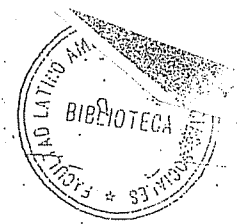


36

Original

15

JUAN CARLOS TEDESCO
CECILIA BRASLAVSKY
RICARDO CARCIOFI



L. 2032
18/1/979

EL PROYECTO EDUCATIVO AUTORITARIO

Argentina 1976-1982

FOTOCOPIADORA
474 CEHCE
Folio 16 S/F 0
D/F 34

FLACSO
Facultad Latinoamericana
de Ciencias Sociales

474 016

1

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 disociada 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 las interrogantes acerca de cómo se constituye 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 anomía 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.

Planteando 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 Ottalagano, 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 Bruera—

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 constituirían 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 todosuviéramos 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 Amadeo 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".

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 asistió?

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

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 (repitencia, 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.

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-

namiento¹ 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 problema².

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., comprometiendo 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 campaña 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

¹ 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 Ferranón Pearson, pretendió ser más preciso y sostuvo que en lugar del 50% era del 49,2% (CLARÍN, 13/2/78). 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.

² 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 cumplieran 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

Edad	Tasas
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.

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 PROMEP², 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 éste 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

² 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 socio-económica 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 *mediciones* 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 aseguran 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-

méros 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 periodos 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)*.

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-

* 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.

II.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-

gitimaban 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, 8/3/76, 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 silencio⁵.

⁵ 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. 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.

Peró 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.

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, 14/3/76.)

"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.)

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 dio 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 notablemente 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 escuelas⁵. Sin embargo, no puede afirmarse que este

⁵ 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. Bibliografía

- 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 Passeron, J. C., 1977. *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Loin.
- 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.
- Eraslavsky, 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 límites 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. "Privación cultural e educación 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 educação na América Latina; um estudo comparativo de custo e eficiência*, Rio 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, FROMED.
- 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 educação 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-Establé, Bourdieu-Passeron e Illich*, Paris, 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.