su localización y nivel de calidad— mejora sensiblemente los índices de madurez y aprestamiento de los niños de nivel socio-económico bajo. Esta tendencia es aún más intensa en las áreas rurales.

En segundo lugar, si bien el impacto de la asistencia a pre-escolar sobre el rendimiento en primer grado es significativo en el caso de los niños urbanos, no ocurre lo mismo en el caso de los rurales.

Frente a la promoción, los datos también confirman la tendencia anterior. Si bien la asistencia a pre-escolar está asociada, tanto en las áreas urbanas como rurales, a mayores posibilidades de promoción al final de primer grado, esta asociación es notoriamente más fuerte en el primero de dichos ámbitos. La información disponible muestra que mientras el 80 % de los asistentes a pre-escolar en áreas urbanas fueron promovidos, en las áreas rurales este porcentaje fue del 56 %.

Sobre esta base, es posible advertir que si bien la disolución de los efectos del pre-escolar en el ámbito de la escuela primaria constituye un fenómeno general (E. Schiefelbein, 1981), en el caso argentino este fenómeno parece estar localizado fundamentalmente en las áreas rurales.

En tercer lugar, el estudio de Pozner brinda una primera aproximación al análisis de la calidad interna de las acciones pre-escolares. En este sentido, hay un consenso generalizado acerca de la importancia de estudiar los aspectos cualitativos de la acción pedagógica en la determinación y la explicación de ciertos resultados.

Las observaciones contenidas en el estudio apuntan a señalar la existencia de dos modelos extremos de acción pedagógica y un tipo intermedio:

En un extremo (*tipo A*) se ubican las salas donde el vínculo es democrático: los padres participan, se utilizan técnicas grupales, la innovación y la creatividad son estimuladas, etc.

En el extremo opuesto (*tipo C*), rigen vínculos burocráticos, escasa participación paterna, el docente es el centro de la actividad, etc.

Entre ambos están los jardines intermedios (*tipo B*) que comparten algunas características de ambos modelos.

Desafortunadamente, el análisis no permite analizar la conexión entre los tipos de práctica pedagógica en las salas de clase, el origen social de los alumnos y el impacto sobre el rendimiento y la promoción. Parecería, sin embargo, que tanto los sectores medios como los sectores sociales bajos se concentran en salas del *tipo C*, es decir, salas donde predominan rasgos supuestamente rígidos y similares a los que caracterizan las prácticas pedagógicas en el ámbito de las escuelas primarias.

Pero esta homogeneidad en los aspectos cualitativos de las prácticas pedagógicas plantea una serie de interrogantes importantes. Por ejemplo, de las seis salas de clase ubicadas en áreas rurales, las dos pertenecientes al nivel socio-económico medio son de *tipo C*, mientras las cuatro que atienden a niveles socio-económicos bajos están divididas en dos de *tipo B* y dos de *tipo C*. ¿Cómo se asocia esta distribución con los resultados señalados en los puntos anteriores acerca del bajo impacto relativo de la pre-escolaridad sobre el rendimiento en primer grado en áreas rurales? ¿El impacto es o no diferente según el tipo de sala al cual se asiste?

En el ámbito urbano, por otra parte, los niños de nivel socio-económico alto son atendidos en salas de *tipo A*, mientras que el resto (con excepción de una *sala B* con niños de nivel socio-económico medio) pertenecen a salas *tipo C*. A partir de éstos, sería interesante explicar, por ejemplo, por qué un grado tan alto de homogeneidad en el tipo de salas entre los ámbitos rural y urbano está acompañado por resultados tan diferentes.

Paradójicamente, estos datos estarían sugiriendo que el tipo de sala no influye en los resultados. Sin embargo, parece más ajustado radicar el problema en la determinación de los tipos de salas de clase con un nivel de precisión mucho más ajustado, e integrar las caracterizaciones basadas en los indicadores de clima general de la clase o tipo de vínculos que en ella se establecen, con indicadores referidos a tipos de actividades, recursos disponibles, etc. y sus efectos cognitivos y funcionales en general.

En Argentina no hay estudios que especifiquen con claridad no sólo el nivel de heterogeneidad existente en los establecimientos pre-escolares, sino también el tipo de diferenciación cultural y cognitiva con el que se accede a primer grado según se haya asistido o no al pre-escolar y según el tipo de pre-escolar al cual se asistió.

Esta temática se vincula con el segundo de los aspectos señalados al comienzo de este capítulo: la configuración temprana de la estructura de la personalidad.

Al respecto, algunos autores vinculados a las versiones americanas del reproductivismo han insistido en que la inculcación ideo-

lógica comienza ya en el pre-escolar, donde se aprende a distinguir —por ejemplo—, juego y trabajo. Según una investigación llevada a cabo en los jardines de infantes americanos (M. Apple, 1979), en pocas semanas de clases los niños eran capaces —por la acción de la maestra— de dividir los materiales en “cosas con las que se trabaja y cosas con las que se juega”. Los materiales usados bajo la dirección de la maestra eran definidos como materiales de trabajo, mientras los elegidos libremente por los niños eran de juego. Además, tanto la maestra como los niños consideraban las actividades de trabajo como más importantes que las de juego y placer. La evaluación —y, por lo tanto, los premios y las recompensas—, estaba dirigida no a la cantidad del producto sino a las actitudes de obediencia, perseverancia, etc., puestas en práctica.

En Argentina no disponemos de estudios de esta naturaleza. Sin embargo, es preciso señalar la importancia de evaluar el significado de la socialización brindada por el pre-escolar no en forma aislada sino en comparación con la socialización alternativa brindada por la familia. Para los niños de sectores populares, es muy probable que la socialización para el trabajo recibida en el pre-escolar difiera de la socialización que la familia le brinda en este mismo orden. También en la familia el trabajo y el juego están muy diferenciados, ya que en estos sectores el rol infantil incluye el trabajo doméstico y otras formas de trabajo en los cuales, probablemente, las evaluaciones se hagan en virtud de los resultados y no de las características personales de los niños.

Se sabe muy poco sobre este tipo de problemas. También son poco conocidas las formas alternativas o complementarias a la pre-escolaridad con que los sectores populares enfrentan la etapa de la socialización temprana. Los estudios existentes sobre pautas de socialización según distintos sectores sociales son muy antiguos (A. M. Babini, 1965 y M. Y. de Tobar, 1969) y no recogen los elementos que en los últimos años han sido señalados como variables relevantes en relación al desempeño escolar (pautas de interacción lingüística, capital lingüístico, etc.). Por otra parte, estos estudios se han referido a los sectores sociales existentes en los grandes conglomerados urbanos; si bien allí se concentra un alto porcentaje de la población nacional, no es posible generalizar sus conclusiones a las áreas urbanas medianas o pequeñas o a las áreas rurales.

### *El período 1976/82 y otros problemas pendientes*

Desde el punto de vista curricular, el período 1976/82 no se caracteriza por ofrecer innovaciones significativas en el ámbito de la pre-escolaridad. En apariencia, se ha continuado una línea que ya tenía vigencia anteriormente y según la cual se tiende a regular

cada vez más las modalidades curriculares vigentes en este nivel. Al respecto, varias provincias han elaborado diseños curriculares específicos y otras lo están haciendo. No se conoce con demasiada precisión el tipo de orientación curricular que se está diseñando, ni tampoco el grado de homogeneidad que puede existir entre ellas. Parecería, sin embargo, que se tiende a impulsar dentro del nivel pre-escolar una modalidad pedagógica cada vez más semejante a la que rige en la escuela primaria. Un caso extremo, en la línea de homogeneizar los currícula a partir de los rasgos más ideológicos de la primaria, son las provincias que han implantado la enseñanza religiosa en los jardines de infantes. (LA NACIÓN, 26/1/82 - CLARÍN, 3/2/82).

Los datos del estudio antes citado (P. Pozner, 1981) sugieren que la innovación y creatividad serían patrimonio de los establecimientos que atienden a niños de nivel socioeconómico alto; el resto, en tanto, estaría homogéneamente atendido por establecimientos con modalidades tradicionales. Esta caracterización, sin embargo, debe ser objeto de un análisis más preciso y de mayor cobertura.

El tema de los docentes en el nivel pre-escolar es otro de los capítulos desconocidos. Se les atribuye una serie de rasgos distintivos: mayor creatividad, formación pedagógica especializada, tradición muy rica en innovaciones, etc. Sin embargo, no existe al respecto ningún estudio efectuado desde el punto de vista de la distribución de esas características por tipo de establecimiento y tampoco se sabe demasiado sobre la configuración del sector docente pre-escolar.

## II.4. *La enseñanza primaria*

En el ámbito de la enseñanza primaria, los aspectos más destacados del período 1976-82 fueron, sin duda alguna, el tratamiento brindado al problema de la deserción escolar y las consecuencias curriculares derivadas de la transferencia de establecimientos nacionales a las provincias.

En base a la información disponible, intentaremos analizar en este capítulo estos problemas y la situación curricular de la enseñanza primaria en su conjunto.

### II.4.1. *La deserción en el discurso oficial*

La forma y el contenido del discurso oficial sobre la deserción no fueron totalmente homogéneos. En cuanto a la magnitud, se apeló generalmente a estimaciones basadas en los datos del desgra-

namiento<sup>1</sup> y el manejo de estas cifras no se caracterizó precisamente por su rigor. Con respecto a las causas, el discurso oficial repitió los argumentos más conocidos, con algunos agregados singulares acerca de los factores exógenos y endógenos al problema<sup>2</sup>.

Asociado directamente a la postulación de los determinantes causales, cada ministerio propuso pautas de acción diferentes: escuelas albergues y comedores escolares en el primer caso (declaraciones de E. Carranza, CLARÍN, 2-12-76); escuelas hogares y escuelas de doble escolaridad en el segundo (declaraciones de G. Pearson, CLARÍN, 18-2-78); asignaciones familiares, becas, créditos, seguros, etc., comprometiéndose en ellas a comerciantes, industriales, autoridades y familias, durante la gestión de Llerena Amadeo (CLARÍN, 11-3-80 y CLARÍN 29-11-80); y, por último, la organización de una *campana* para erradicar este problema, gestada durante el breve período del ingeniero Burundarena, consistente en una serie de acciones destinadas fundamentalmente a concientizar al conjunto de actores vinculados al proceso pedagógico (docentes, padres, autoridades, etc.).

Esta diversidad de posturas y de programas refleja, en cierta medida, el carácter global del problema. Todas las variables consideradas y todas las medidas señaladas tienen algo que ver con la baja eficiencia del sistema. Sin embargo, corresponde preguntarse aquí por qué, durante el período 1976/82, la deserción constituyó uno de los puntos recurrentes de la política educativa y por qué se lo sobreestimó por encima de las magnitudes que las cifras más rigurosas evidenciaban. ¿Por qué, además, se asociaron

<sup>1</sup> Bruera, por ejemplo, sostuvo en la Asamblea del Consejo Federal de Educación del 10/5/76 que "tenemos en todo el país una deserción aproximada del 50%" (CLARÍN, 11/5/76). Catalán repitió estas cifras (CLARÍN, 9/12/77), aunque el secretario de Educación, Gustavo Ferramón Pearson, pretendió ser más preciso y sostuvo que en lugar del 50% era del 49,2% (CLARÍN, 18/2/78). Llerena Amadeo, por su parte, mantuvo el criterio de referirse a este tema con indicadores de desgranamiento, pero trató de mostrar los progresos que se realizaban bajo su gestión: el 5/7/80 declaró que el problema "ha mejorado" y unos meses después informaba que la deserción alcanzaba el 44% (CLARÍN, 8/3/81). El Ing. Burundarena no reconoció estos progresos y en los considerandos de la Resolución nº 1/81 del Consejo Federal de Cultura sostuvo que la situación se "profundiza cada vez más" (Consudec, Nº 429, 2º lunes de junio/81). Por último, el ministro Licciardo resolvió el problema declarando que la situación no era tan grave. (CLARÍN, 10/6/82). Véase, en este libro, el capítulo III.4.

<sup>2</sup> Bruera se apoyó en la clásica distinción entre factores exógenos y endógenos, aunque indicó la interdependencia entre ellos (CLARÍN, 25/6/76). El secretario de Educación en ese período, Enrique Carranza, prefirió jerarquizar las causas enfatizando los factores socioeconómicos. Llerena Amadeo, por su parte, distinguió los factores *familiares* de los factores clásicos (CLARÍN, 29/11/80). En la gestión del Ing. Burundarena se enfatizaron los factores endógenos. Según el subsecretario de Educación de ese período, la deserción alude no sólo al caso del niño que abandona el sistema, sino también a los casos en que "se produce abandono del sistema al niño" (CLARÍN, 4/8/81). El ministro Licciardo, en cambio, no se ocupó del problema.

tan rápida y publicitariamente sectores que por su inserción en el sistema han estado tradicionalmente alejados de un problema que afecta básicamente a los sectores populares?

La lectura de la información disponible —casi exclusivamente periodística— sólo permite plantear algunas reflexiones preliminares.

En primer lugar, es preciso no perder de vista el carácter propagandístico de buena parte de las expresiones ocupadas en el tema de la deserción. En este sentido, puede postularse que la deserción constituyó más un artículo de consumo que un objeto real de políticas concretas.

Ninguna de las medidas anunciadas (aumento de escuelas-hogares, de escuelas de doble escolaridad, etc.) fueron aplicadas en forma consecuente ni evaluadas en relación a su impacto frente al problema que se pretendía atacar.

En segundo lugar, es preciso tener en cuenta que el discurso oficial sobre la deserción operó en un marco global caracterizado por el énfasis en la ineficiencia del Estado y lo subsidiario de su acción en cualquier campo que se considere, desde la economía hasta la salud pública, los transportes y, por supuesto, la educación.

Así, el énfasis puesto en los factores endógenos apareció como la forma específica que asumía, en el ámbito educativo, el diagnóstico sobre la ineficiencia estatal y la responsabilidad de sus agentes (en este caso, los maestros).

En tercer lugar, en el discurso oficial la ineficiencia del Estado fue acompañada frecuentemente por una referencia explícita a la responsabilidad de la familia.

En las versiones más extremas de este razonamiento se apeló incluso a reivindicar las sanciones legales contra los padres que no cumplían con la obligación escolar de los hijos. El problema se invertía: la víctima se transformaba en culpable (H. Arauz, 1980).

#### II.4.2. *La deserción en el sistema educativo*

Un somero balance de los datos existentes en torno al problema de la deserción escolar en el nivel primario revela un significativo grado de confusión. Así, desde el punto de vista cuantitativo, ya se vio la considerable diferencia perceptible según la metodología que se adopte; pudo apreciarse, además, el escaso esfuerzo sistemático aplicado al manejo y disponibilidad de la información.

La situación no es diferente desde el punto de vista de la identificación de la población efectivamente afectada por el problema de la deserción. Recientemente aparecieron dos estudios

destinados a resumir el estado del conocimiento en este tema y en ambos se tiende a indiferenciar el problema de la *deserción* y el problema del *rendimiento* (A. Tasso, 1974, y I. Aguerrondo, 1981). Si bien ambos aspectos están vinculados, no parece posible extrapolar directamente los factores asociados a uno y otro problema. Dicho en otros términos, no todo lo que afecta el rendimiento escolar produce deserción; disociar ambos fenómenos —deserción y bajo rendimiento— constituye en sí mismo un objeto de investigación. A priori puede suponerse que los desertores se ubican preponderantemente entre los individuos de bajo rendimiento, pero no todos los que obtienen un bajo rendimiento terminan desertando ni todos los desertores son individuos de bajo rendimiento, razón por la cual se hace necesario enfatizar el conocimiento de aquellos factores que explican, específicamente, el fenómeno del abandono.

Sobre esta base, el conocimiento existente sobre el problema específico de la deserción es escaso, y la información disponible es, en su mayor parte, anterior a 1976. Sin embargo, las cifras censales y los datos sobre tasas de repetición y de escolarización por edades simples permiten formular la hipótesis según la cual *el abandono se produce a determinada edad* —generalmente los 13-14 años— ante la posibilidad de incorporación a la vida activa laboral, con relativa independencia de los logros escolares obtenidos.

Cuadro 1

## TASAS DE REPETICIÓN EN 1er. GRADO

1965	24,0
1970	23,0
1975	21,0

## TASAS DE ESCOLARIZACIÓN POR EDADES SIMPLES. 1974

<i>Edad</i>	<i>Tasas</i>
6	100
7	100
8	100
9	100
10	100
12	97
13	82
14	66

FUENTE: E. Schiefelbein y M. C. Grossi, *Statistical Report on Repetition in Latin America*, Unesco, París, 1979.