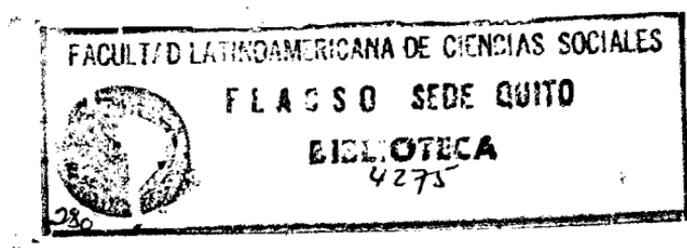


JUAN CARLOS TEDESCO  
CECILIA BRASLAVSKY  
RICARDO CARCIOFI

# EL PROYECTO EDUCATIVO AUTORITARIO

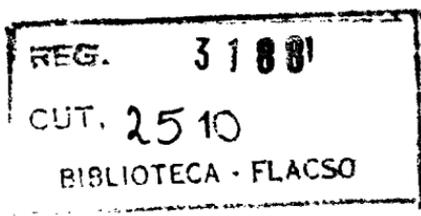
*Argentina 1976-1982*



**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

Es en este sentido que puede considerarse válida la afirmación según la cual las causas del abandono son exógenas al sistema escolar. Pero un niño que permanece en el sistema hasta los 13 años y aprueba sólo dos o tres grados constituye un fenómeno que involucra al funcionamiento interno del sistema.

Si bien durante el período 1976-82 el interés propagandístico sobre el tema fue muy significativo, los esfuerzos de investigación resultaron particularmente pobres. Con excepción de los estudios realizados en el marco del PROMEP<sup>3</sup>, no se registran aportes nuevos a los conocimientos existentes antes de 1976. En este sentido, es posible afirmar que no se conoce, más allá de informes periodísticos de tipo impresionista, cuál fue el impacto real que tuvieron las transformaciones de las condiciones materiales de vida de la población o los cambios internos del sistema educativo sobre los niveles de deserción escolar en la escuela primaria y qué papel cabe a cada una de las variables involucradas en este fenómeno.

En cuanto al balance de los estudios existentes hasta 1976, sus comprobaciones ratifican algunos de los hallazgos más generales en este campo.

La deserción está asociada fuertemente a la edad de ingreso al sistema educativo (Petty-Tobin, 1973), lo cual da pie a una hipótesis según la cual los alumnos provenientes de sectores populares permanecen en el sistema hasta que logran entrar en el mercado de trabajo, con independencia del nivel o años de estudio que hayan realizado. Esta vinculación está apoyada, además, en una de las evidencias más claras surgida de los estudios sobre deserción: los desertores se encuentran mayoritariamente entre los alumnos que trabajan (Petty-Tobin, 1973).

Por otra parte, también pudo comprobarse que la distancia entre el hogar y la escuela está fuertemente asociada a la deserción y que, en cambio, las migraciones familiares no parecen tener la incidencia que comúnmente se les adjudica, en especial dentro de las áreas rurales (Petty-Tobin, 1973. Tasso, 1974).

Fuera de estas apreciaciones, el resto del conocimiento sobre la deserción escolar en Argentina remite a consideraciones estructurales o a hipótesis referidas al bajo rendimiento escolar y, por extrapolación, al abandono de la escuela.

Las consideraciones estructurales son bien conocidas: la deserción aumenta a medida que baja el nivel socio-económico tanto individual como regional. Dicho en otros términos, la deserción se concentra en individuos de origen social bajo y en zonas con bajos

<sup>3</sup> El PROMEP es el Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Administración de la Enseñanza Primaria en América Latina y sus resultados se conocen a través de algunos documentos parciales y la revista *Deserción Escolar*, que se publica en Buenos Aires.

índices de producto bruto, urbanización, alfabetismo, etc. Sostener esto no implica ningún avance sobre lo obvio.

Con respecto al problema del bajo rendimiento, el conocimiento existente es muy escaso. En las páginas siguientes se resumirán las hipótesis relativas al desempeño escolar, pero lo cierto es que no se sabe con certeza cuáles son los factores que actúan cuando un alumno, con determinado nivel de aprovechamiento escolar, abandona el sistema.

#### II.4.3. *El rendimiento en la escuela primaria*

Para resumir los conocimientos existentes y detectar las principales lagunas en la investigación, las variables asociadas al éxito o al fracaso escolar pueden clasificarse en torno a dos grandes ejes:

- los factores exógenos y endógenos al sistema educativo, y
- las explicaciones del fracaso escolar como producto de desigualdades naturales y como producto de diferencias culturales.

Teniendo en cuenta estas alternativas, es posible ordenar el material en cuatro grandes categorías que permitirán dar cuenta del caudal de conocimientos existentes y de los problemas más significativos que pueden presentarse en la definición de las prioridades de investigación (J. C. Tedesco, 1982). Esas categorías serían las siguientes:

- *Variables exógenas de tipo material*: nutrición, vivienda, condición socioeconómica, composición familiar, etc.
- *Variables exógenas de tipo cultural*: nivel educativo paterno, actitudes y valores hacia la educación, patrones lingüísticos, contacto con medios de comunicación de masas, ayuda paterna en el desempeño escolar, etc.
- *Variables endógenas de tipo material*: aquí es preciso distinguir dos subgrupos:
  - a) *Variables endógenas materiales de tipo físico*: recursos y dotación de las escuelas.
  - b) *Variables endógenas materiales de tipo organizativo*: sistemas de promoción, expansión de la pre-escolaridad, etc.
- *Variables endógenas de tipo cultural*: actitudes, formación y experiencia docente, contenidos de la enseñanza, métodos, etc.

*Variables exógenas materiales*

El conocimiento obtenido en torno al impacto del conjunto de las condiciones materiales de vida en el rendimiento escolar es abundante. Prácticamente la totalidad de los estudios sobre el tema han mostrado la fuerte asociación existente entre condición socioeconómica y rendimiento escolar (A. M. Babini, 1976, y Bianchi-Meier, 1975).

Sin embargo, en niveles más específicos de análisis se intentó caracterizar con mayor precisión el impacto de algunas de estas variables.

Con respecto a la *vivienda*, por ejemplo, un estudio efectuado en áreas marginales urbanas de Buenos Aires demostró que, en términos de correlación entre condiciones materiales de vida y rendimiento escolar, la asociación más fuerte se daba, precisamente, con el material de la vivienda. El estudio sugería que este dato reflejaba probablemente no sólo mejores condiciones de vida cotidiana sino una mayor preocupación, de parte de los miembros activos, por la vida del grupo familiar (A. M. Babini, 1976).

La composición y tamaño de la familia es otra de las variables que recibió cierta atención en las investigaciones. El estudio de Babini, de 1976, demostró que, en los estratos marginales urbanos, el rendimiento, más que con el número de hijos estaba asociado con el número total de miembros de la familia. J. L. de Imaz, en 1972, concluyó que ciertos aspectos referidos a la organización familiar —tales como la presencia paterna, estabilidad de la pareja, etc.— tienen menor importancia que la adjudicada comúnmente.

Con respecto al trabajo infantil, el conocimiento disponible es muy escaso. En el caso de sectores marginales urbanos la información obtenida a través de encuestas a los padres tiende a demostrar: a) que el trabajo infantil remunerado es muy poco significativo (A. M. Babini, 1976); y b) que el trabajo infantil doméstico —si bien es más importante— tampoco reviste características que puedan asociarse con el rendimiento escolar.

Sin embargo, resulta plausible dudar de la confiabilidad de estos datos. Los padres generalmente responden a esta pregunta influidos tanto por la valoración social negativa hacia el trabajo infantil como por las disposiciones legales que lo prohíben.

Al respecto, las explicaciones del rendimiento escolar en virtud de determinantes externos no permiten apreciar las *mediaciones* que existen en ese proceso. Dicho en otros términos, parece evidente que el origen social y el conjunto de variables que definen la condición socioeconómica actúan sobre el rendi-

miento educativo a través de variables y procesos de tipo cultural que es preciso conocer con mayor detalle. En este sentido, una ampliación importante en el conocimiento de la influencia externa sobre el rendimiento escolar consistió en la incorporación de variables culturales.

### *Variables exógenas culturales*

Cuando se analiza el impacto de las condiciones culturales sobre el rendimiento escolar de los niños de los sectores populares, es visible un cierto desfasaje entre postulados teóricos y estudios empíricos.

Desde el punto de vista teórico, en las últimas décadas el conjunto de las ciencias sociales de la región giró alrededor del problemático eje planteado por la exclusión de grandes masas poblacionales del acceso a los diferentes órdenes de la estructura social: conceptos tales como "marginalidad", "heterogeneidad estructural", "sector informal", etc., trataron de categorizar este fenómeno; así, en la línea de estos planteos se llevaron a cabo numerosos estudios que permiten caracterizar con cierto detalle la composición de los excluidos de la esfera del *trabajo* (PREALC, 1981). Mucho menos preciso, en cambio, es el conocimiento desde el punto de vista *cultural*. En este sentido, no sólo los trabajos de investigación han sido menores; también han estado notoriamente disociados de la investigación educativa.

La importancia de las variables culturales puede ser analizada sobre la base de una hipótesis general postulada por los análisis del proceso de socialización. Según este planteo, el éxito de la acción escolar depende de la correspondencia entre las pautas que caracterizan el trabajo pedagógico de la escuela y las pautas de socialización propias de la familia y el contexto que rodea al niño.

La correspondencia entre los vínculos sociales y los vínculos surgidos de las acciones pedagógicas es un tema escasamente explorado en las investigaciones, aunque ampliamente debatido a nivel de la literatura que analiza las funciones sociales de la educación.

El análisis de los vínculos escolares será tratado más adelante, aunque puede adelantarse que el conocimiento existente —si bien no es exhaustivo— es relativamente preciso. En cambio, la pregunta sobre *las características del proceso de socialización infantil necesita significativos esfuerzos de investigación*. Aquí el conocimiento no sólo es escaso sino poco generalizable. Es más: ciertas visiones que tienden a percibir homogéneamente a los sectores populares confirman que en su interior existe una heterogeneidad muy significativa, acentuada particularmente en el caso de las áreas rurales.

En el caso específico de la Argentina, los estudios más conocidos sobre pautas de socialización infantil fueron realizados hace más de una década (Babini, 1965. Tobar, 1969) y se refieren a los diferentes estratos sociales urbanos. No se conoce la situación en las áreas rurales y tampoco hay información reciente sobre las posibles modificaciones en las pautas que rigen el proceso de socialización en las áreas urbanas.

Con encuadres más específicos, los estudios de Córscico-Rosetti (1964) y J. L. de Imaz (1972) toman otros aspectos significativos de la relación entre pautas de socialización familiar y éxito escolar. Los resultados de estos estudios pueden agruparse en tres grandes ítems.

#### a. Los patrones lingüísticos:

En el marco de los trabajos de Basil Bernstein y de la hipótesis general acerca del vínculo entre éxito escolar y capital cultural, se ha insistido sistemáticamente sobre la importancia del capital lingüístico para explicar el rendimiento escolar. En el caso argentino, el estudio de Córscico-Rosetti muestra que la interacción lingüística entre maestro-alumno tiene una fuerte incidencia en el rendimiento y que los niveles de interacción están asociados con el origen social de los niños. En el mismo sentido, el estudio de Babini en sectores marginales urbanos mostró que el éxito escolar está asociado con pautas de interacción lingüística en la familia; los niños que tienen mayor nivel de intercambio lingüístico con su madre logran mejores desempeños en la escuela.

A su vez, tanto el estudio de Babini como el de Tobar mostraron que una de las diferencias más destacadas en las pautas de socialización familiar según estratos sociales consistía, precisamente, en las formas y variedades de intercambio lingüístico: los sectores populares tienden a tener menor intensidad de intercambios y, además, a concentrarse en un vínculo donde la interacción es frecuentemente del tipo orden-obediencia.

Estos resultados permiten sostener que este es uno de los campos más fértiles en relación al problema del aprovechamiento escolar. Sin embargo, el conocimiento es aún muy insuficiente. Prácticamente no existen estudios sobre áreas de bilingüismo (guaraní-español, quechua-español, etc.). En el apartado sobre variables endógenas culturales se hará referencia a este problema desde la perspectiva de la escuela y los docentes, poniendo de manifiesto que, a pesar de la escasa información, todo parece indicar que la escuela no está en condiciones de hacerse cargo de las dificultades técnicas que plantea el aprendizaje en condiciones de bilingüismo.

#### b. La definición del rol infantil:

Esta variable alude al modo de definir la niñez en cada estrato social. Al respecto, tiende a suponerse que existe un modelo único de niñez, propio de las pautas culturales de los estratos urbanos medios. Es sabido, sin embargo, que en las áreas rurales y marginales urbanas los niños asumen tareas productivas y domésticas desde muy temprana edad y que, en realidad, uno de los escasos momentos donde se desempeñan (o se les exige que se desempeñen) como niños en el sentido convencional que la escuela da por supuesto es, precisamente, cuando son alumnos.

Al respecto, los estudios existentes en Argentina son muy escasos y no provienen de la investigación educativa propiamente dicha. Algunas reflexiones y evidencias muy sugestivas surgen del estudio de Jelin-Feijoo (1980), donde se analizan casos de mujeres adultas cuya infancia transcurrió entre 1939-1954. Sus historias de vida ponen de manifiesto las significativas diferencias entre la definición de niñez urbana y rural, entre la niñez del varón y de la mujer y la importancia del lugar que el niño ocupa en el interior del grupo doméstico para la definición de sus características. Estos testimonios revelan, por ejemplo, las diferencias existentes entre los ámbitos rural y urbano en aspectos tales como la accesibilidad física a la escuela, la definición social de la escuela como actividad prioritaria o subordinada a otras actividades y las distintas definiciones de responsabilidad según se trate de hijo único, primer hijo, etc.

Lamentablemente, no existen estudios equivalentes sobre estos aspectos de la niñez actual.

#### c. La valoración de la escuela

En torno a esta variable, se ha sostenido que el rendimiento escolar se vincula con una serie de indicadores que reflejan la actitud paterna hacia la escolaridad. Entre las más conocidas pueden mencionarse las asociaciones entre rendimiento escolar y expectativas de los padres hacia el éxito de sus hijos; la ayuda que brindan con respecto a las demandas de la escuela; la participación y los vínculos que se establecen con los docentes, etc. En general, tiende a afirmarse que los niños que fracasan pertenecen a familias con bajas expectativas, que actúan pasivamente frente al desempeño escolar de los hijos y no mantienen vínculos con la escuela.

En esta línea pueden mencionarse los aportes del estudio de J. L. de Imaz (1972) y del estudio de Babini (1976). Este último

avanza, incluso, en la hipótesis de que las aspiraciones influyen en el rendimiento más que a la inversa, lo cual ratificaría aún más el escaso papel de la acción escolar sobre la carrera educativa de los alumnos provenientes de sectores populares.

Sin embargo, estas apreciaciones deberían ser objeto de una mayor profundización, en el marco de una visión integral del proceso de incorporación de los sectores populares al sistema educativo.

Al respecto, algunos estudios globales han sostenido la siguiente hipótesis: la notable expansión escolar de las últimas décadas se explicaría —en cierta medida— por las *demandas populares de educación*. En este sentido, se conoce poco acerca del papel efectivo de las presiones populares en la expansión escolar. Parecería que, en muchos casos, la demanda existe aunque se exprese en forma inorgánica y sin demasiada claridad acerca del tipo y calidad del servicio educativo más adecuado (G. W. Rama, 1981).

En segundo lugar, se conoce poco acerca de la estrategia que elaboran las familias ante el fracaso escolar de los hijos, y del modo en que este proceso es asimilado en el marco de las estrategias familiares para la supervivencia. Al respecto, podrían plantearse dos hipótesis extremas que sería preciso evaluar:

a) El fracaso escolar no sería asimilado como fracaso sino como producto inevitable de una aspiración ilegítima. En este sentido, podrían presentarse las evidencias que apuntan a sostener que el éxito escolar no forma parte o no ocupa un lugar prioritario dentro de la estrategia de supervivencia familiar. La familia —según esta hipótesis— “determinaría” el fracaso escolar de los hijos a través de procesos específicos de estimulación, valorización, etc.

b) El fracaso escolar sería efectivamente asimilado en términos de fracaso y constituiría un producto que se impone a las familias a pesar de las estrategias que elaboran para evitarlo. En esta línea de análisis, el fracaso es un producto de desigualdades objetivas y prácticamente ineludible.

Tal como puede apreciarse, una y otra hipótesis (aunque se presentan como alternativas dicotómicas que simplifican la complejidad del problema) abren perspectivas diferentes tanto para la explicación del fenómeno del fracaso como para las políticas educativas.

En tercer lugar, los estudios de esta problemática deberían tener en cuenta los riesgos de ciertas metodologías que no asumen las diferencias existentes entre las expectativas manifiestas y los comportamientos reales.

*Variables endógenas materiales*

La influencia de este conjunto de variables en el rendimiento escolar de los alumnos ha sido objeto de estudios parciales, anteriores a 1976. El estudio de Bianchi-Meier (1975) abarcó solamente la provincia de Buenos Aires, mientras que el estudio de Petty-Tobin (1973) la de Río Negro.

En ambos casos, la correlación hallada entre recursos de la escuela y rendimiento fue significativa. Asimismo, es posible apreciar a través de estos resultados que la oferta educativa más deteriorada materialmente está asociada a los alumnos provenientes de los sectores socio-económicos más bajos. En este sentido, la investigación de Bianchi-Meier permite apreciar el nivel de homogeneidad y diferenciación de la oferta educativa existente en 1975.

Con respecto a los materiales de construcción y al estado de conservación y limpieza, los datos para escuelas primarias indicaban: a) un progresivo deterioro a medida que el establecimiento se alejaba de los centros urbanos; y b) una escasa diferenciación entre establecimientos públicos y privados (C. Moura Castro, 1980). Estas mismas tendencias se apreciaban en la información sobre disponibilidad de recursos básicos e instalaciones complementarias.

Lamentablemente, el estudio de Bianchi-Meier (1975) no brinda información sobre el *uso* del equipamiento escolar. Sin embargo, parecería que el impacto del equipamiento sobre el rendimiento escolar es más fuerte en el umbral más bajo de dotación de recursos. A partir de cierto nivel básico de equipamiento, los incrementos no parecen generar grandes diferencias.

Desde este punto de vista, la carencia de estudios posteriores a 1975 es particularmente significativa si se tiene en cuenta el proceso de transferencia de establecimientos a las provincias. No existen evaluaciones sobre la forma en que evolucionaron las condiciones de los recursos escolares, pero no sería aventurado suponer que las tendencias a la diferenciación existentes ya en 1976 se hayan incrementado, al menos a nivel interprovincial.

*Variables endógenas organizativas*

En este aspecto, dos grandes ejes concentran tanto la investigación educativa como la definición de políticas. Por un lado, todo lo referido a la preescolaridad y sus efectos sobre el rendimiento escolar. Por el otro, lo relacionado con los sistemas de promoción interna dentro del sistema.

El resultado de los análisis referidos a la pre-escolaridad ya fue resumido en el capítulo anterior. Quedan por analizar los escasos conocimientos relacionados con el problema de la promoción automática.

Como se sabe, hace algunos años fue muy difundida la hipótesis según la cual los mecanismos de evaluación y promoción eran los factores que explicaban los altos índices de fracaso. En apoyo de esta hipótesis se postularon una serie de argumentos de tipo psicopedagógico, tales como la existencia de ritmos individuales de aprendizaje, el deterioro de la autoimagen, etc., acompañados por una caracterización de los criterios docentes en la evaluación de los alumnos que se basaría en apreciaciones subjetivas y rígidas. Sobre esta base, la propuesta político-educativa consistió en establecer sistemas de promoción automática en los tres primeros grados de escuela básica.

Al respecto, es poco lo que se conoce sobre el resultado de estas experiencias y sobre los criterios que llevaron a algunos países de la región a eliminarlas luego de haberlas introducido. Un estudio reciente sugiere que en los países donde se las puso en práctica "...la acumulación de alumnos a causa de la repetición se trasladó al final del primer ciclo de 4 años, o bien produjo un mayor amontonamiento de fracasos en la escuela secundaria" (B. Braslavsky, 1981).

Los argumentos psicopedagógicos, por otra parte, no parecen gozar de un consenso general. Tal como se sostiene en dicho estudio, el respeto por los ritmos individuales supone un concepto de maduración fisiológica espontánea, predestinada y emergente que no reconoce la importancia de la acción educativa.

Resulta claro, de acuerdo con estas apreciaciones, que el problema de la promoción automática no está suficientemente evaluado y que, en todo caso, su implantación, manteniendo constantes el resto de las variables de orden pedagógico, no resuelve el problema sino que, a lo sumo, lo posterga.

### *Variables endógenas culturales*

Las variables endógenas de tipo cultural abarcan una porción muy significativa del proceso pedagógico mismo. Se podría, en consecuencia, analizarlas en función de sus componentes básicos: el docente, la interacción docente-alumnos, los contenidos, las pautas de evaluación, promoción, supervisión y conducción educativa.

La relación entre docentes y éxito escolar ha sido destacada en la literatura pedagógica reciente, en especial a partir de la discusión sobre el papel de las actitudes y expectativas del docente en la determinación del nivel de aprovechamiento escolar de los

alumnos. Esta discusión, sin embargo, no tuvo desarrollo en Argentina. El único estudio que brindó algunas evidencias en este sentido fue el ya citado de Córscico-Rosetti, donde se mostraba la fuerte correlación existente entre el tipo de intercambio lingüístico en la clase y el éxito escolar. De acuerdo a estos hallazgos, en la clase se produciría una suerte de mecanismo circular —ya probado en estudios realizados en América Latina (Muñoz Izquierdo, 1979)—, según el cual el maestro tiene mayor interacción con los más exitosos, reforzando así el buen rendimiento de éstos y el progresivo fracaso de los restantes.

Otros estudios analizaron el impacto de las variables personales del docente sobre el éxito escolar. Bianchi y Meier, por ejemplo, mostraron que la experiencia influye positivamente en el rendimiento hasta el intervalo 13-20 años de antigüedad, a partir del cual los puntajes disminuyen sensiblemente.

Con respecto a la formación docente, dicho estudio sugiere que no hay un comportamiento definido de la variable, aunque a nivel primario parecería que los rendimientos más altos son alcanzados por maestros normalistas.

Por fin, es preciso mencionar algunos estudios basados en encuestas de opinión, donde las deficiencias metodológicas e interpretativas no permiten aprovechar sus resultados. Estos estudios, llevados a cabo sobre docentes de tres provincias (Neuquén, Salta y Misiones), tienden a sostener la hipótesis del maestro como responsable del fracaso y la deserción escolar (Rotblat de Schapira, 1980).

Esta somera mención del conocimiento existente muestra, por inversión, el amplio espectro de carencias en relación tanto al tema de los docentes en general como a su incidencia real en el bajo rendimiento de los alumnos, en particular de los alumnos de los sectores populares.

Las carencias son tanto de orden temático como metodológico. Desde el punto de vista temático, existe un notorio desconocimiento de algunos aspectos centrales, entre los cuales cabe destacar:

1. *La distribución de docentes según sus rasgos personales y el origen social de los alumnos.* Al respecto, algunos estudios efectuados a nivel regional (Moura Castro, 1980, y J. C. Tedesco, 1981) muestran que los puestos ubicados en escuelas de áreas marginales —y, dentro de las escuelas, los puestos referidos a los primeros grados—, actúan como puestos de entrada a la carrera docente y, por lo tanto, tienden a ser abandonados rápidamente. Es decir, en los lugares donde se concentran los mayores índices de repetición y fracaso se produce una gran inestabilidad en la permanencia del personal o, a la inversa, tienden a permanecer en ellos los docentes que no consiguen progresar en su carrera.

En el caso argentino no hay evidencias sobre la movilidad docente, particularmente en zonas marginales urbanas o rurales.

2. *Origen social de los maestros, motivación para la elección de la carrera y tendencias a permanecer en ella como profesión.* En este aspecto, resulta habitual sostener que el magisterio se recluta generalmente entre individuos de estratos medios, con fuerte predominio femenino. Sin embargo, las transformaciones sociales de las últimas décadas —entre las cuales se destaca la incorporación femenina a la universidad— parece haber afectado notoriamente el rol de la carrera del magisterio dentro de las estrategias educativas y ocupacionales de las capas medias. No se conoce hasta qué punto el magisterio sigue siendo una carrera terminal o es un paso hacia carreras universitarias diferentes, y tampoco se sabe en qué medida quienes ingresan al magisterio lo hacen como primera elección o como “premio consuelo” después de haber fracasado en sus intentos por ingresar a otros estudios. Este aspecto es particularmente relevante en los últimos años, a partir del control y rigidez crecientes del acceso a la universidad.

3. *El impacto de la elevación al nivel terciario de la formación docente y la calidad de la formación recibida en relación a las exigencias de desempeño con alumnos de origen humilde.* Como se sabe, hace ya más de una década se reformó el sistema de formación docente inicial elevando su ubicación al nivel terciario. Más allá del problema formal de su ubicación, lo cierto es que no se efectuó ninguna evaluación de sus resultados en términos de la calidad del docente. Los indicios recogidos en la investigación de Bianchi sugieren, incluso, que los maestros normalistas logran mejores resultados que los restantes.

Otros estudios, de nivel más general, señalan con mayor precisión algunos elementos curriculares que explicarían este descenso en la calidad técnica de los nuevos docentes. Berta Braslavsky (1981), por ejemplo, sostiene que la elevación a nivel terciario fue concomitante con el abandono de la formación didáctica especial. Se indiferenció la formación en una disciplina y la formación pedagógica para su enseñanza. Este problema parece adquirir su máximo nivel de significación en el caso de la lecto-escritura.

Por otra parte, tampoco existen evaluaciones sobre el carácter, la magnitud y el impacto de la capacitación docente en relación al rendimiento escolar. Se llevó a cabo un intento global de análisis de este tema, pero el mismo fue realizado sobre información relativa al período 1970-74 y no hace referencia a la vinculación con el rendimiento escolar (R. Vera, 1976).

#### II.4.4. *La transferencia de escuelas y los cambios curriculares*

La transferencia de escuelas primarias nacionales a las provincias fue justificada tanto en términos político-administrativos como en términos curriculares. Los aspectos político-administrativos serán analizados en otra parte; aquí, en cambio, haremos referencia a la perspectiva curricular.

Desde este punto de vista, como se sabe, la regionalización ha sido presentada como una alternativa para romper la homogeneidad curricular, permitiendo una mayor adecuación a la diversidad de contextos socio-culturales existentes.

El debate de este problema ha tenido un fuerte desarrollo en los últimos años dentro del conjunto de países latinoamericanos. En él han estado presentes no sólo los contenidos curriculares propiamente dichos, sino también los mecanismos utilizados para definir esos contenidos. Las propuestas descentralizadoras, en este aspecto, han estado asociadas tanto a planteos participativos que aseguraran una real adecuación a las exigencias locales, como a postulados y esquemas autoritarios, donde la descentralización aparece fundamentalmente como un mecanismo de adecuación a las posibilidades de cada sector social y región.

El caso argentino constituye, sin duda alguna, una muestra de esta segunda posibilidad. Si bien no existen estudios que evalúen el impacto de la transferencia de las escuelas sobre la adecuación curricular a los requerimientos locales, la lectura de la información disponible permite apreciar algunos elementos importantes.

En primer lugar, parece evidente que la descentralización no propició mayores niveles de participación de los involucrados en el diseño curricular; además, la adaptación no siempre estuvo dinamizada por requerimientos culturales locales sino por debates ideológicos generales.

Con respecto al primer punto, es sabido que el estilo de conducción educativa de todo el período —coherentemente con el estilo de conducción política global— se caracterizó por no crear instancias más efectivas de participación y por la progresiva eliminación de las formas participativas tradicionales. Al respecto, aunque extenso, resulta pertinente citar un párrafo de las directivas que la Subsecretaría de Educación envió a los colegios con fecha 20-2-78:

“Los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de los objetivos, caracterizaciones y nómina de con-

tenidos. Es necesario aceptar de una vez por todas que la función docente consiste en educar y que su titular no debe ser sustraído de esta labor con intervenciones que finalmente carecen de mayor efecto. Los maestros y profesores tendrán de ahora en adelante cinco funciones principales en el acto de educar: 1. Conocer e interpretar cabalmente los objetivos generales y particulares establecidos. 2. Concebir y ordenar las actividades que permitan llegar al logro de los objetivos. 3. Realizar esas actividades en el aula. 4. Proceder en el aula y fuera de ella de tal manera que signifique en todo momento un agente educador positivo y coherente. 5. Evaluar las conductas de sus alumnos con arreglo a los objetivos generales y particulares que les serán dados..." "La doctrina pedagógica (sic) se completará en 1979 y 1980. En 1979 se elaborarán: a) normas sobre las relaciones docente-alumno; b) normas sobre las relaciones directivo-docente; c) normas sobre las relaciones docente-familia del alumno; d) métodos de enseñanza-aprendizaje. En 1980 se trabajará el problema de los métodos de evaluación. Estas tareas estarán a cargo de personal jerárquico de las sedes centrales de los organismos docentes."

Con respecto al segundo punto, la información periodística revela que los debates más significativos giraron en torno a cuestiones relativas a ciertos contenidos: las matemáticas modernas y la enseñanza religiosa.

En noviembre de 1978, ante divergencias surgidas entre sus miembros, la subcomisión del Consejo Federal de Educación que estudia los contenidos mínimos de la escuela primaria recomendó la formación de una comisión especial para discutir el problema de las asignaturas Matemáticas y Gramática. Si bien fueron luego desmentidos, se conocieron despachos impulsados por los representantes de algunas provincias donde se sostenía, por ejemplo, que los contenidos de las matemáticas modernas servían de puente a la introducción de ideas subversivas.

En cuanto a la enseñanza religiosa, también la diferenciación regional fue significativa. Aunque luego se volverá sobre esto, es importante recordar que uno de los aspectos más relevantes que permiten apreciar las diferencias regionales de acuerdo a estos mecanismos de descentralización curricular gira, precisamente, alrededor de este tema.

El otro fenómeno importante en relación a la diferenciación curricular se vincula con la estructura global del currículum. Al respecto, pareciera producirse una homogeneización de los enfoques curriculares sobre la base de propuestas propias de las áreas más desarrolladas. Un ejemplo de esta tendencia puede encontrarse en los enfoques adoptados para el currículum de los pri-

meros grados de la escuela primaria. La propuesta vigente para Capital Federal está fundamentada en un planteo de tipo psicopedagógico según el cual la definición de niñez se basa en el juego como actividad central, presuponiendo que el niño permanece los siete años de escolaridad básica en la escuela.

En virtud de estos rasgos, los aprendizajes de los primeros años de escolaridad pueden ser diluidos en mayor cantidad de tiempo, respetándose así los procesos de maduración psicológica y desarrollo evolutivo general.

No es éste el lugar más apropiado para un análisis de la propuesta municipal desde el punto de vista psicopedagógico. No obstante, conviene llamar la atención sobre las consecuencias sociales de la generalización de este modelo a zonas donde la niñez tiene rasgos culturales muy diferentes y donde la permanencia en la escuela apenas alcanza a los primeros años. Así, por ejemplo, la provincia de Corrientes —con índices de abandono prematuro y bajo rendimiento mucho más altos que los de Buenos Aires y, además, con problemas peculiares de bilingüismo— elaboró sus lineamientos curriculares sobre la base de etapas evolutivas que suponen la permanencia en la escuela de todos los niños durante todo el ciclo (A. M. Corti, 1979).

### *Los contenidos mínimos*

La transferencia de escuelas a las provincias y la descentralización curricular en su conjunto siempre contienen un riesgo significativo desde el punto de vista de la función de la escuela en torno al objetivo de la unidad nacional. Este dilema fue resuelto mediante la definición de una serie de Contenidos Mínimos, a los cuales debían ajustarse las provincias. Dicha propuesta fue a su vez acompañada por una fundamentación que marcaba las orientaciones centrales sobre las que se apoyaba la unidad nacional en el concepto de las autoridades educativas.

Al respecto, resulta interesante comparar esta propuesta curricular con las que en períodos anteriores definieron los responsables de la conducción central del sistema educativo.

En las dos últimas décadas, los cambios curriculares en la enseñanza primaria quedaron reflejados en los siguientes documentos:

- 1961. Consejo Nacional de Educación. Plan de Estudios y programa de educación primaria.
- 1971. Ministerio de Cultura y Educación. Bases para el currículum de las escuelas de nivel elemental (1º, 2º y 3º grados).

Bases para el currículum de las escuelas de nivel intermedio.

1972. Ministerio de Cultura y Educación. Lineamientos curriculares de 1º a 7º grado.
1977. Ministerio de Cultura y Educación. Objetivos Pedagógicos del nivel primario.

Todos estos documentos mantienen una estructura básica en torno a ciertos ejes permanentes. La escuela primaria, en consecuencia, define sus objetivos en términos de categorías referidas fundamentalmente a los siguientes aspectos: a) los valores; b) los conocimientos; c) la familia; d) la creatividad; e) el cuerpo; f) el trabajo; g) la democracia; y h) las relaciones internacionales y el nacionalismo.

Las diferencias más significativas se advierten en torno a los problemas de los valores, la familia, la democracia, las relaciones internacionales y el nacionalismo. En el resto, el tratamiento es —retóricamente— muy semejante y no existen elementos que permitan advertir diferencias significativas.

En relación con el problema de los valores, los programas de 1961 proporcionan referencias muy generales. En 1971, en cambio, el documento asume un tono más operacional: postula el objetivo de “proporcionar experiencias que permitan al alumno la incorporación de valores orientadores de su conducta”. Al año siguiente, la mención a los valores es todavía más explícita y secular: el valor básico es la electividad de la acción. Pero esta trayectoria sufre una ruptura evidente en el documento de 1977: aquí desaparece la connotación electiva de la acción y los valores se definen explícitamente como valores ético-religiosos.

Esta definición general, sin embargo, adquirió expresiones muy diferentes en el ámbito de cada región. El texto del currículum de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, no hace mención a los valores religiosos, mientras que en Santiago del Estero se implantó la enseñanza religiosa en las escuelas. (CLARÍN, 23/7/76).

Durante todo el período se planteó el debate acerca de la implantación de contenidos afines a la enseñanza religiosa. El ministro Catalán, por ejemplo, debió defender públicamente las virtudes del laicismo escolar ante manifestaciones en contrario de algunos representantes de la Iglesia (CLARÍN, 2/4/78). Llerena Amadeo, por su parte, debió justificar sistemáticamente que detrás de los contenidos de la materia Formación Moral no existía el propósito de implantar la enseñanza de la religión católica. (CLARÍN, 11/3/81).

Pero en torno a este problema, además de la diferenciación regional, se han advertido importantes diferenciaciones institu-

cionales que abren perspectivas de análisis que deberían ser exploradas con mayor detalle y cobertura (CIE, 1980)<sup>1</sup>.

En torno al tema de *la familia* la secuencia de los textos es muy llamativa. En 1961 no aparece ninguna referencia al tema; en 1971, en cambio, se propone "afianzar el amor con la familia"; al año siguiente el tema vuelve a caer en el silencio. Finalmente, en el documento de 1977 el objetivo aparece definido con precisión: "promover la consolidación de la unidad y estabilidad de la familia". Esta revalorización del papel de la escuela en relación a la familia está directamente vinculada con el propósito general de jerarquizar el rol de las figuras de autoridad, manteniendo la misma estructura familiar que concibe el tradicionalismo ideológico.

En cuanto a afianzar *la democracia*, las referencias de los textos también permiten apreciar una trayectoria singular. En el documento de 1961 se propone la formación de un individuo "que entienda y practique la democracia como estilo de vida, basado en la libertad individual y en los valores de justicia y de solidaridad social". En 1971 se reitera el concepto de democracia como estilo de vida y se especifica su significado en términos de cooperación y participación social. En 1972 se mantiene casi sin variaciones este concepto. El documento de 1977, en cambio, no men-

<sup>1</sup> En este estudio, llevado a cabo en 1977, se analizaron cuatro escuelas primarias con destinatarios sociales diferentes: clase alta, clase media y marginales urbanos. Si bien el estudio no permite especificar hasta qué punto las modalidades encontradas responden a las particularidades del país en el período post-1976, tampoco hay razones de peso que permitan suponer que la descripción ofrecida se haya modificado sustancialmente.

Los valores dominantes en los casos analizados fueron la pobreza y la subsistencia en el primero, la salud mental y la creatividad en otro, el ascenso social y el resguardo de posiciones adquiridas en el tercero y el éxito social y el "savoir-faire" en el último. Dichos valores constituyen, como bien lo señala el trabajo, rasgos comunes de la moral de las clases medias imperante en el sistema educativo argentino. Asimismo, la disociación entre discurso y realidad —advertida en mayor o menor medida en todos los casos— es un rasgo general de toda práctica pedagógica. Más allá de estas apreciaciones generales, da la impresión de que el énfasis debería ser puesto no en los rasgos comunes sino en las diferencias. Habitualmente se tiende a concebir la acción pedagógica escolar como homogénea en todos sus aspectos. Si bien el estudio no analizó las escuelas públicas, donde la homogeneidad entre los diferentes establecimientos acaso sea mayor debido precisamente a la centralización de las directivas, es importante advertir la presencia de matices muy diferentes en la práctica escolar según el público que se atiende y según los objetivos de la institución.

El margen de autonomía escolar es mucho más amplio de lo que se supone; además, la diferenciación institucional en el seno del sistema educativo resulta notoriamente más amplia en épocas de fuerte control autoritario. En realidad, advertir que todas las escuelas tienden al statu-quo no constituye una novedad ni una particularidad del sistema educativo.

Lo novedoso, en cambio, consiste en advertir que la forma específica de cumplir con su función tiene tanta diversidad como la existente fuera del sistema educativo.

ciona la palabra democracia: el objetivo es capacitar para el cumplimiento de deberes y el ejercicio solidario de los derechos. Además, se agrega una referencia novedosa: contribuir a consolidar las instituciones de la República, su seguridad y la vigencia del orden.

Por último, en relación al problema internacional y nacional, los documentos analizados mantienen —hasta 1977— un tono “tolerante” y manifiestamente integrador. Se habla de formar un hombre americano y universal, comprensivo y consciente de las implicancias de la situación internacional. A partir de 1977 se advierte un tono menos tolerante: se postula la cuestión de la *defensa nacional* y se pone énfasis en *hispanoamérica*.

Tal como puede apreciarse, a pesar del carácter limitado de un texto curricular, la orientación general impulsada durante el período 1976/82 tiende a quebrar ciertas líneas clásicas dentro de los postulados curriculares de la educación argentina.

### *Transferencia y calidad de los aprendizajes*

En este aspecto, una serie de evidencias muestra un significativo proceso de deterioro en la capacidad de la acción escolar, con el objeto de garantizar el dominio de ciertos elementos cognoscitivos básicos. Tanto la prensa como algunos organismos técnicos han generalizado una suerte de consenso acerca de la existencia de dicho deterioro. Al respecto, uno de los datos más usuales es el nivel de calificaciones obtenidas al final de la escuela primaria. Las deficiencias en la calidad de la enseñanza primaria se ponen de manifiesto cuando se toman las pruebas de ingreso a la enseñanza media. Si bien no hay datos sistemáticos al respecto, algunas evidencias parciales apoyan esta hipótesis. Por ejemplo, un estudio relativo a la enseñanza técnica mostró, en el ingreso a primer año de secundaria, en 1978, en escuelas de Capital Federal y Gran Buenos Aires, un muy bajo rendimiento en Matemáticas. De acuerdo a dicha información, más del 50 % de los alumnos que obtuvieron puntajes totales entre 40 y 70 puntos sobre 100, fueron calificados con menos de 20 en Matemáticas (D. Wiñar y otros, 1981). Este particular deterioro en la enseñanza de las Matemáticas también fue advertido en las pruebas de diagnóstico tomadas por la DINEMS en diciembre de 1981 a los aspirantes a primer año. Estas pruebas no tuvieron el carácter de examen de ingreso y sus exigencias se basaban en los conocimientos adquiridos entre 4º y 5º grado. Según las informaciones periodísticas, de los 74.114 alumnos evaluados el promedio en Lengua fue de 29.34 y en Matemáticas de 14,34, sobre una calificación máxima de 50 en cada una de las asignaturas.

Pero la prueba señalada mostró, además, una significativa heterogeneidad regional. Si bien las diferencias entre Lengua y Matemáticas son generales, los promedios generales varían entre 51,92 en Capital Federal y 31,42 en La Rioja (LA NACIÓN, 18/8/82).

Tanto en uno como en otro caso, el bajo rendimiento está asociado con el origen social de los alumnos. Desde este punto de vista, podría llegar a postularse una hipótesis según la cual el deterioro en la calidad no afecta homogéneamente a todos los alumnos ni establecimientos, sino fundamentalmente a aquellos que se ubican en el segmento destinado a los sectores populares.

En contradicción con esta hipótesis, el estudio de Bianchi-Meier, realizado en 1975, muestra que, en el caso de la enseñanza primaria, el tipo de escuela a la que se asiste (pública o privada) no es una variable relevante en la explicación de los niveles de aprovechamiento.

Estos escasos elementos empíricos disponibles permiten postular, al menos, la necesidad de evaluar con mayor detenimiento este problema, particularmente a la luz de los procesos posteriores a 1976.

Al respecto, corresponde destacar la presencia de ciertos elementos que permiten suponer un agudo proceso de profundización de la segmentación interna de la escolaridad básica. Estos elementos pueden apreciarse tanto a nivel extraescolar como intraescolar. Desde el primer aspecto, puede tomarse en cuenta el conjunto de indicadores relativos al deterioro en las condiciones materiales de vida de los sectores populares. En cuanto al segundo, es preciso aludir tanto al impacto del proceso de transferencia de escuelas primarias a las provincias como a las tendencias curriculares vigentes.

### 11.5. *La Enseñanza Media*

Una versión global del desarrollo de la enseñanza media y de la literatura al respecto permite apreciar que este ciclo fue percibido, prácticamente desde principios de siglo, como un ciclo en crisis. La carencia de un ordenamiento legal preciso, los continuos cambios curriculares, la atención prioritaria que le dedicaron los sucesivos proyectos globales de reforma educativa, etc., son algunos de los indicadores de la falta de consenso mínimo en torno a la organización y funciones asignadas al ciclo medio.

Obviamente, los términos con los cuales se diagnosticó esta crisis variaron en el tiempo. El último de los diagnósticos orgánicos y sistemáticos sobre la enseñanza media fue el encuadrado en el marco de las teorías y políticas desarrollistas y moderniza-

doras vigentes en la década 1960/70. Dicho diagnóstico —relativamente homogéneo para el conjunto de América Latina— se apoyaba en varios elementos centrales:

—Desde el punto de vista de los contenidos, el diagnóstico modernizante ponía énfasis tanto en la obsolescencia como en el predominio de los enfoques enciclopedistas y humanistas clásicos en lugar del paradigma científico-técnico.

—Las prácticas pedagógicas vigentes dentro de la enseñanza media fueron caracterizadas como fundamentalmente verbalistas y memoristas. Los docentes aparecían con serios déficits en su formación pedagógica, portadores, además, de escalas de valores tradicionales (desprecio al trabajo manual, burocratización, autoritarismo, etc.).

—Desde el punto de vista organizativo, el ciclo medio fue caracterizado por su escaso grado de flexibilidad y articulación tanto en su relación interna con el ciclo como con el resto del sistema educativo.

Además, este diagnóstico asignaba al ciclo medio una importancia crucial en el proceso de desarrollo, tanto a nivel económico como social. Desde el punto de vista económico, se partía del concepto de la educación como inversión; son conocidos al respecto los argumentos acerca de la importancia de la calificación de la mano de obra en el aumento de la productividad. Desde el punto de vista social, la enseñanza media fue percibida como una agencia importante en la formación de las élites dirigentes.

Sobre la base de este diagnóstico y dentro del espíritu reformista que hegemonizaba el pensamiento pedagógico de la década 60/70, los intentos de cambio tendieron fundamentalmente a reorientar la matrícula hacia modalidades técnicas y a modificar la estructura interna de los establecimientos, resolviendo los problemas de la dedicación docente y la atomización de los contenidos.

La evaluación de estos intentos de cambio es prácticamente inexistente. Los debates acerca de la reforma diseñada en 1966, por ejemplo, forman parte del propio proceso de reforma; además, se carece de un estudio preciso sobre la dinámica de este proyecto, el comportamiento de los diferentes actores y, finalmente, su derogación. En cuanto a proyectos de cambio más específicos, el único que ha merecido cierta consideración fue el denominado *Proyecto 13*, iniciado en 1970 y objeto, hacia 1973, de un análisis basado en opiniones y no en resultados (Sánchez Guerra, M. A. Gallart, 1973). Más adelante volveremos sobre este proyecto.

Hacia 1970, el diagnóstico desarrollista sobre la educación en general y sobre la enseñanza media en particular comenzó a ser objeto de críticas sistemáticas. En parte, estas críticas derivaban

de los primeros síntomas de crisis en el análisis economicista de la educación (A. Solari, 1977). Pero esta particular coyuntura teórica coincidió con los cambios políticos producidos a partir de la perspectiva —luego concretada— de acceso al poder del peronismo.

Si bien el peronismo no se caracterizó por un alto grado de coherencia interna y consistencia programática, es posible identificar algunos aspectos hegemónicos dentro de su propuesta educativa, especialmente en los momentos previos a su ascenso al poder y en las primeras etapas de su gestión. Como expresión de este tipo de postulación tomaremos el contenido del Plan Trienal.

En relación al diagnóstico desarrollista, el Plan Trienal mantuvo la vigencia de algunas categorías, entre ellas la inadecuación con respecto a los requerimientos del aparato productivo, la obsolescencia de los contenidos, el predominio de orientaciones y concepciones tradicionales, la desarticulación interna, la inadecuación administrativa, etc. Sin embargo, ante cada uno de estos factores, el diagnóstico populista introdujo elementos diferentes y agregó otros novedosos.

Sintéticamente expuestos, los rasgos característicos de este nuevo diagnóstico son los siguientes:

—La inadecuación con respecto al aparato productivo no está caracterizada como un simple problema de ajuste entre oferta y demanda sino, fundamentalmente, como una manifestación específica del vínculo de dependencia económica que caracteriza a los países periféricos.

—La diferenciación institucional y por modalidades no expresa solamente una respuesta a los cambios en la estructura de la demanda de trabajo y una jerarquización disfuncional con respecto a los requerimientos productivos. Implica, además, una manera de reproducir las diferencias sociales y de fortalecer las desigualdades. Desde este punto de vista, el diagnóstico populista puso un énfasis mucho más notorio que los planteos anteriores sobre los problemas de rendimiento diferencial según el origen social de los alumnos.

—La inadecuación institucional y la vigencia de prácticas tradicionales fueron analizadas no en términos de funcionalidad y eficiencia sino en términos del mayor o menor nivel de democratización introducido en las relaciones pedagógicas. De allí que la "adecuación" fuera expresada dentro del diagnóstico populista a través de una mayor participación tanto en el proceso de aprendizaje como en la dinámica institucional.

—Por último, los cambios en el diagnóstico afectaron la forma de explicar tanto las razones por las cuales la educación se expandía como su papel social más relevante. En este sentido, el

diagnóstico populista otorgó un fuerte peso a las demandas sociales en la explicación del crecimiento; en consecuencia, asignó a la educación, antes que un papel económico, un papel socialmente diferenciador. En consecuencia, las metas de expansión se justificaron más en términos democratizadores que en términos económicos.

Planteado de esta forma, uno de los aspectos más significativos en las diferencias entre ambos diagnósticos se refiere —precisamente— a la prioridad otorgada a la enseñanza media. Tanto en el diagnóstico como en las metas del modelo populista, la enseñanza media no ostenta la prioridad que le asignaba el desarrollismo. Así, se puso énfasis en la democratización del acceso y en la democratización interna de las prácticas pedagógicas más que en la orientación de la matrícula o el carácter técnico de los contenidos.

En virtud de este diagnóstico, durante el período 1973/76, de las metas propuestas y de la articulación particular del poder político en el área educativa del gobierno peronista, sólo se llevaron a cabo algunos programas de transformación en la enseñanza media. En ellos se destacaron —por su impacto público y por la significación que tendrían después de 1976— las medidas tendientes a modificar los aspectos curriculares vinculados a la participación y a la comprensión de la realidad social.

Con respecto al primer aspecto, es preciso recordar que en los primeros momentos del período 1973/76 se dictaron una serie de resoluciones destinadas a modificar, a través de la participación estudiantil, la dinámica interna de los establecimientos de enseñanza media. Una resolución dictada en 1973 autorizaba a los alumnos a designar delegados y participar de la conducción escolar. Al año siguiente, otra resolución pautaba las actividades extracurriculares, particularmente las gremiales, y definía los centros de estudiantes como excelentes vínculos para actualizar y mejorar el proceso curricular.

Si bien no hay evaluaciones sistemáticas de este período, un estudio posterior sobre aspectos organizacionales de la enseñanza media recogió algunos elementos importantes sobre el impacto de estas resoluciones (M. A. Gallart y M. Coelho, 1977). De acuerdo al mismo, la primera de las resoluciones ministeriales citadas produjo un clima de tensión y pugna muy ostensibles en los colegios oficiales de enseñanza media no técnica. En las escuelas privadas y en los colegios industriales —en cambio— la resolución no perturbó la vida institucional.

La explicación de ambos comportamientos parece radicar en factores institucionales. Según el estudio antes citado la movilización producida en 1972 en las escuelas técnicas con motivo del intento de ley que eliminaba la posibilidad de acceder a la universidad a sus egresados, habría creado condiciones internas que le-

gítimaban la acción de sus autoridades, permitiéndoles manejar la nueva situación en forma controlada. Para el caso de las escuelas privadas, la autoridad de los directivos estuvo reforzada por distintos factores, desde económicos hasta institucionales, que también les permitieron controlar la participación de los alumnos.

En contraposición a estas situaciones, los restantes colegios estatales sufrieron una fuerte conmoción, con ocupaciones de aulas, pedidos de retiros de profesores, etc. Todo ello provocó, en muchos casos, situaciones prolongadas de crisis.

En cuanto a los contenidos, la modificación más relevante de este período fue el reemplazo de la asignatura Instrucción Cívica por Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA). También en este caso resulta difícil evaluar el impacto real de la innovación, sea por el corto tiempo de vigencia de los nuevos contenidos como por el hecho de que los profesores a cargo de la nueva asignatura eran los mismos que meses atrás enseñaban Instrucción Cívica. Sin embargo, más allá del impacto real, lo cierto es que se desató una campaña pública destinada a mostrar que la nueva asignatura era un intento por difundir la ideología oficial. Pocos días después del 24 de marzo, los principales diarios aconsejaron la supresión inmediata de ERSA. (LA NACIÓN, 8/4/76, LA PRENSA, 9/4/76).

### II.5.1. *El período 1976/1982*

En los primeros meses posteriores a marzo de 1976 pudo apreciarse claramente que el diagnóstico oficial sobre la situación del nivel medio se apoyaba básicamente en los supuestos desbordes del participacionismo y en la ruptura del orden jerárquico. En este sentido, el período iniciado en 1976 se caracteriza por el intento de restablecer el orden perdido. En el discurso de Bruera, como ya vimos, este restablecimiento era una suerte de pre-requisito para la creación posterior de un estilo pedagógico creativo y participativo, pero "ordenado". Sin embargo, para otros funcionarios de la administración educativa de este período, el pre-requisito fue, lisa y llanamente, la meta más importante.

En este marco, se dictaron una serie de medidas suprimiendo todas las formas participativas vigentes. Asimismo, se reglamentó el vestuario de los estudiantes, su corte de pelo, el color de las prendas de vestir, etc. Muchas de estas disposiciones alcanzaron incluso a los profesores y, en la síntesis de uno de los representantes del Ministerio, se definió el mejor clima educativo como un clima de respeto, orden y silencio <sup>5</sup>.

<sup>5</sup> En la circular N° 60 de la DINEMS y el "Comunicado a las Direcciones Escolares" del CONET se establecieron con todo detalle los aspectos

Toda la regulación curricular posterior a marzo de 1976 se inscribe dentro de los parámetros del autoritarismo pedagógico más ostensible. Los cambios ministeriales no alteraron este tipo de regulación<sup>6</sup>. Así, en las noticias periodísticas de todo el período fue relativamente frecuente encontrar referencias a sanciones disciplinarias derivadas de diversas transgresiones a las normas vigentes.

Pero al autoritarismo en el vínculo pedagógico y en la dinámica institucional se añadió la incapacidad para definir un modelo hegemónico desde el punto de vista cultural. En este sentido, podría decirse que la falta de consenso en relación a la propuesta curricular es otro de los factores que explica la necesidad del autoritarismo en los vínculos pedagógicos. Para mayor claridad en este aspecto, conviene reseñar el itinerario seguido en la tentativa de definir el nuevo modelo curricular para la enseñanza media.

Durante las gestiones de Bruera y Catalán, con matices distintivos en la fundamentación, se postuló la necesidad de introducir la formación técnica y laboral en la enseñanza media. En este sentido, la propuesta se asemejaba, empobrecidamente, a los planteos economicistas de la década de 1960. Decimos empobrecidamente porque el planteo no se inscribía dentro de un proyecto industrializador y de crecimiento económico, sino en el contexto de un programa de "achicamiento" por un lado y de un discurso pedagógico espiritualista y "desinteresado" por el otro<sup>7</sup>.

En este marco, la propuesta pedagógica central de las gestiones de Bruera y Catalán, consistió en introducir elementos laborales en los bachilleratos de formación general. Esta introduc-

---

susceptibles de sanciones disciplinarias: "desaliño personal... falta de aseo... cabello largo que exceda el cuello de la camisa en los varones y no recogido en las niñas... uso de barba en los varones y maquillaje excesivo en las mujeres... vestimenta no acorde con las instrucciones impartidas por las autoridades... jugar de manos... desobediencia a órdenes impartidas por las autoridades... indisciplina en general, resistencia pasiva, incitación al desorden... asentar leyendas... llevar revistas u otros elementos ajenos a las actividades propias del establecimiento... fumar... etc.". En la misma línea, con precisas instrucciones acerca de la forma de garantizar el control ideológico, puede comentarse la cartilla antisubversiva elaborada por el Cnel. Héctor Laborda, delegado militar en el CONET. (Ver LA OPINIÓN, 14/5/76.)

<sup>6</sup> En enero de 1979 el Boletín del SNEP, por ejemplo, recordó la vigencia de las normas sobre aseo y presentación de los alumnos. En la clausura del ciclo lectivo de 1978, el ministro Llerena Amadeo pronunció un discurso con recomendaciones a padres, docentes y alumnos. Para estos últimos el mensaje era mantener el orden en los festejos de fin de año, evitar el mal gusto y no actuar masivamente. (LA PRENSA, 30/11/78.)

<sup>7</sup> El propio secretario de Educación de la gestión Bruera-Benicio Villareal declaró que era preciso enfrentar tres peligros: la izquierda marxista, el "tercer-mundismo" y el "consumo materialista que intenta reemplazar el valor de la persona por la tenencia de bienes, la capacidad por la recomendación y el ser por el tener" (LA OPINIÓN, 4/6/78.)

ción se fundamentaba tanto en los requerimientos del aparato productivo como en la necesidad de desalentar las expectativas de ingreso a la universidad.

En el plano de las realizaciones concretas, se anunciaron dos experiencias. La primera fue la implantación del bachillerato de seis años; la segunda, las "salidas laborales" a través de un año de estudio destinado a bachilleres, maestros o peritos mercantiles ya recibidos.

En relación a las "salidas laborales", más allá de algunas declaraciones periodísticas aisladas (ver el reportaje a R. Poggi, CLARÍN, 11/2/79), no se conocen evaluaciones sobre su efectividad. En cuanto a la experiencia del bachillerato laboral, su evolución constituyó una de las muestras de la crisis existente en torno a la postulación de una alternativa pedagógica y cultural.

A fines de 1978 se anunció que la experiencia sería extendida a 60 establecimientos (LA NACIÓN, 3/10/78). El 26/2/78 la DINEMS anunció la inscripción a primer año en los seis establecimientos donde ya se efectuaba la experiencia (CLARÍN, 26/10/78). El 25/1/79 se publicó un "trascendido" según el cual se replantearía todo este tema (LA NACIÓN) y el 27/2/79 se anunció que la experiencia de los bachilleratos laborales no sería extendida porque no respondía "a un objetivo muy preciso" (CLARÍN, 27/2/79).

La actitud frente al bachillerato laboral fue acompañada, a su vez, por la revalorización del bachillerato tradicional. Según la misma fuente, el ministerio consideraba la necesidad de revitalizar ese bachillerato al cual "... el país le debe sus investigadores, profesionales y también la clase dirigente que parece extinguida" (CLARÍN, 27/2/79).

Esta revalorización estuvo asociada a cambios curriculares que traducían la intención de volver a garantizar el predominio de una visión humanística clásica, en cierto sentido pre-científica, e ideológicamente afín a los postulados antiliberales y antirracionalistas. Los cambios curriculares se expresaron tanto a nivel de los contenidos (introducción de Formación Moral y Cívica y debate acerca de las matemáticas modernas) como de la organización curricular (revalorización de la estructura por asignaturas).

#### a. *Los contenidos*

Hacia fines de 1978 se definieron los criterios y los contenidos mínimos del ciclo básico de la escuela media. En los fundamentos para la determinación de dichos contenidos se estipuló como objetivo fundamental del ciclo básico la *formación general*, definida como "aquella que no tiene en cuenta la actividad, oficio o profe-

sión que se pueda desempeñar” (Consejo Federal de Educación, 1978).

El problema de la formación general es un problema complejo y —dadas las características del avance científico-técnico— particularmente dinámico. Sin embargo, la respuesta brindada por el documento oficial se ubica —sin hacerse cargo de los cambios sociales, técnicos y específicamente culturales de las últimas décadas—, en una postura propia de la sociedad pre-industrial. La cultura general se define, así, por la negativa y esta negación se refiere explícitamente al trabajo. Desde esta perspectiva, la definición oficial no sólo se colocó por detrás de los planteos más modernos, sino de las empobrecidas postulaciones de tipo economicista señaladas para el período Bruera-Catalán.

En este marco, no sorprenden los cambios de contenidos introducidos o que se intentaron introducir. El primero de ellos fue el tan debatido programa de Formación Moral y Cívica, identificado por diversos sectores como un modo, primero, de sustituir la enseñanza religiosa, y, segundo, de definir una propuesta política antidemocrática.

El otro debate significativo tuvo lugar en torno a la enseñanza de las matemáticas modernas. Ya se vio en el análisis de la enseñanza primaria cuál fue la secuencia de esta discusión. Si bien en la definición final de la propuesta curricular se incluyeron las nociones básicas de las matemáticas modernas, la discusión afectó la legitimidad de los principios científicos básicos. Según versiones periodísticas difundidas por entonces, habría circulado un folleto titulado *Las matemáticas y la realidad* en el cual se postulaba que las matemáticas podrían llegar a ser “. . . un arma terrible en manos de la subversión y de la ideología revolucionaria” . . . “con el abandono de la manera de pensar que ha sido la de toda la humanidad culta desde los griegos hasta la fecha, se puede inculcar a las nuevas generaciones el desprecio de las verdades recibidas por enseñanza magistral, abandonarse la memorización y darse rienda suelta a una creatividad individual libre de toda traba o norma” (LA NACIÓN, 27/11/78).

#### b. *La organización curricular*

La revalorización del tradicionalismo ideológico fue acompañada, además, por un proceso semejante en la organización de los contenidos. Las tendencias interdisciplinarias gestadas en virtud tanto del avance del conocimiento como de los efectos atomizadores de la organización tradicional fueron detenidas y se volvió a postular la vigencia de la *materia* como eje central de la organización curricular. Si bien en la documentación oficial se postula la necesidad de correlacionar contenidos, es visible el énfasis puesto

en las "desventajas de la organización por áreas" (Consejo Federal de Educación, 1978).

La gestión ministerial de Burundarena, si bien no modificó estos parámetros mostró un nuevo retorno a los planteos economicistas. Se volvió a un discurso donde se enfatizaba la necesidad de ajustar los contenidos a las demandas del aparato productivo y se valorizaron las modificaciones tendientes a modernizar la enseñanza: sistema dual, iniciativa de introducir la informática, etc. (CLARÍN, 18/12/81). La corta duración de su mandato impidió que estas tendencias se concretaran más allá de los discursos. Así, el reemplazo de Burundarena por Licciardo significó, más que el surgimiento de una nueva propuesta, la anulación de la anterior.

Las dificultades para definir un modelo cultural hegemónico capaz de expresarse a través de la estructura curricular de la enseñanza media no es un problema exclusivamente argentino. Al respecto, la crisis de la enseñanza media tiene carácter universal y se vincula con la masificación de este nivel por un lado y con el carácter de la cultura científico-técnica por el otro. Este problema ha sido analizado ya en otras oportunidades y no es necesario repetir aquí sus argumentaciones centrales (J. C. Tedesco, 1980). En el caso argentino lo importante consiste en advertir que no se trata de un problema similar al de los países avanzados, que enfrentan los problemas pedagógicos de traducir en términos curriculares las pautas culturales de la sociedad industrial avanzada, ni de un problema similar al de los países más atrasados, donde coexisten órdenes culturales diferentes y heterogéneos, difícilmente articulables entre sí.

En el caso argentino, la crisis universal de la enseñanza media se enmarca en la crisis social nacional. De este modo, los problemas tienden a indiferenciarse y no resulta posible ver con claridad si se enfrenta un problema pedagógico, un problema político o un problema cultural. En los discursos de estos últimos años fue frecuente confundir el pelo largo con los valores esenciales de la nacionalidad, o la participación estudiantil en el aprendizaje con la defensa de Occidente. Frente a esta continua extrapolación de niveles y parámetros, la práctica pedagógica efectiva en los establecimientos de enseñanza media parece haber dado lugar, por lo menos, a dos fenómenos relevantes: una acentuada diferenciación institucional por un lado, y un notable vaciamiento de contenidos socialmente significativos por el otro.

#### — *La diferenciación institucional*

La ruptura de la homogeneidad en la enseñanza media parece haber sido un producto muy temprano en el desarrollo de este ciclo. En realidad, la diferenciación por modalidades fue un primer

indicio de esta característica. Pero lo novedoso, sin embargo, es la creciente diferenciación en el interior de cada modalidad. Al respecto, una serie de indicios todavía poco sistemáticos brinda bases suficientes para plantear una hipótesis según la cual la enseñanza media estaría diferenciándose notoriamente en su interior, con independencia de las modalidades de estudio a la que pertenecen.

El estudio de Bianchi-Meier ya había mostrado en 1975 que el rendimiento de los alumnos de enseñanza media —a diferencia de lo que ocurría en la escuela primaria— dependía en gran medida del establecimiento al cual concurría el alumno. El análisis de Wiñar (1980) sobre deserción en escuelas técnicas también probó que existían diferencias muy significativas en la capacidad de retención de los establecimientos y que dicha capacidad tenía que ver, básicamente, con la selectividad del reclutamiento. Según este análisis, el reclutamiento se basa en el prestigio diferencial que van adquiriendo las escuelas; así, se establece un mecanismo a través del cual los buenos alumnos van a las buenas escuelas y obtienen buenos rendimientos, mientras que los malos alumnos acceden a escuelas de bajo prestigio, con resultados académicamente pobres.

En la misma línea, aunque con una perspectiva más amplia y de tipo institucional, otro estudio (Gallart, 1977) mostró que los modelos institucionales vigentes en la enseñanza media son notoriamente diferentes según se trate de escuelas privadas o estatales, religiosas o laicas, bilingües o monolingües, etc. Esta acentuación de la diferenciación interna encuentra otro soporte en la propia dinámica de las innovaciones educativas. Los ensayos de nuevos tipos de encuadres curriculares u organizativos suelen permanecer indefinidamente en términos de ensayos y pasan a constituir, de esta forma, segmentos fijos dentro de la oferta educativa. El caso más relevante dentro de esta perspectiva es el que ofrecen los establecimientos del llamado Proyecto 13. Como se sabe, la peculiaridad de estos colegios es que introducen una serie de innovaciones: profesores de tiempo completo, organización departamental, régimen tutorial, etc. (Sánchez Guerra y Gallart, 1973).

Lamentablemente, no se conocen evaluaciones sobre la marcha de esta experiencia. Puede suponerse, de acuerdo a informaciones periodísticas, que el rendimiento académico es más alto que en el resto de las escuelas<sup>8</sup>. Sin embargo, no puede afirmarse que este

<sup>8</sup> Según la licenciada Nelly C. de Hiriart, titular de la Dirección Nacional de Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, en el año 1979 los resultados de los establecimientos del Proyecto 13 eran muy positivos, ya que se registran "... más alumnos promovidos y una más alta retención de la matrícula" (LA NACIÓN, 14/5/79). En esas mismas declaraciones se anunció que la aplicación de ese sistema no requería infraestructura sofisticada ni vistosa, sino personal directivo y docente con "condiciones personales que

mayor rendimiento obedezca a las virtudes de la acción pedagógica o a otros factores derivados fundamentalmente de la selectividad social operada en el reclutamiento. Pero más allá de esta discusión, lo cierto es que la experiencia supera ya los diez años de vigencia y abarca un número de establecimientos suficientemente amplio como para sostener que constituyen un segmento más, claramente diferenciado del resto, de la oferta educativa de nivel medio.

— *El vaciamiento de contenido*

La crisis del modelo cultural y el autoritarismo formal e ideológico vigente en los últimos años parecen haber acentuado la obsolescencia de los contenidos científicos y la disociación entre cultura escolar y cultura no-escolar en el ámbito de la enseñanza media. Sobre estos puntos, lamentablemente, no hay estudios a los cuales acudir. Lo peor, en este caso, es que probablemente nunca los haya. Un análisis de este tipo exigiría el estudio de las prácticas pedagógicas vigentes dentro de las escuelas; para ello, obviamente, los establecimientos deberían admitir la presencia de un investigador y este hecho, en sí mismo, estaría indicando una superación en los niveles actuales de aislamiento.

Pero más allá de la carencia de estudios, lo cierto es que existe una imagen social muy generalizada acerca de la inutilidad de la enseñanza media. Los testimonios son elocuentes, aun en épocas de autoritarismo y control social tan acentuado como la del período 1976/82. (Ver, por ejemplo, las Notas de la Revista del diario CLARÍN, 15/11/81 y del 8/8/82.) Este vaciamiento se refiere, fundamentalmente, a la incapacidad de la escuela para constituirse en un ámbito donde se produzcan aprendizajes socialmente significativos.

*Consideraciones finales*

El análisis ofrecido en este capítulo permite postular, por lo menos, tres grandes conclusiones o ejes alrededor de los cuales gira la problemática actual de las propuestas curriculares en Argentina.

---

les permitan trabajar en equipo, con responsabilidad, iniciativa de servicio". El ministro Llerena Amadeo, siguiendo esta línea, sostuvo que como el problema no era económico sino pedagógico, el sistema sería ampliado a 100 colegios en 1980 (CLARÍN, 26/7/79). El 10 de octubre de 1980, Llerena Amadeo anunciaba que el sistema regía en 175 establecimientos y en la actualidad, según informaciones oficiales no publicadas, los establecimientos llegan a 220. Lamentablemente, no hay datos sobre la matrícula ni sobre las características del público que tiene acceso a estas escuelas.

En primer lugar, es evidente que el deterioro cualitativo es una de las características centrales que definen la actual situación. Si bien dicho deterioro no ha sido aún suficientemente caracterizado, es evidente que la definición de una nueva propuesta curricular para el conjunto del sistema y para cada ciclo en particular constituye una de las tareas inmediatas de mayor prioridad.

En este marco, probablemente el ciclo medio sea el lugar donde esta crisis asume sus máximas expresiones. La pérdida de funciones del ciclo medio es un fenómeno universal; sin embargo, en el caso argentino adquiere connotaciones propias dada la peculiar articulación entre su masividad, su anacronismo y la larga tradición de autoritarismo que se ha generado en todos sus estamentos.

En segundo lugar, es preciso destacar que si bien el deterioro es un rasgo general que afecta al sistema educativo argentino en su conjunto, una de sus expresiones más relevantes es la pérdida de la homogeneidad cualitativa que lo caracterizó históricamente.

Dicha homogeneidad, por supuesto, siempre tuvo un carácter relativo. Los mecanismos de diferenciación existen prácticamente desde los orígenes y constituyen un componente esencial de los sistemas educativos de los países capitalistas. Sin embargo, lo peculiar del caso argentino fue el alto nivel de calidad del segmento público-estatal a lo largo de casi un siglo. En este sentido, es posible afirmar que el período 1976/1982 constituye, probablemente, el momento histórico donde se llevó a cabo la política más orgánica destinada a quebrar los niveles de homogeneidad tradicionales. Recuperar ese rasgo, en consecuencia, es otro de los desafíos más serios que enfrentará la política educacional en los próximos años.

En tercer lugar, el balance efectuado en este capítulo permite apreciar que, desde el punto de vista político-educativo, las estrategias curriculares no pueden plantearse en términos de una reconstrucción de lo existente antes del proceso de deterioro. Las nuevas exigencias sociales, científico-técnicas y culturales, obligan a pensar en el diseño de nuevas fórmulas. La investigación educativa tiene un lugar fundamental en ese contexto. Si bien el conocimiento no es la única fuente de la dinámica política, no hay duda que los diagnósticos precisos constituyen una condición *necesaria* de cualquier planteo político-racional. Para ello, sin embargo, la investigación debe incluir en su propia dinámica interna y en los supuestos teóricos de los que parte, la posibilidad de inspirar la definición de alternativas políticas. Deberán superarse tanto las limitaciones de los esquemas tecnocráticos, que desconocen la importancia de lo político o lo colocan fuera de la acción educativa, como las limitaciones de los esquemas reproductivistas, que niegan la especificidad de lo pedagógico y la posibilidad de romper el círculo de las determinaciones lineales.

II.6. *Ebibliografía*

- Aguerrondo, Inés, 1981. *Estado de los estudios sobre la deserción escolar en el sistema educativo argentino*, Ministerio de Cultura y Educación, DIEPE-Sector Planeamiento.
- Apple, Michael, 1979. *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul. (Hay traducción portuguesa, Sao Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.)
- Aráuz, Héctor, 1980. "Problemática jurídica de la obligatoriedad escolar", en *Deserción Escolar*, Buenos Aires, Nº 3.
- Babini, Ana M. E. de, 1965. *Educación familiar y status socio-económico*, Buenos Aires, Instituto de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- Babini, Ana M. E. de, 1976. *La villa miseria y la escuela en Buenos Aires. El medio familiar y el éxito escolar*, Buenos Aires, CICE/Instituto Di Tella.
- Biasutto, Carlos (comp.), 1968. *Educación y clase obrera*, México, Nueva Imagen.
- Bianchi, María E. y Meier, J., 1976. *Los determinantes de la educación en Argentina*, FIEL, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Passerón, J. C., 1977. *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H., 1981. *La instrucción escolar en la América capitalista; la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, México, Siglo XXI.
- Braslavsky, Berta P., 1981. *La lectura en la escuela de América Latina*, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Fichas 17.
- Brossard, Michel, 1979. "Diversidad Cultural y desigualdad de desarrollo" en *El fracaso escolar*, México, Ed. de Cultura Popular.
- Bruera, Ricardo P., 1975. "La cuestión del Poder Educativo", en *IIE*, Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, Nº 1.
- Bruera, Ricardo P., 1979. "Los fundamentos del proceso educativo", en *IRICE*, Boletín Informativo, Rosario, Nº 1.
- Bruera, Ricardo P., 1980. "La educación como episteme matemática", en *IRICE*, Boletín Informativo, Rosario, Nº 3.
- Bruera, Ricardo P., 1980. "La restauración de la enseñanza formal", en *IRICE*, Boletín Informativo, Rosario, Nº 4-5.
- CIE, 1980. *Los valores morales en el contenido de la educación. Estudio de casos en Argentina*, Santiago de Chile, OREALC.
- Consejo Federal de Educación. VII Asamblea Extraordinaria, 1978. *Contenidos mínimos del Ciclo Básico para el nivel medio*, Buenos Aires, CENDIE.
- Córsico, C. y Rosetti, M., 1964. *Interacción lingüística entre maestros y alumnos y su influencia sobre el rendimiento escolar*, Buenos Aires, CICE, Instituto Di Tella.
- Corti, Ana M., 1979. "Los lineamientos curriculares para el nivel primario de la provincia de Corrientes", en *IIE*, Revista del Instituto de Estudios Educativos, Buenos Aires, Nº 21.
- Eggleston, John, 1980. *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires, Ed. Troquel.

- Gallart, M. A. y Coelho, M., 1980. *La escuela secundaria; la imbricación entre la tarea y el poder como límite a la innovación*, Buenos Aires, CIE.
- García Huidobro, J. E. y Ochoa, J., 1978. "Tendencias de la investigación en educación en América Latina", en *Documentos de trabajo 1*, Santiago de Chile, CIDE.
- Illich, Iván, 1972. "El derrumbe de la escuela, ¿un problema o un síntoma?", en *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, N° 7.
- Jelin, E. y Feijóo, M., 1980. *Trabajo y familia en el ciclo de vida femenino: el caso de los sectores populares de Buenos Aires*, Buenos Aires, Estudios CEDES, vol. 3, N° 8/9.
- Kramer, Sonia, 1982. "Privacao cultural e educacao compensatoria: una análise crítica", en *Cadernos de Pesquisa*, Sao Paulo, N° 42.
- Landi, O., 1982. *La redistribución de saberes y de credenciales educativas. La enseñanza parasistemática en la cultura de la crisis*, Buenos Aires, I Jornadas de Educación y Trabajo.
- Mello, Guiomar N. de, 1982. *Magisterio de 1º grau. Da competencia técnica ao compromisso político*, Sao Paulo, Autores Associados-Cortez.
- Moura Castro, C y otros, 1980. *A educacao na América Latina; um estudo comparativo de custo e eficiencia*, Río de Janeiro, FGV-IESAE.
- Muñoz Izquierdo, C. y otros, 1979. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. IX, N° 3.
- Petty, M. y Tobin, A., 1973. *La deserción escolar en la provincia de Río Negro*, Buenos Aires, CIE.
- PREALC, 1981. *El subempleo en América Latina. Evolución histórica y requerimientos futuros*, PREALC/198, Santiago de Chile.
- Pozner, P., 1981. *La ilusión del pre-escolar como "ángel democratizador" o la articulación entre pre-escolar y primer grado*, Buenos Aires, CIE.
- Rama, G. W., 1981. "Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular", en *El cambio educativo: situación y condiciones*, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, Informes Finales/2.
- Rotblat de Schapira, 1979. *Hallazgos parciales de una investigación en proceso. Opinión de docentes argentinos acerca de situaciones negativas habituales en las escuelas primarias*, Buenos Aires, PROMED.
- Sánchez Guerra, J. y Gallart, M. A. *Proyecto Piloto de profesores de tiempo completo en la enseñanza media*, Buenos Aires, CIE, Cuadernos N° 11, s/f.
- Saviani, D., 1982. "As teorías da educacao e o problema da marginalidade na América Latina", en *Cadernos de Pesquisa*, Sao Paulo, N° 42.
- Schiefelbein, E., 1981. "Efectos de la educación pre-escolar en el ingreso al sistema formal", en CEPAL-UNICEF, *Pobreza crítica en la niñez*, América Latina y el Caribe, Fernando Galofré (comp.), Santiago.
- Semino, N. A., 1979. "Un modelo epistemológico para una teoría del currículum", en *IRICE*, Boletín Informativo, N° 1.
- Snyders, G., 1976. *Ecole, classe et lutte des classes. Une relecture critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron e Illich*, París, P.U.F.
- Solari, A., 1977. "Desarrollo y política educacional en América Latina", en *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile.
- Tasso, A., 1979. *Rendimiento de la educación. Estado actual de estudios sobre el tema en Argentina*, Buenos Aires, CIE.
- Tedesco, J. C. y Parra, R., 1981. *Marginalidad urbana y educación formal: planteo del problema y perspectivas de análisis*, Buenos Aires, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, Fichas/14.

- Tedesco, J. C., 1981. "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina", en *El cambio educativo: situación y condiciones*, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, Informes Finales/2.
- Tedesco, J. C., 1982. *Calidad de la enseñanza y procesos sociales*, REPIEPP/Doc. 1, Unesco, Santiago de Chile.
- Vera, R., Argumedo, M. y Luna, E., 1976. *Situación actual del perfeccionamiento docente en la Argentina*, Buenos Aires, CIE.
- Vera, R., Argumedo, M. y Luna, B., 1977. *Posición del docente frente al perfeccionamiento*, Buenos Aires, CIE.
- Yalour de Tobar, M., 1969. *Cómo educan los argentinos a sus hijos*, Buenos Aires, Libera.