.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Repositorio Digital Institucional

Tipo de documento: Tesis de Maestría

Título del documento: Las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial que devinieron con la recuperación democrática: un aporte para el estudio de la "década olvidada"

Autores (en el caso de tesistas y directores):

Bárbara Briscioli

Pablo Pineau, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2009

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: http://repositorio.sociales.uba.ar/

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)
La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR

Repositorio Digital Institucional

.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Maestranda: Bárbara BRISCIOLI[1]

Las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial que devinieron con la recuperación democrática.

Un aporte para el estudio de la "década olvidada".

Tesis para optar por el título de Magister en Políticas Sociales
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Director: Pablo PINEAU

Ciudad de Buenos Aires
Año de Presentación: 2008.

[1] Lic. en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

Las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial que devinieron con la recuperación democrática.
Un aporte para el estudio de la "década olvidada".

RESUMEN

En esta tesis abrimos una línea de indagación que tiene como objetivo analizar las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial que devinieron con la recuperación democrática en 1983, con la llegada de Raúl Alfonsín al poder, llamado a elecciones mediante.

A tal fin, rastreamos en las producciones teóricas e investigaciones educativas, realizadas durante los primeros años de la democracia, las principales problemáticas detectadas alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura.

Simultáneamente, analizamos los documentos oficiales que dan cuenta de las políticas educativas concernientes a la enseñanza de lectoescritura inicial efectivamente implementadas, que reflejan las intencionalidades del gobierno democrático a este respecto.

Finalmente, en la pretensión de conocer de algún modo el impacto de la implementación de estas políticas, analizamos particularmente las *escenas de lectura* inicial que se han ido configurando en el período.

ABSTRACT

The objective of this thesis is inquiring about the policies of teaching initial reading and writing that became with the recovered democracy in 1983, when Raúl Alfonsín was elected president.

Thus, theoretical productions and educational research on main problems detected among teaching and learning how to read and write, that took place during the first years of democracy, are traced.

Simultaneously, official documents accounting educational policies concerning teaching initial reading and writing effectively implemented are analysed, reflecting in a way intentions of the democratic government on this respect.

Finally, pretending getting to know the impact of the implementation of these policies, initial *reading scenes* configured in this period are particularly analysed.

ÍNDICE

Agradecimientos …….. 5

PRIMERA PARTE

I. Introducción ……. 7

II. Relevancia del tema de estudio ……. 9

III. Encuadre teórico-metodológico
Sobre la perspectiva teórica …… 11
Sobre la perspectiva de análisis ……... 15
Los momentos del trazado de las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial ..……... 18

IV. Objetivos ……..... 20

V. Sobre el abordaje metodológico ……..... 21
Procedimientos metodológicos, principales áreas de análisis y fuentes de datos …… 22
Fuentes de datos ……...……. 23

SEGUNDA PARTE

I. Contextualización y primeras hipótesis
El advenimiento de la democracia ……..……..… 26

Esperanza y desencanto …… 28
La pesada herencia recibida ……. 29

Política económica
Primera etapa de la gestión ……. 30
La segunda etapa: Nuevas perspectivas... con final dramático ……... 33

La cuestión social …….. 36

Debate conceptual sobre el tipo de democracia implementada …… 37

El proyecto pedagógico
La formación de una ciudadanía democrática ……. 40
El proyecto democrático como proyecto pedagógico y el proyecto educativo democrático .. 42
La recuperación de la matriz normalista ……. 43
Profunda crisis del sistema educativo ……..…… 44

II. Capítulo 1: Las principales problemáticas alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura
Los primeros diagnósticos del "sistema educativo heredado" …….. 48
Algunos análisis más recientes ……. 51

Introducción a las fuentes de estudio …….. 53

Las problemáticas específicas
Desigualdad y discriminación educativa ……. 57
Complejidad y especificidad de la pedagogía ……. 60
Patologización del proceso educativo ……. 64

A modo de síntesis del capítulo …… 68

III. Capítulo 2: Las políticas concernientes a la enseñanza de lectoescritura inicial
Democratización de las instituciones educativas ……..……. 72

Las políticas de lectoescritura inicial. El caso de la Ciudad de Buenos Aires
Los diagnósticos oficiales ……...… 76
Renovadas concepciones en materia de enseñanza inicial de lecto-escritura ……. 79
El Proyecto de Capacitación Docente, una pieza clave …….. 83
Especialistas y eficacia en los resultados …… 91

Políticas de Alfabetización …… 93

Algunos intentos frustrados
El caso del Congreso Pedagógico ……... 96
Aspectos organizativos ……. 102
Balance de la implementación …….. 103

IV. Capítulo 3: Una aproximación a las prácticas de enseñanza inicial de lectoescritura propiciadas ……...… 108

Encuadre metodológico …….. 109

Escenas de lectura paradigmáticas de la apertura democrática
El caso del libro Trampolín …….. 112
A propósito de las finalidades, algunas reflexiones …….. 127

TERCERA PARTE

A modo de cierre ……..…… 129

Referencias bibliográficas …….. 132

Agradecimientos

En primer lugar, a mi Director de tesis, Pablo Pineau, quien me acompañó en este largo proceso de trabajo, guiándome en la búsqueda de conocimientos, ofreciéndome libros y materiales, invitándome a participar en los seminarios que él dictaba y alentándome a presentar ponencias en jornadas y congresos.
También, en un lugar destacado a Belén Mercado, por hacerme saber de la posibilidad de obtención de la beca de maestría; y a Luz Ayuso, por haber colaborado en la presentación del plan de trabajo y demás cuestiones formales.
En este mismo sentido, al Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, por haberme otorgado la beca que me permitió dedicarme a esta investigación.

A todo el equipo de la Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la UBA, especialmente a quienes conformaron el equipo de los Seminarios dictados durante 2005, 2006 y 2007, por el trabajo compartido y sus valiosos aportes.
Y dentro del equipo, especialmente, a Mónica Fernández, porque entre otras cosas, ha compartido conmigo sus experiencias como maestra de nivel inicial por aquellos años.
A Cinthia Wanschelbaum, por los intercambios sobre nuestros estudios centrados en la educación durante la democracia.
A Nicolás Arata, que me aportó gran cantidad de libros sobre el Congreso Pedagógico
Y, a Rafael Gagliano, por la recomendación del libro que me ayudó a comprender la economía durante el alfonsinismo.
También, a quienes entrevistamos en esos seminarios, por habernos permitido conocer algo del “clima de la época”.

A todos los profesores de la Maestría en Políticas Sociales de la UBA, especialmente a Susana Masseroni que confío en mi proyecto y trabajó dedicadamente conmigo en la elaboración del plan de tesis y en el abordaje metodológico.
También a la gente de Secretaría de Postgrados de la Facultad de Ciencias Sociales, por su incondicional apoyo, y a mis compañeros de Maestría (cohorte 2004-2005), por sus aportes y el acompañamiento en el trabajo.

Al equipo de Cátedra de Filosofía de la Educación de la UBA, especialmente a Inés Fernández Mouján, quien compartió conmigo sus experiencias de maestra de primer grado en la apertura democrática. Y la gente del proyecto UBACyT, que dirige Carlos Cullen, porque siempre las reuniones y el trabajo compartido resulta enriquecedor.

También al equipo del c*e*m, especialmente a Gaby Diker y Graciela Frigerio, porque me han permitido ampliar las perspectivas y abordajes para pensar las problemáticas educativas.
A Osvaldo Álvarez Guerrero, con quien tuve el honor de conversar sobre su experiencia como gobernador de Río Negro durante la gestión de Alfonsín.

A Andrea Alliaud, (mi prima y reconocida pedagoga) por haberme prestado varios de los libros –que he utilizado como fuentes-, con los que ella estudiaba en la carrera de ciencias de la educación en los ´80.

A mi Tía Niní, maestra normal nacional, que al enterarse de mi tema de beca, me prestó un libro sobre la lectura en la escuela.

A mi mamá, Liliana Abritta, a mi hermano Guido Briscioli y a mi amiga/hermana Carla Korytko, por acompañarme siempre. Por lo mismo, a mi tío Pablo Abritta, y por haberme prestado su casa (durante sus vacaciones), para poder producir más cómodamente.

A Fernán Rudnik, quien con gran amor, me acompañó en el último de tiempo de escritura intensa; por los cuidados, la paciencia, y la fundamental ayuda para poder concentrarme y terminar.

A todos quienes, me brindaron sus aportes en Jornadas y Congresos en los que fui presentando los avances de la tesis, así como a los coordinadores de mesa y otros participantes.
Y a quienes me escucharon con entusiasmo cada vez que les contaba sobre mi recorrido de investigación e intereses en charlas más o menos informales, que desde sus experiencias, me aportaron elementos para pensar y producir.

PRIMERA PARTE

I. Introducción:

Asumiendo que a lo largo de la historia del sistema educativo la producción masiva de lectores estuvo profundamente imbricada con la construcción de determinada *cultura política,* nos aproximamos a una **historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura**.

A los fines de esta tesis, abriremos una línea de indagación que tendrá como **objetivo** principal ***analizar las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial que devinieron con la recuperación democrática en 1983,*** con la llegada de Raúl Alfonsín al poder, llamado a elecciones mediante.

A tal fin, rastrearemos en las producciones teóricas e investigaciones educativas, realizadas durante los primeros años de la democracia, las **principales problemáticas detectadas alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura**. Del mismo modo, intentaremos sistematizar los debates pedagógicos y las negociaciones que antecedieron a las políticas implementadas, en el intento de rescatar la conflictividad y la conformación de las distintas posiciones dentro del campo político-pedagógico.

Simultáneamente, analizaremos los documentos oficiales que dan cuenta de las **políticas educativas concernientes a la enseñanza de lectoescritura inicial** efectivamente implementadas, que reflejan de algún modo las intencionalidades del gobierno democrático a este respecto.

Finalmente, en la pretensión de conocer de algún modo el impacto de la implementación de estas políticas, analizaremos particularmente las **prácticas de enseñanza inicial de lectoescritura** que se han ido configurando en el período.

Como estudiaremos políticas educativas en perspectiva histórica, consideramos que el abordaje de investigación más apropiado es un **diseño cualitativo** (Sautu, 2005)**.** En rigor, haremos un *estudio histórico descriptivo,* utilizando como estrategia metodológica la denominada ***investigación documental*** (Valles, 1997: 110), pues analizaremos principalmente fuentes documentales: producciones teóricas, documentos oficiales, libros de texto, entre otros. Complementaremos la indagación con *entrevistas a informantes claves* (Selltiz y

Jahoda, 1965), como un modo de poder contrastar con la perspectiva de los actores, -a quienes podremos tener fácil acceso, por tratarse de un período de la historia reciente- nuestras hipótesis esbozadas en torno a las fuentes documentales.

II. Relevancia del tema de estudio:

Consideramos que investigar las políticas de lectoescritura inicial que devinieron con la recuperación democrática es **relevante** al menos en dos sentidos:

1. En primer lugar, considerando que la denominada *transición democrática* en Argentina, correspondiente al período 1983 – 1989, ha sido poco estudiada en general y en lo que respecta a la educación en particular. Nuestras hipótesis previas, nos hacían suponer que esta situación posiblemente se debía a que había quedado englobada o "cercada" entre dos períodos de alto impacto en la política educativa: por una parte, la última dictadura militar, que comenzó en el año 1976, y por otra parte, la implementación del modelo neoliberal de los ´90. Esta última etapa especialmente, en la que tuvo lugar una espectacular reestructuración del Estado, incluyendo una reforma estructural del sistema educativo, ha capturado mucho más la atención de los investigadores, que intentaban conocer (a la vez que en general criticar), los nuevos mecanismos de regulación de lo educativo. En este sentido, considerando que las políticas educativas características de la última dictadura militar, se enmarcaban también en una corriente de *modernización excluyente* (Pineau, 2006) -tal como se analiza en recientes y prolíficas investigaciones[2]- abundan estudios en los cuales incluso, se ha realizado una traspolación directa de procesos de un período a otro -en términos de procesos que se iniciaron en los ´70, cuyos efectos se profundizaron en los ´90-, sin preguntarse muchas veces por la especificidad de lo acontecido en la década de la apertura democrática.

Más ampliamente, como bien lo explica Gastón Beltrán, "Desde el punto de vista de la sociología histórica, la década de 1980 ha sido un período esquivo. Los ochenta fueron frecuentemente pensados como un interregno de transición entre la violencia política de la década precedente y la violencia económica de los años posteriores. Sin embargo, las complejas transformaciones políticas y culturales de esos años son un indispensable punto de partida para comprender tanto los cambios introducidos durante la década menemista como la dinámica adquirida por la política argentina desde entonces. Si es cierto que durante los años noventa se producen las transformaciones estructurales más espectaculares, es entonces necesario interrogarse por la forma en que ellas fueron definidas y por las acciones políticas ideológicas que condujeron a su instrumentación" (Beltrán G. en Pucciarelli, 2006: 199).

Seguramente esta vacancia guarde relación con la identificación de este período como la "*década perdida*", que nosotros hemos preferido nombrar como "**década olvidada**". Por

[2] para un análisis más detallado de la educación durante la última dictadura militar, Ver: Pineau, 2006.

tanto este trabajo se propone **abordar el período en su especificidad**, intentando estudiar los diversos acontecimientos y producciones teóricas característicos del mismo.

2. En segundo lugar, tampoco han sido objeto de análisis frecuentes las políticas de lectura y las prácticas de enseñanza de lectoescritura inicial. Tal como señalan Pineau y Cucuzza, "una revisión de la producción pedagógica en Argentina permite constatar que la historia de la enseñanza de la lectura y escritura es un tema que ha sido tratado en forma menor y residual (Cucuzza y Pineau, 2002: 11 y 12).

El período en estudio, no es una excepción. Y simultáneamente, la relevancia de profundizar en esta área, está dada puntualmente porque el aprendizaje inicial de la lectoescritura estalla como problemática del sistema educativo, -tal como analizaremos en los siguientes apartados- debido no sólo al aumento real de los casos de **fracaso escolar**, sino más bien a la fuerte puesta en evidencia de la cuestión. Tal como advierte Emilia Ferreiro, más ampliamente el fenómeno remitía a una serie de demandas acumuladas que hicieron constatar los límites de la matriz escolar tradicional para alfabetizar a todos (Ferreiro, 1989).

Por lo tanto, la centralidad que se le confiere al tema de la enseñanza de lectoescritura inicial (como reflejo de la crisis estructural del sistema educativo), es relevada en diversos diagnósticos y producciones teóricas del período –tal como analizaremos oportunamente. En el mismo sentido, hemos percibido cómo la escuela comienza a responsabilizarse en alguna medida por el fracaso escolar, y en un sentido más amplio, el Estado educador intenta dar (nuevas) respuestas a esta problemática- a través de políticas específicas, como ser los diagnósticos realizados y los nuevos diseños curriculares de la Ciudad de Buenos Aires o el Plan de Alfabetización Nacional que se puso en marcha en 1984 -como también será desarrollado sucesivamente.

III. Encuadre teórico-metodológico

Considerando que el propósito de esta tesis será generar conocimiento sobre las **políticas de enseñanza de lectoescritura inicial implementadas durante el gobierno alfonsinista,** a continuación presentaremos los antecedentes que nutren esta investigación a la vez que justificaremos la especificidad del abordaje teórico-metodológico de la misma.

Sobre la perspectiva teórica:

Para comenzar, nos parece importante explicitar que esta investigación se inserta en el proyecto UBACyT[3] "*La lectura escolar y la construcción de culturas políticas: una mirada histórica para el caso argentino*", dirigido por el Dr. Pablo PINEAU. La particularidad de este proyecto es la aproximación a una **historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura**, intentando abordar las vinculaciones entre prácticas de lectura y la construcción de determinados sujetos políticos en nuestro país.

De las diversas producciones que han colaborado en la construcción de nuestra perspectiva teórica (Chartier, R. 1993, 1994 y 1995; Chartier, A.M. y Hebrard, 1994; Ossenbach y Somoza, 2001; Roldán Vera, 2003) reconocemos como uno de los antecedentes principales el estudio realizado por el Proyecto HISTELEA[4] sobre *la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina, desde la época colonial hasta los primeros gobiernos peronistas* (Cucuzza y Pineau, 2002).

En este libro se ha intentado reconstruir cómo ha sido la enseñanza de la lectura y de la escritura en nuestro país, no en términos meramente anecdóticos o ilustrativos como suele ser tratado el tema en los libros clásicos de historia de la educación, ni tampoco ha sido presentado en términos didácticos como la *evolución* de la "historia de los métodos". Por el contrario, el acercamiento ha sido desde la perspectiva de la **Historia Social de la Educación**, que busca "dar cuenta de lo educativo a partir de su inscripción en un relato

[3] Proyecto UBACyT F052, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Período 2004-2007.

[4] "Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Argentina: del Catón catequístico al ordenador", dirigido por el Prof. Rubén CUCUZZA y codirigido por Pablo PINEAU, con sede en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Está adherido al proyecto MANES (Manuales Escolares) de España.

mayor" (Cucuzza y Pineau, 2002: 13), analizando las complejas articulaciones de la educación con el resto de las dimensiones de lo social: a saber, el contexto socio-económico, político, cultural; lo ideológico, lo religioso, lo artístico, lo tecnológico; con la finalidad de contribuir a una mejor comprensión de la educación en cada uno de los momentos históricos analizados.

Por lo tanto, la **Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura** comienza a vislumbrarse como campo de estudio interdisciplinario que no se agota "en la mirada diacrónica de la didáctica ni en las miradas escolarizantes que reducen dichas prácticas sociales a meras prácticas escolares" (Cucuzza y Pineau, 2002: 12), como un espacio de encuentro de diversos abordajes", que incluye la nueva historia intelectual y de la cultura, la lingüística, la filosofía y la nueva paleografía entre otros. (Cucuzza y Pineau, 2002: 14).

En este sentido, un gran aporte ha sido diferenciarse del abordaje tecnologicista de la cuestión, entendido como una mirada teleológica que reduce el análisis a la creencia de que la sucesión de fases supone el perfeccionamiento de las prácticas/métodos. Más bien, se propusieron "comprender y analizar los complejos procesos sociales que se anudan con los planteos y prácticas respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura en nuestro país" (Cucuzza y Pineau, 2002: 15), otorgándole un valor determinante a los medios de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes en el proceso de escolarización de la cultura.

En definitiva, se han propuesto "reconstruir las prácticas concretas en las que se desarrollaba la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales" (Cucuzza y Pineau, 2002: 16), en consonancia con Bourdieu (Bourdieu, 1996). En esta línea han acuñado la definición de ***escena de lectura*** "como el lugar donde se realiza/materializa lo escrito como práctica social de comunicación" (Cucuzza y Pineau, 2002: 16)[5]. De esta forma, presentan "la escena de lectura escolar como la resultante de procesos de larga duración en la que se sintetizaron y subordinaron otras diversas y variadas escenas de lectura registradas en la historia cultural de la humanidad" (Cucuzza y Pineau, 2002: 17).

En este sentido, cabe hacer al menos dos aclaraciones:

Por un lado, a pesar de la naturalización de la **figura moderna de la lectoescritura**, y concomitantemente concibiendo el leer y el escribir como habilidades que se enseñan y se aprenden simultáneamente, se trata de una construcción socio-histórica, considerando que por

[5] En el capítulo 3 del desarrollo de la tesis ampliaremos esta definición y haremos un análisis en consonancia con este planteo.

ejemplo, en la tradición medieval las prácticas sociales de lectura y de escritura existían como dos esferas separadas. Es decir que, muchas personas de las que aprendían a leer, no sabían escribir, claramente debido a la división de saberes, y en este sentido de distribución del poder. Por el contrario, la más difundida era la lectura oral y colectiva, especialmente para la formación moral y religiosa, hasta entonces la preponderante. Fue así como la Iglesia principalmente, se esforzaba en la decisión del método de aprendizaje para la decodificación gráfica.

Podríamos condensarlo en la figura de los mercaderes, que leían y contaban; y la de los monjes, que leían y copiaban. El modo de comprenderlo es que sólo unos pocos dominaban el código, y por tanto podían producir escritos a la vez que controlar la circulación de los mismos. Una explicación bien pragmática podría ser que las clases de escritura eran más onerosas, pues requerían de mayores recursos, en especial en tiempos de escritura con pluma de ganso y tinta, en aquel entonces escaseaban o era dificultoso conseguir -aunque hoy nos cueste representárnoslo por la fácil accesibilidad a los elemento de escritura (lápiz, lapiceras, biromes, etc.), En este sentido, "la nueva relación que establecieron la lectura y la escritura (…) encierra complejas relaciones de poder entre ambas prácticas y, oculta las relaciones de subordinación que se establecieron históricamente entre los dos términos que lo componen" (Cucuzza y Pineau, 2002: 18)[6].

En el mismo sentido a pesar de que actualmente la escuela se presenta como la institución alfabetizadora por excelencia, en rigor la obligatoriedad escolar legitimada a través de diversos dispositivos del Estado docente se ha encargado de naturalizar que las instituciones educativas *sean* las encargadas de suministrar este saber; concebidos dentro de las habilidades básicas que todo niño/a, futuro ciudadano tiene derecho y debe adquirir. En síntesis, la escuela logró convertirse en la agencia privilegiada de alfabetización, al punto de ser comprendidos estos dos procesos *–escolarización y alfabetización-* como sinónimos" (Cucuzza y Pineau, 2002: 19), a pesar de que han existido históricamente eficaces procesos de alfabetización masiva autónomamente de los sistemas escolares.

En esta línea, interesa destacar que la enseñanza de la lectoescritura ha adquirido características propias dentro del ámbito escolar, por cierto contingentes, pero bajo un efecto potente de naturalización[7]. Por supuesto, que la escena de lectura escolar se fue desarrollando y ritualizando, simultáneamente que la escuela como una forma educativa específica -expandida

[6] para más detalles, ver páginas 18 y 19 del libro citado.
[7] Necesitamos tenerlo en cuenta especialmente a la hora de emprender nuestro análisis para poder problematizar cuestiones que podrán resultarnos "evidentes", pero que se tratan de construcciones socio-históricas.

por todo el globo, en una imbricada relación con la expansión de la modernidad y del capitalismo- configuró un modo hegemónico de transmisión de saberes (Cucuzza y Pineau, 2002).

Finalmente, en la obra citada, concluyen que "la escuela fue erigida como un espacio privilegiado para cumplir con el objetivo moderno de la *producción masiva de lectores* al constituirse los sistemas educativos nacionales euro-occidentales a fines del Siglo XIX, y siglos de prácticas sociales de escritura y lectura pasaron a condensarse en el manual escolar, el libro de lectura, el cuaderno de clase, el pizarrón, el discurso del método como integrante del discurso pedagógico naciente colocado al servicio del objetivo, y con ellos, la aparición y triunfo de la *escena de lectura escolar*" (Cucuzza y Pineau, 2002: 343).

Este triunfo ha sido reconstruido tras haber estudiado en su especificidad las escenas de lecturas propiciadas desde la colonización española; haber analizado cómo las escenas de lectura escolar fueron volviéndose hegemónicas en el marco de la Organización Nacional; para luego ponerse al servicio de nuevas demandas y necesidades sociales; hasta llegar a dilucidar los usos específicos que hizo de las mismas el peronismo[8]. Hacia el final del libro, hacen escuetas referencias a las escenas de lectura escolar de las décadas subsiguientes.

Siguiendo entonces, una línea diacrónica de nuestros antecedentes, en "**El principio del fin**"[9], Pineau refiere a la enseñanza de la lectoescritura mediante el método altamente restrictivo utilizado durante la última dictadura militar (1976-1983), en el marco de otra serie de estrategias discriminadoras (Ver Pineau, 2006)[10].

Seguidamente, tal como explicitamos, la presente línea de indagación se inserta en el Proyecto UBACyT inmediatamente posterior, que específicamente, ha abierto una línea de indagación a partir de la recuperación democrática, con la llegada de Alfonsín al poder en 1983[11]. La idea entonces, será intentar reconstruir el modo en que se enseñó a leer en este período, dada la vacancia oportunamente señalada.

[8] Para conocer los diferentes períodos con mayor profundidad, ver Cucuzza y Pineau, 2002.
[9] Esta publicación es un resultado del proyecto para Investigadores en Formación "La lectura escolar y la construcción de culturas políticas: Una mirada histórica para el caso argentino (1976-1989)" de la programación científica 2004-2007 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires bajo la dirección de Pablo Pineau y con sede en la Facultad de Filosofía y Letras.
[10] Profundizaremos este análisis en el capítulo 1 del desarrollo de la tesis.
[11] Una pequeña aclaración en términos de la delimitación del período. En el Proyecto UBACyT presentado, definíamos la etapa a indagar de 1983 a 1993, considerando la implementación de la Ley Federal de Educación, como corte y quiebre del modelo educativo. Sin embargo a los fines de esta tesis, preferimos acotarlo al período alfonsinista, es decir hasta 1989, para estudiar el modelo educativo en consonancia con el proyecto político.

A los fines de la especificación de nuestro objeto, cabe aclarar que analizaremos las escenas de enseñanza y aprendizaje de lectoescritura circunscritas a lo **escolar** (ya que no nos detendremos a estudiar qué ha sucedido en otros posibles ámbitos de alfabetización) y que hemos decidido indagar puntualmente en la enseñanza y aprendizaje de lectoescritura **inicial**, en términos del momento fundante en la adquisición de un saber básico, instancia clave en la inserción de la llamada *cultura escolar* y concebido como la puerta de entrada a la cultura letrada.

Asimismo, cabe destacar que, nuestro foco de interés, tal como hemos señalado desde el inicio, está puesto en el estudio de las políticas delineadas en torno a la enseñanza de la lectoescritura, y no solamente en el estudio de las prácticas áulicas. Razón por la cual, adoptaremos un enfoque que articule de algún modo ambas instancias, teniendo en cuenta que esta investigación tampoco consistirá en el mero análisis de los documentos oficiales que dan cuenta de las políticas implementadas. Más bien, con la finalidad de *comprender las relaciones entre las políticas y las prácticas áulicas de enseñanza de lectoescritura inicial*, que tuvieron lugar durante del gobierno alfonsinista (1983-1989), nos interesará estudiar el **proceso de diseño y aplicación de dichas políticas.**

Sobre la perspectiva de análisis:

Por todo lo argumentado en al apartado anterior, puede inferirse que indagaremos en cada uno de los **momentos del trazado de las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial**, que devinieron con la recuperación democrática. Lo haremos siguiendo la perspectiva del proceso planificador de las políticas públicas descrito por Steven Kelman (Kelman, 1992) y el "modelo iterativo de formación de políticas sociales" propuesto por Gerardo Molina (Molina, 1999).

Si bien estos esquemas, como veremos a continuación, difieren entre sí -el de Kelman, más rígido en cuanto a la sucesión de cada una de las etapas; el de Molina, más flexible, intentando aprehender la dinámica de los procesos sociales, sus idas y vueltas, los movimientos superpuestos, etc.- a los fines de nuestro análisis, ambos nos brindan buenos aportes conceptuales y nos sirven de modelo, para poder comprender el proceso de las

políticas -es decir, su despliegue en el tiempo- que es finalmente el modo en que nos interesa abordarlas aquí.

En principio, es importante subrayar que el modo de concebir la Política Pública y de implementarla, varía de acuerdo a las concepciones de la realidad social. En el caso de *Kelman,* refiere a unos estadios en el trazado de políticas que da cuenta de un modelo más bien estático, tal como hemos señalado. Exponemos a continuación el recorrido que comienza con las propuestas políticas y terminan con acciones gubernamentales que afectan la vida de las personas.

El proceso de trazado de políticas comprende un primer estadio de i*deas políticas,* en tanto propuesta de ciertos cambios en la acción gubernamental. Éstas son la materia prima del proceso de trazado de políticas. En segundo lugar, viene la *elección política*. Las personas que tienen ideas políticas buscan lograr apoyo del gobierno para poner en práctica sus ideas. Cuando el gobierno asume tal compromiso, tiene la autoridad de hacer algo que los individuos no pueden: puede coercionar legítimamente a los ciudadanos, si es necesario, para contribuir a la realización o para actuar coherentemente con los compromisos que ha contraído. En una sociedad democrática, el precio que deben pagar por ellas aquellos que tienen ideas políticas es someter sus propuestas a otros para su aprobación (Kelman, 1996: 16).

Seguidamente, deviene el estadio de p*roducción,* en el cual una vez que se han tomado decisiones políticas, las políticas deben aplicarse. La producción es parte del proceso de trazado de políticas porque especifican y modifican las ideas políticas que se han tomado. Muchos pequeños aspectos de una política y a veces algunos bastante importantes sólo se establecen cuando un programa esta llevándose a la práctica. Entonces, en el cuarto estadio de a*cciones gubernamentales finales,* los procesos políticos y de producción tienen como resultado un conjunto de acciones gubernamentales. Según el resultado de los procesos políticos y de producción, las acciones gubernamentales finales pueden parecerse o diferir del concepto de quienes originariamente tuvieron la idea política.

Por último, aparecen los *resultados en el mundo real*: Las acciones finales que emergen de estadios previos del proceso de trazado de políticas son la última posibilidad del gobierno de afectar lo que ocurre en la vida real de los ciudadanos. La conexión entre políticas gubernamentales y un conjunto de resultados en el mundo real siempre es una hipótesis por parte de los encargados de trazar políticas, acerca de ciertas acciones sobre quienes están en el extremo de la recepción (Kelman, 1996: 17).

En la medida en que rastreamos el desarrollo de las ideas políticas hasta las acciones finales del gobierno, las políticas desarrollan rasgos más específicos de los que tenían cuando aparecieron por primera vez. Cuando seguimos el avance de las acciones finales del gobierno hasta sus resultados en el mundo real, incluso aparecen otros factores. (Kelman, 1996: 18).

En el marco de estos estadios, la planificación se concibe desde una perspectiva más de tipo normativa, pues pareciera ser que cada etapa empieza y termina para dar paso a la otra, y que suceden únicamente del modo en que se las presenta aquí. Por el contrario, consideramos que en la planificación de políticas sociales, las cosas no suceden tan lineal ni ordenadamente. Por tanto nos acercaremos a un modelo más flexible que a nuestro entender nos dará más herramientas para comprender los momentos del desarrollo de las políticas.

Nos adentramos en el modelo de formación de política pública de Molina, enmarcado en una concepción más dinámica de la realidad, tal como hemos señalado. Él mismo aclara que su presentación es una simplificación de lo que sucede, una representación esquemática para ordenar y describir etapas que usualmente se dan en los procesos de formación de políticas y de programas. Resalta la importancia de que exista comunicación entre estas etapas, aunque no se den todas con la misma intensidad o, incluso, no siempre sea posible diferenciarlas completamente. Más aún, el modelo no debe entenderse como un ordenamiento cronológico, pues el orden sugerido esta continuamente afectándose por la interacción propuesta (Molina, 1999).

En los modelos de formación de política pública pueden reconocerse cuatro componentes básicos:

-*definición del problema*: El proceso de consulta y participación de los involucrados es un elemento importante de esta actividad, llamada también definición de agenda. El reconocimiento de los diferentes intereses en juego, del conflicto presente en la determinación de la agenda y la consulta a los involucrados es lo que amplía el alcance a esta actividad. Lo será también por llegar a definiciones consensuales, que le den mayor legitimidad y sostenibilidad a las decisiones que luego, basadas en la definición del problema, serán adoptadas.

-*generación y escogencia de opciones*: que permitan enfrentar el problema detectado, y por la forma como se escojan. La forma en que se quiere resolver el problema supone una definición de líneas de acción, definición que se verá fortalecida si para llegar a ella ha mediado un proceso de escogencia, transparente y racional, que respete las diferentes posiciones.

-*puesta en ejecución*: se ponen en marcha las acciones que han sido seleccionadas. La manera como se realice la gestión incide de manera importante en los resultados inicialmente previstos, como también en ir enriqueciéndolos. Aquí se boga por un tipo de gestión diferente a la tradicional, donde la flexibilidad, capacidad de adaptación y relación con las otras actividades son sus características esenciales.
-*evaluación*: refiere a la importancia de relevar los resultados, pero a los fines de nuestro análisis, no tomaremos esta etapa en consideración.

Los momentos del trazado de las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial:

Haciendo una *síntesis* de ambos modelos de análisis, tomaremos en consideración los siguientes **momentos del trazado de las políticas** a los fines de nuestra indagación:

En este sentido, si bien a los fines analíticos, presentaremos los objetivos específicos en concordancia con los capítulos a desarrollar, no seguiremos en la línea argumentativa una división tan tajante entre una y otra etapa. Más bien, siguiendo el modelo iterativo, concibiendo a la realidad de un modo complejo y dinámico, con cruces y superposiciones, marchas y contramarchas, realizaremos cruces entre ideas y políticas, prescripciones y prácticas, teorías y discursos pedagógicos. De este modo, habrá capítulos más extensos y otros más acotados; en todos ellos, se hará referencia a lo ya dicho o a lo por decir, jugando con esta cuestión de articulación entre los diversos acontecimientos y discursos que confluyen en la instrumentación de un proyecto político-pedagógico.

En primer lugar, la *definición del problema social*, en términos de los debates y negociaciones en la *búsqueda de soluciones* o respuestas a este problema. Específicamente, intentaremos **sistematizar los núcleos problemáticos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura inicial, característicos del campo pedagógico de los primeros años del retorno democrático**. A tal fin, nos acercaremos a los diagnósticos realizados por pedagogos, como herencia de la dictadura, así como a las producciones teóricas que dan cuenta de los conceptos claves para avanzar en los análisis coyunturales y en los textos propositivos.

En segundo lugar, la *elección de la(s) política(s)* a implementar y las que finalmente se concretaron. En este sentido, analizaremos los documentos oficiales que dan cuenta de las

políticas educativas concernientes a la enseñanza de lectoescritura inicial promulgadas. Situaremos la exploración de la intencionalidad y acción política del gobierno a este respecto, en el marco más amplio del proyecto pedagógico alfonsinista.

En primer lugar, tomando el caso la Ciudad de Buenos Aires, el documento curricular actualizado en 1986 nos permitirá conocer algunas de las prescripciones en materia de enseñanza inicial de lecto-escritura. Complementariamente, como nos interesa adentrarnos en los procesos de concepción y diseño de estas políticas, también reconoceremos a los diagnósticos oficiales que antecedieron este documento como un material rico para el análisis, por tratarse de un proyecto integral que incluía un programa de capacitación docente (SICaDIS), un "diagnóstico del aprendizaje inicial de lectoescritura" desde un enfoque participativo, "criterios de evaluación de los textos escolares" vigentes, entre otros.

Seguidamente, rastrearemos los datos que resulten significativos del Plan Nacional de Alfabetización de 1984, que refuerza nuestra hipótesis acerca de que la enseñanza de la lectoescritura era una problemática a atender. Del mismo modo, nos interesará estudiar el Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) como un modo de rescatar la conflictividad del campo pedagógico propia del período y las posiciones político-pedagógicas en pugna. En ambos casos, tanto el Plan de Alfabetización como el Congreso Pedagógico resultan un *analizador* del modo de concebir, diseñar e implementar las políticas educativas del gobierno alfonsinista.

Por último, para conocer el impacto de las políticas en estudio, intentaremos vislumbrar lo que ha sucedido en las ***prácticas concretas*** **de enseñanza inicial de lectoescritura**. Particularmente, intentaremos reconstruir las *escenas de lectura* escolar configuradas por los libros de lectura editados y utilizados durante el período, asumiendo que cobraran sentidos renovados a la luz de los diversos elementos que componen el escenario político-pedagógico de la época.

IV. Objetivos

A continuación se detallan los objetivos generales y específicos de la tesis.

Objetivo General:

Analizar los momentos de trazado de las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial que devinieron con la recuperación democrática.

Objetivos específicos:

1) Sistematizar los núcleos problemáticos en torno a la enseñanza de lectoescritura inicial de los primeros años del retorno democrático, como propiciadores de las políticas finalmente implementadas.

2) Indagar en la producción y desarrollo de las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial implementadas durante del gobierno de Raúl Alfonsín.

3) Explorar las prácticas de enseñanza de lectoescritura propiciadas en la apertura democrática, en articulación con los diversos elementos que componen el escenario político-pedagógico de la época.

Si bien, no le daremos rango de objetivo, precederá al desarrollo de los tres capítulos correspondientes a cada uno de los objetivos específicos, una presentación de los rasgos centrales del contexto, para enmarcar las cuestiones a abordar, así como algunas hipótesis que servirán de marco de interpretación.

V. Sobre el abordaje metodológico

Como estudiaremos *políticas educativas en perspectiva histórica*, consideramos que el abordaje de investigación más apropiado es un **diseño cualitativo** (Sautu, 2005). Pues se trata de un tema que demanda la búsqueda de una respuesta *holística* que a la vez, respete la perspectiva de los propios actores. Es decir que, "apoyándonos en la idea de la unidad de la realidad de ahí que sea holística y en la fidelidad de la perspectiva de los actores involucrados en esa realidad" (Sautu, 2005: 56), emprenderemos un estudio en el cual se intentará *describir y comprender el proceso de trazado de las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial en la apertura democrática*; donde la generación, emergencia y cambio serán aspectos centrales de la investigación. Del mismo modo, al utilizar como **estrategia metodológica** la denominada ***investigación documental*** (Valles, 1997: 110), el *lenguaje* será una parte constitutiva central del análisis; así como "la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan" (Sautu, 2005: 56). En palabras de Sautu, "totalidad, tiempo, lenguaje, interacción, interconexión son ideas propias de la metodología cualitativa" (Sautu, 2005: 56), y por lo tanto, o lo serán de esta tesis.

En rigor, haremos un *estudio histórico narrativo,* (Sautu, 2005)**,** utilizando la técnica de *análisis documental* (Valles, 1997: 110), pues analizaremos principalmente fuentes documentales: documentos oficiales (normas, leyes, fundamentación, debates parlamentarios, proyectos, propuestas y discursos); debates, publicaciones, proyectos; prensa escrita, material bibliográfico publicado, informes de investigación; materiales de archivo públicos y libros de texto escolar.

Complementaremos la indagación con *entrevistas a informantes claves* (Selltiz y Jahoda, 1965), en este caso, integrantes del campo de la educación, que puedan brindarnos información valiosa debido a su experiencia y conocimiento del tema de nuestra investigación. Lo haremos como un modo de poder contrastar con la perspectiva de los actores, -a quienes podremos tener fácil acceso, por tratarse de un período de la historia reciente- nuestras primeras impresiones sobre las temáticas a estudiar. Pues esta retroalimentación de datos, nos permitirá identificar temas relevantes, corroborar la información obtenida, aclarar dudas, rectificar apreciaciones incorrectas y clarificar ciertas cuestiones que puedan haber surgido en un primer análisis de las fuentes documentales.

Procedimientos metodológicos y principales áreas de análisis:

En consonancia con los objetivos presentados, detallamos a continuación los *procedimientos metodológicos* que llevaremos a cabo:

1.1) Análisis de las producciones pedagógicas (diagnósticos, investigaciones y propuestas) que dan cuenta de las principales problemáticas detectadas alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura.

2.1) Análisis de los documentos oficiales que dan cuenta de las políticas educativas implementadas en la Ciudad de Buenos Aires en materia de enseñanza inicial de lecto-escritura.

2.2) Rastreo de datos que resulten significativos del Plan Nacional de Alfabetización de 1984.

2.3) Estudio de los documentos producto del Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) y de los análisis retrospectivos.

2.4) Reconstrucción de las políticas que configuraron la "*aduana escolar*".

3.1) Análisis de los libros de lectura editados y utilizados en el período, con la finalidad de vislumbrar las escenas de lectura que configuraban.

3.2) Reconstrucción de las *escenas de lectura* que devinieron con la apertura democrática.

Fuentes de datos:

- **Del análisis documental:**

- Producciones teóricas del campo pedagógico:

BRASLAVSKY, Berta (1983): **La lectura en la escuela**. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

BRASLAVSKY, Cecilia (1983): **La situación educativa heredada**. Buenos Aires, FLACSO.

BRASLAVSKY, Cecilia y RIQUELME, Graciela (1984): **Propuestas para el debate educativo en 1984**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia (1985): **La discriminación educativa en Argentina**. Buenos Aires, Miño y Dávila.

BRASLAVSKY, Cecilia (1986): **La transición democrática en la educación**. Buenos Aires, Noviembre de 1986.

BRASLAVSKY, Cecilia y KRAWCZYK, Nora (1988): **La escuela pública.** Buenos Aires, Miño y Dávila.

BRASLAVSKY, Cecilia; CUNHA, Luis Antonio.; FILGUEIRA, Carlos y LÉMEZ, Rodolfo (1989): **Educación en la transición a la democracia. Casos de Argentina, Brasil y Uruguay.** Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.

Centro de Participación Política, Movimiento de Renovación y Cambio de la Unión Cívica Radical (1983): Educación y Democracia. Documentos de trabajo del Taller de Educación. Buenos Aires.

FILMUS, Daniel y BRASLAVSKY, Cecilia (1986): *"Obstáculos a la democratización del sistema educativo"*. Serie Materiales de Difusión del Área de Educación y Sociedad N°2. Buenos Aires, FLACSO.

FILMUS, Daniel y FRIGERIO, Graciela (1986): *Educación, autoritarismo y democracia*. Serie Materiales de Difusión del Área de Educación y Sociedad N° 3, FLACSO. Buenos Aires.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana (1979): **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.

FERREIRO, Emilia (coord.) (1989): **Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina**. México, Siglo XXI.

FRIGERIO, Graciela (1987): **Fracaso escolar y sectores populares, Argentina. 1983-1987.** Buenos Aires, FLACSO (mimeo).

RAMA, Germán W. (coord.) (1981, 1er edición –1987, versión final): **Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe.** CEPAL-UNESCO-PNUD. Buenos Aires, Kapelusz.

TEDESCO, Juan Carlos, BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOFI, Ricardo (1983). **El proyecto educativo autoritario (1976-1982).** Buenos Aires, FLACSO.

- Documentos e investigaciones oficiales a analizar:

Los ocho proyectos que componen el **Programa de Investigación Curricular**, organizado y ejecutado por la Dirección de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, a saber:

Proyecto 1. **El diagnóstico del aprendizaje inicial de la lecto-escritura**, (1984). Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Proyecto 2. **Evaluación del Diseño Curricular/1981**, (1984).. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Proyecto 3. **Los perfiles de aprendizaje de los alumnos de las escuelas primarias de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires**, (1984-1985). Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Proyecto 4. **El diagnóstico educativo de los alumnos adultos,** (1984). Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Proyecto 5. **El diagnóstico de la situación educativa preescolar,** (1984).. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Proyecto 6. **Criterios de Evaluación de Textos Escolares** (1985-1986), Secretaria de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Proyecto 7. **Diagnóstico de la situación educativa en las escuelas y grados de recuperación,** (1986), Secretaria de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Proyecto 9. **Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICaDis),** (1985), Secretaria de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Anteproyecto de Diseño curricular para la educación primaria común, 1986. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Plan Nacional de Alfabetización. Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Permanente**,** 1985.

Ley Nº 23.114, que convoca al Congreso Pedagógico.

Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional. Ministerio Educación y Justicia de la Nación, Julio 1988.

BAQUERO, Ricardo y NARODOWSKI, Mariano (1987). "El pasaje del nivel primario al medio: la problemática del alumno". Ministerio de Educación y Justicia. OEA. Buenos Aires.

PAVIGLIANITI, Norma (1988): **Diagnóstico de la administración central de la educación**. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Buenos Aires, 1988.

- Libros de textos escolares:

Libros de textos escolares editados entre 1980 y 1989 que figuran en el catálogo de la Biblioteca del Docente de la Ciudad de Buenos Aires[12].

GOLDBERG, Mirta (1986): **TRAMPOLÍN. Lectoescritura inicial.** Aique Grupo editor, Buenos Aires[13].

- **Entrevistas a informantes claves:**

A especialistas del campo:
Las entrevistas que detallamos a continuación, se realizaron en el marco del Seminario *"La Década olvidada: La educación en los primeros años del retorno democrático"* que se dictó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, durante el primer cuatrimestre del 2006[14]:

Entrevista a **Mirta Goldberg**, autora de Trampolín.

Entrevista a **Graciela Riquelme**, compiladora del texto "Propuestas para el debate" de 1984.

[12] Encontramos doce libros, pero no detallaremos aquí las referencias, porque no han resultado pertinentes para nuestro análisis.
[13] Analizamos también con la guía para el docente que acompañaba a este libro: GOLDBERG, Mirta – FIGUEROA, Itatí (1986): **Trampolín. Guía para el docente**. Aique Grupo editor, Buenos Aires.
[14] También entrevistamos a docentes y gremialistas: Mary Sánchez y a Tito Nena.

SEGUNDA PARTE:

I. Contextualización y primeras hipótesis

> "El 10 de diciembre de 1983, la sociedad argentina saludaba con alegría el advenimiento del nuevo gobierno democrático. La experiencia terrible de los años anteriores apuntaba los motivos para un optimismo volcado hacia el futuro; atrás quedaba una década de dictadura, de represión sangrienta y secreta, de actitudes soberbias que llevaron a la guerra de las Malvinas y a la derrota militar frente a las tropas británicas, de prácticas de política económica que impusieron la crisis más larga y profunda conocida en la historia moderna de la Nación, de cambios en la distribución del ingreso que crearon –por primera vez- amplios bolsones de pobreza, en una sociedad signada hasta entonces por uno de los mejores niveles de vida del continente. La sociedad esperaba que el gobierno democrático resolviera esos problemas, abriendo el camino hacia el desarrollo; el gobierno, a su vez, se sentía con la capacidad, fuerza y legitimidad como para encarar el desafío" (Schvarzer, 1998: 85).

El advenimiento de la democracia

Para comenzar a situar la problemática a estudiar, haremos una **breve referencia al contexto socio-histórico**, marcado por la apertura a elecciones presidenciales, y la llegada del Dr. Raúl Alfonsín al poder en 1983, luego de los siniestros años de la dictadura militar iniciada en 1976.

En este sentido, el rasgo de identidad de esta época ha sido sin duda, la **recuperación de la democracia**, y con ella, las libertades políticas y civiles. Desde el inicio del gobierno, se puso fin al estado de sitio, y se restableció plenamente el estado de derecho, que implicó entre otras cosas, la restitución del Congreso y la Corte Suprema de Justicia, así como también la normalización de las instituciones que habían sido intervenidas en el régimen precedente (sindicatos, universidades y numerosos organismos).

Además, aprovechando el debilitamiento, desmoralización y desorganización del poder militar, se ubicó la "soberanía de lo público estatal" en el centro del proceso de reconstrucción de un nuevo tipo de "democracia no tutelada" (Pucciarelli, 2006). Así, por primera vez en la historia argentina, "se transponía el círculo de fuego con que la corporación militar pretendía perpetuar su derecho a la impunidad total y se obligaba a los responsables de las aberraciones cometidas durante la vigencia del terrorismo de Estado a someterse a juicios

incoados por tribunales del fuero civil" (Pucciarelli, 2006: 9). La primera medida, consistió en la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP)[15] -conformada por artistas, intelectuales y militantes de Derechos Humanos, el 15 de diciembre de 1983- cuyo objetivo era la investigación y el esclarecimiento de la represión ilegal llevada a cabo por las Fuerzas Armadas, sufrida por miles de detenidos y desaparecidos. Esta **propuesta antiimpunidad**- que pretendía someter a juicio oral y público, y condenar las acciones criminales llevadas a cabo por los integrantes de las tres juntas militares que gobernaron durante la dictadura[16]- sentó un precedente para los otros países latinoamericanos, donde los militares acusados de violación de derechos humanos nunca habían sido condenados.

El desarrollo de las causas judiciales, transmitidas por televisión, tuvo una enorme repercusión en la sociedad, que por primera vez se involucraba en este tema silenciado por tantos años. Por supuesto que, el gobierno había levantado la censura de los medios de comunicación al inicio del mandato, además de las prohibiciones de obras, artistas e intelectuales. De este modo, muchos de los exiliados de a poco fueron regresando al país. Asimismo, la vigencia de la democracia reavivó la actividad política y sindical, así como también la masiva participación cultural. Los aires de *renovación* hicieron que la sociedad se adueñe de las calles. De hecho, se volvieron frecuentes, las periódicas movilizaciones populares[17].

En consecuencia, la democracia ha sido el concepto articulador del **proyecto político alfonsinista**, que pretendía suprimir el presidencialismo y adoptar un modelo de gobierno

[15] "La CONADEP registró las denuncias de violaciones a los derechos humanos y las envió a la justicia; también se encargó de intentar descubrir el paradero de los desaparecidos y los niños apropiados, y de presentar un informe al presidente con los detalles de esa información. Ese documento, que reflejaba el resultado del trabajo de la Comisión, fue publicado el 20 de septiembre de 1984 con el título de "Nunca Más" y reveló los alcances del terrorismo de Estado. El mismo afirmaba que "los derechos humanos fueron violados en forma orgánica y estatal por la represión de las Fuerzas Armadas, de manera sistemática, con una metodología planificada por los altos mandos" (Southwell, 2004: 3)

[16] aplicando la denominada "doctrina de los tres niveles de responsabilidad". Una suma de criterios concebidos para asegurar que las acciones judiciales por venir impusieran procesos y condenas solamente a los principales protagonistas, definidos no por sus acciones específicas sino por su tipo de responsabilidad dentro de la cadena de mandos, distinguiendo entre los que habían dado órdenes y los que las habían cumplido, en un clima de horror y coerción, y los que se habían excedido en su cumplimiento (Pucciarelli, 2006).

[17] Destinadas a compensar el menguado poder político acumulado por vía electoral, en palabras de Puciarelli (Puciarelli, 2006).

parlamentarista, y a la vez construir una alianza social y civil más abarcadora. Básicamente, al menos en términos enunciativos, se trataba de una propuesta emancipadora y refundacional[18].

Sin embargo, en palabras de Pucciarelli, "la pretensión de construir *desde arriba* (…) el *tercer movimiento histórico*[19], que algunos estrategas del oficialismo concibieron como síntesis superadora de los proyectos de cambio social e institucional enarbolados históricamente por los dos grandes partidos tradicionales, fue débil e infructuosa, tanto por los obstáculos que le imponía la propia inercia social del momento, como por la reiterada incapacidad que demostraron tener el Presidente y su estrecho cuerpo de asesores para trascender con valentía y decisión los límites que les imponía el tipo de correlación de fuerzas existentes" (Pucciarelli, 2006: 10).

Esperanza y desencanto

Como coinciden numerosos analistas, este gobierno ha vivido dos etapas claramente diferenciadas: la primera, teñida de fuerte carga de **esperanza** por los *nuevos tiempos políticos* que se gestaban, y por lo mismo, caracterizada por un vigoroso apoyo popular.

Y, una segunda etapa, que comenzó con la **desilusión** de la llamada crisis de "*semana santa*" en 1987, que consistió en el levantamiento de un grupo de oficiales militares. El motivo fundamental de la rebelión lo constituían los llamados por parte de la Justicia a militares de segundo y tercer rango que habían sido participes en operaciones ilegales durante la última dictadura[20]. Como los jefes militares se negaron a reprimir a los "carapintadas", el gobierno intentó articular, como en oportunidades anteriores, la negociación con la cúpula militar y la movilización popular[21], para mantener el control del conflicto. Pero, cuando al día siguiente, se publicaron "los términos hasta ese momento ocultos de la negociación con el comando amotinado, el consenso original se transformó primero en desconcierto y luego, en clara, abierta y definitiva oposición. La aprobación casi inmediata de una Ley de obediencia debida, que venía precedida de otra similar intención exculpatoria denominada de "Punto

[18] "El alfonsinismo tuvo un fuerte tono fundacional, que se vinculó –por ejemplo- con el peso simbólico que se estableció alrededor de dos propuestas gubernamentales: la reforma de la constitución y el traslado de la capital" (Southwell, 2004: 6).

[19] Este proyecto denominado Tercer movimiento histórico, aspiraba a heredar y superar el "primero" y el "segundo" movimientos populares, los de Hipólito Irigoyen y Juan D. Perón, respectivamente. (Luna, Félix/ Historia Integral de la Argentina, 2006: 1202).

[20] Ver Luna, 2006.

[21] la sociedad civil repudió el levantamiento y se movilizó contra los rebeldes, para apoyar la política del gobierno y enfrentar los intentos de resucitar criterios y personajes de un ominoso pasado que ya había sido definitivamente condenado.

final", terminó de definir el marco legal que promulgó, en forma encubierta, la amnistía total que reclamaba la corporación militar"(Pucciarelli, 2006: 14).

Estas medidas, dictadas por la amenaza de la coerción y el miedo político, exculpaban a los militares de rangos inferiores de cualquier responsabilidad por los crímenes de lesa humanidad cometidos conscientemente, generando -contrariamente a sus intenciones iniciales-, un **nuevo ámbito de impunidad militar**. Por lo tanto, el gobierno recibió numerosas críticas por parte de los organismos de derechos humanos y muchos sectores se sintieron traicionados, razón por la cual, la imagen del presidente Alfonsín comenzó a debilitarse.

Así, el progresivo deterioro del gobierno por el cierre del proceso que había propiciado, se expresó en la derrota del radicalismo en las elecciones legislativas de 1987. Deterioro que, simultáneamente respondía a las promesas incumplidas en torno a la consolidación del régimen democrático que se expresaba con agudeza en los problemas económicos, -dadas las constricciones impuestas por la deuda externa y el incontrolable proceso inflacionario- y en el sostenido empobreciemiento de amplios sectores de la sociedad.

En este sentido, Southwell destaca las características de *esperanza y desencanto* que tuvo el período, dado el entusiasmo inicial -ante la restitución del orden democrático- y la corta duración de esta "primavera alfonsinista", debido a los intentos frustrados de superar el modo antinómico de relacionarse con la oposición (Southwell, 2004), y como hemos dicho, la imposibilidad de llevar adelante las principales promesas de bienestar social. (Oportunamente, ampliaremos esta cuestión).

La pesada herencia recibida

Por nuestra parte, adhiriendo a la hipótesis del par ilusión-desilusión, introducimos en el análisis algo de la *pesada herencia recibida* por la gestión alfonsinista, cuestión de gran relevancia para poder comprender de un modo renovado el escenario post-dictadura. En palabras de Demarchi, "las nuevas autoridades constitucionales habrían de afrontar un legado de dificultades de inédita magnitud, con preocupantes síntomas de crisis terminal en decisivos aspectos de la realidad" (Demarchi, 1995: 1).

En este sentido, sería pertinente más bien *problematizar las expectativas iniciales* puestas en este "nuevo proyecto de refundación nacional", en tanto instrumento transformador de la economía, la sociedad y el Estado, devastados por la gestión de la dictadura militar.

Pues, como afirma Schvarzer, “el optimismo generalizado se apoyaba más en razones políticas que en argumentos económicos. En cierta forma, ese optimismo resultaba exagerado frente al formidable conjunto de problemas estructurales que se presentaban en el corto plazo, pero cumplía un rol funcional en lo que respecta a la estabilidad de las formas políticas del país” (Schvarzer, 1998: 85).

Dicho de otro modo, deberíamos al menos problematizar el **exagerado optimismo** que implicó en cierta medida, la imposibilidad de asumir las dificultades reales que aquejaban a los diferentes sectores: “la inflación, el déficit fiscal, el estancamiento económico asociado a una considerable y regresiva reestructuración del aparato industrial y la inequitativa distribución del ingreso” (Ortiz y Schorr, 2006: 292).

Además de estos graves problemas de orden socio-económico, también recibían en estado caótico los distintos niveles de lo político-institucional: “convocados con urgencia por un poder castrense en pleno proceso de disolución, los partidos tradicionales ingresan en la escena política, todavía dominada por la perversa alianza establecida entre empresarios, tecnócratas y militares durante la dictadura, con gran apoyo popular pero sin poder político propio” (Pucciarelli, 2006: 8). Así, en términos generales, las instituciones estaban desarticuladas, degradadas.

Es por esto que, Demarchi destaca que esta pesada herencia, “exigiría excepcionales niveles de creatividad y coraje” (Demarchi, 1995: 1), que evidentemente, no se han podido desplegar. De esta forma, podría comprenderse que las frustraciones hacia el final del mandato del alfonsinismo, hayan sido devastadoras para la sociedad argentina. Por supuesto, no se trata de minimizar los desaciertos que puedan haberse cometido, sino que, a los fines de este análisis, en todo caso vislumbrar el excesivo *voluntarismo idealista* o ingenuidad/ incapacidad -según se prefiera- con que se sostuvieron las promesas iniciales. Ilusiones, que traducidas en optimismo fácil, multiplicaron la desazón al percibir que habían quedado inconclusas.

Política económica

Primera etapa de la gestión:

Con respecto a la economía, la hipótesis en torno al exagerado optimismo inicial, cobra especial sentido, considerando que “el panorama presentaba síntomas de remanido dramatismo” (Demarchi, 1995: 2).

Dicho muy sintéticamente, el primer gobierno democrático, "heredó una situación caótica, caracterizada por una deuda externa creciente, que era impulsada al alza debido a la acumulación de las elevadas tasas de interés en el mercado internacional; esa deuda acentuaba los reclamos y presiones de los acreedores e impulsaba hacia una profunda crisis productiva. Mientras tanto, el tejido social estaba cada vez más deteriorado por la desocupación, y la caída de ingresos de amplios sectores populares" (Schvarzer, 1998: 35) [22].

La cuestión se agravaba, considerando que, tanto la magnitud de la deuda externa[23], como cualquier estrategia que intentara recomponer los salarios de los trabajadores harían sentir su influencia en los gastos públicos, o en la emisión monetaria. Factores que, necesariamente generarían inflación[24]. Y no meramente, como una cuestión económica, sino más fuertemente debido al consenso generalizado entre los sectores privilegiados de que "la batalla contra la inflación pasa, casi exclusivamente, por achicar el sector público y eliminar el déficit fiscal" (Schvarzer, 1998: 83). Si detectaban lo contrario, los sectores empresarios ajustarían sus precios a elevada velocidad, casi como una "reacción automática y perversa" (Schvarzer, 1998: 83).

Cabe destacar que estos mismos grupos[25] han sido los beneficiarios principales del circuito "monetario-financiero-especulativo" (Schvarzer, 1998: 78) –alentado por la permisividad del mercado internacional de capitales y forjado en un mercado financiero de corto plazo y dimensiones relativas muy grandes (elevada liquidez y alta rentabilidad) en

[22] Aquí puntualizaremos algunos datos sobre la cuestión de la deuda externa, pero para un análisis pormenorizado y accesible sobre esta problemática, y sobre la situación económica en Argentina desde 1975 a 2000, recomendamos el libro de Schvarzer, Jorge (1998): **Implantación de un modelo económico.** Buenos Aires, AZ editora.

[23] "De diciembre de 1981 a diciembre de 1983, la deuda pasó de 35.671 millones de dólares a 43.634 millones por la mera acumulación contable de intereses devengados; y esto a pesar de que el cambio de signo en la balanza comercial permitió comenzar a pagar algunos de los intereses. Ese crecimiento espontáneo transformaba el carácter de la deuda respecto a las dimensiones conocidas anteriormente. En la segunda mitad de la década del 70, por ejemplo, la deuda externa representaba entre el 20% y el 25% del producto bruto nacional, mientras que en 1984 ella ya superaba el 60% de dicha magnitud" (Schvarzer, 1998: 87).

[24] Desde el "Rodrigado" en 1975 a 1983, "el país soportó una inflación que estuvo sistemáticamente en el orden de los tres dígitos, oscilando entre el 100% y el 800% anual. Se trataba de un doble récord mundial, ya que **no hubo ninguna otra economía moderna sometida a una inflación tan alta durante tanto tiempo**. (…) Pocas economías, pocas sociedades, podrían resistir este flagelo sin desmoronarse. La Argentina no lo atravesó airosa, por cierto dada la notable intensidad y persistencia del proceso. Es claro que una de las causas de dicha resistencia radica en el relativo **acostumbramiento** de los argentinos a la inflación que se había instalado desde la posguerra hasta 1975. La economía vivió esos 25 años con alzas de precio del orden del 25% anual, aunque con variaciones del 6% al 100% en distintos momentos, lo que enseñó a los agentes económicos algunas variables clave en condiciones de inflación. Gracias a esa experiencia, la hiperinflación de los últimos años no fue tan catastrófica como podía haber resultado para otras sociedades" (Schvarzer, 1998: 73). [Los destacados son nuestros].

[25] compuesto por un pequeño numero de poderosos agentes locales y filiales de multinacionales: "30 empresas y poco más de una docena de bancos manejaban más de la mitad de la deuda total en divisas del sector privado" (Schvarzer, 1998: 58)

vigencia desde 1977, cuya fluctuación ha resultado tan rápida como incontrolable- lo cual generó reiteradas intervenciones del Estado, a partir de marzo de 1980[26]. Este *salvataje oficial* –como se ha denominado a estas intervenciones- consistió en las acciones del Banco Central para intentar paliar los problemas de las empresas endeudadas a la vez que le otorgaba créditos especiales al sistema financiero para cubrir sus descubiertos, como explica Schvarzer. "El mecanismo es complejo, pero, en definitiva, implica que el Estado "compre" la deuda externa del sector privado, negocie con los acreedores del exterior su refinanciación y asuma los costos financieros futuros hasta el momento de la cancelación definitiva" (Schvarzer, 1998: 69).

En un artículo de 1983, ya denunciaba esta gran ironía: "los sectores más vociferantes en demandar la reducción de gastos estatales son los principales receptores de una gran catarata de fondos públicos que corroe el funcionamiento normal del Tesoro"[27]. En síntesis, los grandes cambios de la segunda mitad de la década del setenta "dejaron como herencia el régimen de elevada inflación, la deuda externa y la incapacidad del Estado para regular la marcha del sistema[28]" (Schvarzer, 1998: 12)

De todos modos, estas problemáticas serían abordadas de diferente manera a lo largo de la administración radical. En efecto, la estrategia económica reconoce dos etapas bien diferenciadas: la inicial, a cargo de la gestión de Bernardo **Grinspun** (hasta enero de 1985) y la que se desarrolló desde entonces hasta el estallido hiperinflacionario de 1989, que derivó en la asunción anticipada de Carlos Menem" (Ortiz y Schorr, 2006: 292).

En este sentido, la estrategia desplegada por el primer Ministro de Economía, para enfrentar los problemas económicos que atravesaba la Argentina, orientaba los esfuerzos a resolver los desajustes macroeconómicos y atender a los sectores rezagados, siguiendo los

[26] "El nuevo mercado financiero potenció el desplazamiento de los recursos de los sectores de ingresos fijos a los tenedores de fondos líquidos; **alentó el reemplazo de las inversiones productivas por las actividades especulativas**; **extrajo ingentes fondos de las finanzas públicas para su expansión, mientras reducía por esa misma vía el margen de maniobra del Estado**; desdibujó los límites entre los mercados de dinero, bonos y bienes y se convirtió, objetiva y subjetivamente, en uno de los más poderosos enemigos de una estabilidad de precios, cuya mera presencia reduciría su posibilidad de extraer beneficios" (Schvarzer, 1998: 79). [Los destacados son nuestros].

[27] "El costo para el país es incalculable. Pues hay un precio ya pagado en términos de intereses al exterior y disminución en la capacidad de maniobra de la política económica, debido a ese endeudamiento externo. Hay un costo a pagar, en intereses futuros, por esa misma deuda. Y, finalmente, hay un costo de oportunidad en producto perdido y transferencia de ingresos, provocados por esa política. La Argentina pasó a ser uno de los países más endeudados del planeta, sin que mediara otra causa más que la especulación financiera desencadenada por la manipulación simultánea del tipo de cambio y del mercado financiero local" (Schvarzer, 1998: 59).

[28] El autor tiene un libro especial sobre este período, titulado *La política de Martínez de Hoz*, Hyspamérica, Buenos Aires, 1986, donde desarrolla en profundidad las políticas aplicadas entonces.

lineamientos básicos del pensamiento keynesiano[29]. Y por lo tanto, "el problema de la deuda externa sería subordinado a la resolución de las dificultades internas y al objetivo primordial del crecimiento económico sobre la base de una creciente equidad" (Aruguete: 2006: 419).

El gran inconveniente es que, y aquí volvemos a la hipótesis de ingenuidad/incapacidad, el equipo económico del gobierno democrático creía tener un margen razonablemente amplio en su capacidad de negociación de la deuda, y que podría obtener una prórroga en los pagos y recortes en las tasas de interés, directamente con los bancos acreedores. Sin embargo, a pesar de la firmeza de la posición local, las sucesivas maniobras[30], no obtuvieron el éxito esperado. Y en el juego de presiones y contrapresiones con los organismos financieros, las negociaciones[31] fueron cada vez endureciéndose más, hasta que finalmente, el gobierno tuvo que ceder a un acuerdo con el Fondo Monetario Internacional (FMI), que en rigor, implicaba una sumisión a las estrictas medidas de ajuste propuestas.

De este modo, en Diciembre de 1984 se implementaron las medidas de *austeridad*, cumpliendo con los compromisos de **ajuste** ortodoxo monitoreados por el FMI: se redujo el ritmo de emisión monetaria, y se orientó la economía en sentido recesivo, con la intención de reducir el déficit fiscal. Sin embargo, los resultados no se aproximaron a los buscados, considerando que no se había podido combatir la inflación. Por el contrario, la escalada incontenible de precios, sumada a las presiones ejercidas sobre el gobierno desde los grupos de poder, forzaron el reemplazo del Ministro de Economía.

La segunda etapa: Nuevas perspectivas... con final dramático:

Alfonsín y los principales referentes políticos lamentaron públicamente tener que despedir a Grinspun[32] cuando ya era inminente la designación de Juan Vital **Sourrouille**, a

[29] "Los enfoques que guiaron las acciones durante 1984 procuraron reparar las nefastas consecuencias de la política dictatorial sobre los salarios (que habían registrado una caída inédita), la ocupación (que había disminuido y se había precarizado en forma significativa, tendencias que fueron particularmente intensas en el ámbito fabril) y la distribución del ingreso (que había empeorado notablemente). Para ello, se definió una política de ingresos que apuntó a mejorar la situación de los trabajadores e impulsar el crecimiento del mercado: doméstico, priorizando la recuperación de la economía nacional por sobre la negociación con los acreedores externos (mayoritariamente la banca internacional) y los organismos multilaterales de crédito" (Ortiz y Schorr: 2006: 292/293).

[30] Entre otras, Alfonsín amenazó con avanzar en la constitución de un "club de deudores" de países latinoamericanos y anunciar una moratoria unilateral.

[31] Para un análisis pormenorizado sobre las cuatro etapas de la negociación de la deuda externa, ver Schvarzer, 1998, desde página 91.

[32] "La propia juventud coordinadora dramatizó su identificación con Grinspun con una famosa pintada sobre la calle Las Heras que rezaba: "Ganó la patria financiera: lo cagaron al ruso" (Leuco y Díaz, 1987: 56 – Citado en Aruguete, 2006: 418-419)

principios de 1985. El nuevo Ministro, con perfil técnico "profesionalista"[33] -que como secretario de Planificación en la primera etapa del gobierno, había participado en las negociaciones en torno a la deuda- presagiaba una aproximación "realista y pragmática" de hacer política. En rigor, esta renovación contentaba a quienes acusaban de falta de idoneidad al equipo saliente y por lo mismo, su conocida austeridad generaba confianza entre los círculos financieros y el FMI. Contrariamente, para los miembros del partido, se trataba de un claro signo de "desradicalización" del gobierno (Heredia, 2006).

Dicho muy sintéticamente, la nueva gestión económica, modificó drásticamente el rumbo[34], anunciando distintas prioridades y enfoques. En esta **segunda etapa** del gobierno de Alfonsín, los dos objetivos centrales serían *recuperar la capacidad de crecimiento y combatir la inflación*[35], además de por supuesto, garantizar los compromisos asumidos por el país con sus acreedores externos. Las estrategias que se desplegarían para lograrlo, se enunciaban en el documento "**Lineamientos para una estrategia de desarrollo económico 1985-1989**"[36].

La magnitud del cambio de orientación quedaría manifiesta en un acto público para defender la democracia tras un levantamiento militar, el 26 de abril de 1985. Las palabras del presidente se consagraron a la gravedad de la crisis económica, e instaron a sacrificarse y asumir las exigencias de una "economía de guerra" (Heredia, 2006).

En rigor, durante los primeros meses de ese año, las autoridades económicas sostuvieron negociaciones secretas con el FMI sobre el nuevo plan que sería implementado -para evitar reacciones negativas de los agentes económicos locales-, y fueron preparando las condiciones para el lanzamiento del *shock*[37]. Finalmente, el 14 de junio, se lanzó públicamente una reforma profunda que "se conoció como el **Plan Austral,** nombre otorgado por el signo de la nueva unidad monetaria" (Schvarzer, 1998: 101).

---

[33] Con una sólida formación académica en el IDES, se encuadraba en la nueva línea de los políticos sin militancia. De todas formas, se lo diferenciaba de los "tecnócratas", que estaba más asociado a quienes habían trabajado durante la dictadura, como por ejemplo Domingo Cavallo. (ver al respecto, Heredia, 2006: 178 a 180).

[34] ante la crisis del proyecto redistribucionista del ministro Grinspur: "El fracaso de Grisnpur parecía dejar algunas lecciones: "la imposibilidad de estabilizar, reactivar y redistribuir a la vez, la prioridad que debía acordarse a la inflación y el fracaso del "esquema gradualista" para enfrentarla. Ante la magnitud del déficit y la inexistencia de crédito interno y externo, el "ajuste" y las "reformas estructurales" reaparecerían finalmente como únicas soluciones posibles (Heredia, 2006: 172).

[35] "sólo así –y eso ni siquiera merecía mencionarse en su alocución- podría tenderse a una mayor equidad distributiva" (Heredia, 2006: 179).

[36] "que perfilaba el modo de pagar la deuda y a la vez reactivar la economía con un programa basado en el aumento de las exportaciones" (Heredia, 2006: 179).

[37] En términos de los programas de salida de situaciones hiperinflacionarias, "las tendencias ortodoxas –reflejadas por el FMI- prefieren insistir en modelos gradualistas, independientes del ritmo y características de la inflación, en lugar de los de *shock*, que caracterizaron a los planes exitosos. Los economistas reformistas o keynesianos, en cambio, consideran a esto últimos planes demasiado ortodoxos para tenerlos en cuenta. Sin embargo, ellos representaban el único antecedente válido para la coyuntura argentina" (Schvarzer, 1998: 101).

El nuevo paquete de políticas, apuntaba a detener el avance de la inflación y a asegurar los fondos para hacer efectivos los compromisos externos, para lo que se procedió a congelar simultáneamente precios, salarios y tarifas públicas; se detuvo la emisión monetaria adoptando una rígida disciplina fiscal y se regularon las tasas de interés[38]. Los resultados inmediatos de esta "inédita combinación de novedades técnicas y audacia política" fueron positivos: el gobierno **logró estabilizar la economía argentina** por casi dos años y vivió lo que parecía ser una "luna de miel" social (Schvarzer, 1998). En el mismo sentido, otro de los méritos más destacados de este plan, ha sido que *permitió recuperar el control de la coyuntura*. Por otra parte, un hecho por demás significativo, pero escasamente mencionado, ha sido que con este Plan, "la Argentina logró imponer un programa económico que no era propuesto por el FMI"[39] (Schvarzer, 1998: 102).

Sin embargo, "debido a la combinación de factores negativos[40] que se le opusieron, y entre los cuales tuvo un peso relevante la presión de la deuda externa" (Schvarzer, 1998: 35), *el experimento no permaneció en el tiempo*. A fines de 1986, la confianza en el gobierno fue diluyéndose, a medida que se revitalizaba la espiral inflacionaria y aumentaba la sensación de inseguridad que generaba el conflicto con los militares -que como hemos mencionado, explotó en Semana santa de 1987. Este hecho, además de haber puesto en riesgo a las instituciones democráticas, marcó el fin del período de vigencia del Austral y "sumó un factor apreciable en el inició del derrumbe político" (Schvarzer, 1998: 105).

Con este panorama, el gobierno se abstuvo a "administrar la coyuntura". Aunque, la situación fue empeorando debido, entre otros factores, a un brusco giro en el mercado internacional de granos. En abril de 1988, se volvieron a suspender los pagos con el FMI y ante la aceleración de la inflación se lanzó en Agosto el **Plan Primavera**, -aún más ortodoxo que el Austral- basado en una concertación de precios y nuevas retenciones a la exportación. Al principio el proyecto parecía dar resultados, pero en pocos meses resultó evidente que no funcionaba.

[38] funcionarios estadounidenses señalaban que se trataba de una "última chance" para el gobierno argentino, quienes la tomaron con responsabilidad y lanzaron un programa de ajuste inédito en el país (Ver Schvarzer, 1998: 102).

[39] "La Argentina no había resuelto sus problemas económicos, pero comenzaba a encararlos de otra manera en una posición que ofrecía nuevos márgenes de maniobra frente a los acreedores" (Schvarzer, 1998: 102)

[40] Para una análisis exhaustivo de los diversos factores que fueron minando la estabilidad del Plan Austral, ver Schvarzer, 1998, págs 106 a 116.

Luego del fracaso del Plan Primavera a principios de 1989, el Banco Central se retiró del mercado cambiario generando una suba del dólar que empujó a su vez, un alza inflacionaria. Los empresarios rompieron su acuerdo con el gobierno y comenzaron las remarcaciones de precios. La inflación se disparó y el dólar ascendió de 100 a 700 australes en tres semanas. Comenzó así una fuerte fuga de capitales, que fue concebida como un "golpe de mercado". La sociedad entró en un estado de tensión total y la legitimidad social del gobierno llegó a su punto más bajo, lo cual quedó finalmente expresado en las elecciones presidenciales de mayo, con el triunfo del candidato peronista.

Sin poder dominar la crisis, la situación presentaba cada vez mayor gravedad. Un tremendo brote hiperinflacionario- había superado todos los récords, alcanzando nada menos que un 3.000% anual- obligando a Alfonsín a adelantar su retiro de la conducción al 8 de julio de 1989.

A modo de síntesis, la profunda *crisis económica* de la década del ochenta, ha estado caracterizada por *la problemática de la inflación, la deuda externa* y las **contradicciones entre las demandas sociales al nuevo gobierno democrático y las restricciones provenientes de la crisis** (Schvarzer, 1998). Pues, como hemos visto, la deuda ha funcionado como una **restricción**[41] de las políticas económicas -dado su carácter estructural- traducida en dificultades reales con las cuales debió lidiar esta gestión.

Más allá de estas consideraciones, algunos periodistas de la época realizaban fuertes **críticas al voluntarismo del gobierno**, enfatizando en la "necesidad de reconocer los problemas estructurales de la economía reemplazando las fórmulas idealistas por otras con "fundamentación técnica" (Heredia, 2006: 170). Por nuestra parte, tomaremos en consideración estas críticas a modo de *metáfora* que condensa el accionar del gobierno alfonsinista, para poder interpretar las políticas educativas en los apartados que siguen.

La cuestión social

Como puede deducirse de esta acotada presentación en torno al modelo económico alfonsinista, la crisis hiperinflacionaria y la inestabilidad reinante, tuvieron un enorme

[41] "Si bien todavía se discute la capacidad de ese gobierno para enfrentar los problemas con la debida energía, no cabe duda de que éstos presentaban obstáculos de orden formidable a cualquier solución que no fuera una rendición incondicional ante los nuevos poderes constituidos en el mercado financiero (local e internacional)" (Schvarzer, 1998: 35).

impacto en la sociedad argentina. Con claros signos de empobrecimiento en amplios sectores de la población –en algunos casos conformando el sector de los "*nuevos pobres*", en otros, evidenciando el polo creciente de "pobreza estructural"-, acompañado de una creciente incertidumbre y descontento social hacia la finalización del mandato, comenzaba a forjarse el "irremediable" fenómeno de **exclusión social**.

Este esquema de **sociedad excluyente**, -favorecido por un cambio en la estructura financiera a mediados de los ´70, y por acciones estatales tendientes a beneficiar a las grandes empresas privadas[42], agravado por el *ajuste estructural* implementado, que produjo un retraimiento drástico del "gasto social" - fue delineando una distribución de los ingresos cada vez más regresiva. La consecuencia más terrible, ha sido la profunda reestructuración del Estado en la década posterior, -entre otras cuestiones, deslindándose de su responsabilidad de garantizar los derechos sociales- y concomitantemente, la configuración de una sociedad cada vez más polarizada.

Así, se constataba la imposibilidad de la Democracia de generar el bienestar social supuesto –en términos de promesa electoral, pero también de imaginario social. Demarchi, lo resume de este modo: "otra generación de argentinos asistía atónita e impotente a una nueva frustración; esta vez, para colmo, proveniente de un gobierno republicano legítimo y democrático" (Demarchi, 1995: 29).

En este sentido, "en un libro posterior a la finalización de su gobierno, Alfonsín revisitó su frase de campaña y afirmaba: ´(Con la democracia) Creo que se come, se cura, se educa, pero no se hacen milagros´ (Alfonsín, 1992). La promesa había quedado inconclusa también para él" (Southwell, 2004: 16).

Debate conceptual sobre el tipo de democracia implementada

Esta frustración final, podría enmarcarse en el citado análisis de Myriam Southwell, en torno a las *ilusiones iniciales* que trajo consigo la democracia, y la *desilusión*, -entre otras cuestiones- ante la incapacidad de generar formas de vida democráticas, o en palabras de Franco[43], **procesos reales de ciudadanización**. Porque más allá de la convicción de que el establecimiento del Estado de Derecho, las instituciones ligadas a la representación y la

[42] Ver Castellani: *Los ganadores de la "década perdida"*, en Pucciarelli, 2006: pp: 335-366.
[43] Ver Franco, Carlos. 1998.

soberanía política, generarían un nuevo orden democrático, no hubo una comprensión suficiente de que la consolidación democrática no devendría *naturalmente* con la instalación de un régimen legal (Southwell, 2004).

Gran cantidad de bibliografía ha abordado esta discusión teórica, que remite a "la separación entre forma y contenido" propia de los regímenes democráticos en términos de Offe (En: Vilas, 2004: 569). Es decir que, la relación de representación tiene una doble dimensión: siendo una formal y la otra sustantiva tal como lo plantea Vilas, aunque en la mayoría de los estudios sobre democracia se enfatice sólo en la primera de éstas. En rigor, el acento aparece en la organización política, en la relación formal de representación, y no en la pretensión de canalizar las demandas e intereses de los ciudadanos, ni en el andamiaje institucional para procesar las diversas aspiraciones de los distintos grupos sociales (Vilas, 2004).

En palabras de Castoriadis, existe una concepción de la democracia "que hace de ella un simple conjunto de procedimientos", que arrasa con todo el pensamiento político que considera que en un régimen democrático es "indisociable de una concepción sustantiva[44] de los fines de la institución política" (Castoriadis, 1997: 267) -entendiendo por ésta, que todos tengan la posibilidad de participar en la formación de la ley. Por tanto, afirma que una democracia procedimental, sería un fraude si no interviene a la vez en la "organización sustantiva de la vida social" (Castoriadis, 1997: 275). Y aclara en este sentido, que los procedimientos democráticos forman a su entender sólo una parte del régimen. Sin embargo, no adhiere a que se las denomine como "formales", pues considera que los mecanismos como las elecciones por ejemplo, son rasgos vitalmente necesarios a todo régimen democrático, aunque sí cree que son *parciales* (Castoriadis, 1997: 284). Avanza por tanto en lo concerniente a "una buena democracia", sosteniendo que la esfera pública se transforma real y efectivamente en pública si está abierta a la participación de todos (Castoriadis, 1997: 276).

Específicamente, Carlos Franco ha realizado un exhaustivo estudio "*acerca del modo de pensar la democracia en América Latina*"[45]: Una de las posibles explicaciones sería que la democracia realmente existente ha sido producto de la *importación a-crítica de los regímenes*

[44] Según la conceptualización de Castoriadis "lo sustantivo" del régimen democrático remite a la participación real y efectiva en la esfera pública, pero no refiere a la igualdad social tal como lo planteamos aquí; pues no considera que exista una oposición entre libertad e igualdad "bien planteadas". En este sentido, consideramos que la noción de lo sustantivo debiera incluir la dimensión social, o dicho de otro modo los condicionantes materiales que efectivizarán o no la libertad.

[45] Recomendamos fervientemente este libro para ahondar en la temática: FRANCO, Carlos (1998): **Acerca del modo de pensar la democracia en América Latina**. Lima: Fundación Friedrich Eber.

demo-liberales de Europa Occidental, considerado a la democracia meramente como Orden político (concepción procedimentalista), teniendo en cuenta que tal implementación no fue acompañada por procesos de participación ciudadana o alguna medida de redistribución material y cultural. Con el agravante de que, esta democracia implantada "desde arriba" presupuso un "sujeto civil democrático como ya constituido" (Southwell, 2004: 2), desconociendo absolutamente, los modos histórico-sociales de organización en América Latina, con su especificidad geográfica y cultural[46].

En este sentido, Franco advierte que adheridos a posiciones de corte subjetivista-considerando el abandono del enfoque histórico estructural, por la crisis del marxismo, del dependentismo y del cepalismo, por parte del núcleo duro de los intelectuales de América Latina -, no habían pensado en la *viabilidad*, ni en la generación de condiciones para que esto sucediera, pues no se produjeron cambios socioeconómicos tendientes hacia la igualdad material y cultural (Franco, 1998). Por tanto, la preeminencia (por cierto muy liberal) de la libertad por sobre la igualdad **produjo a pesar del discurso democratizador, grandes desigualdades sociales**.

Siguiendo con este análisis, pareciera ser que este grupo de intelectuales de la región, al inclinarse por la ***opción normativa* de la democracia**, concebida en términos de un proceso gradual por etapas, imaginaba que dada una primer fase inicial de instalación de un régimen representativo con elecciones libres y pluralismo partidario (Poliarquía de Dahl), -en una actitud de "*posibilismo*"- advendría casi de modo directo y lineal, un segundo momento de **consolidación** de la democracia (como sustancia), en tanto fin "deseable", que incluiría los procesos de ciudadanización. El problema es que omitieron pensar en la necesidad de generar algunas condiciones para tal democratización; y más bien por el contrario, instauraron un sistema de distribución cada vez más regresivo de la riqueza, tal como hemos mencionado. Estos "descuidos" produjeron crecientes niveles de desigualdad social y por lo mismo, menores oportunidades de ejercicio de la ciudadanía (Franco, 1998). En definitiva, debido a la disociación que operó entre la institucionalidad democrática y las oportunidades para la igualdad o la justicia social, la democracia instalada en nuestro país devino en *un régimen representativo particularista*, en tanto configuración de una democracia delegativa y simultáneamente de una práctica ciudadana de baja intensidad (O´Donnell, 1991 y 1993), según los analistas las han calificado.

[46] Esta cuestión es interesante para pensar lo educativo y por lo tanto será retomada oportunamente.

Esto podría explicarse, como hemos citado, por la crítica y la renuncia al estructuralismo por parte de los intelectuales de la región. Franco explícitamente refiere a posturas como las de F. H. Cardoso, quien creía en la existencia de una "autonomía relativa" en la relación entre economía y política -a la inversa que como lo habían concebido los enfoques teóricos precedentes. De este modo, intenta explicar los cambios de paradigma en las ciencias sociales: del *objetivismo* al *subjetivismo* y del *economicismo* al *politicismo* que primaba por esos años (Franco, 1998). Por lo tanto, las hipótesis centrales que despliega Franco, en torno al *voluntarismo* con que fue instalada la democracia en Argentina, reflejan el "*idealismo*"[47] -o excesivo subjetivismo- que impregnaba las propuestas democráticas que, finalmente –en la mayoría de los casos porque no estaban dadas y/o no se han generado las condiciones- no pudieron concretarse.

Nos interesa entonces, dejar planteada esta cuestión, en términos de líneas para la interpretación del proyecto alfonsinista, así como de los momentos de trazado de las diversas políticas, que puntualizaremos a lo largo de esta producción. En el siguiente apartado, presentaremos un análisis del sector educativo.

El proyecto pedagógico:

<u>La formación de una ciudadanía democrática</u>:

El proyecto pedagógico alfonsinista, en consonancia con el proyecto político, como han señalado diversos analistas, "se concibió a sí mismo como una instancia fundacional, como un corte abrupto con el pasado reciente" (Schmidt y Milman, 2003: 69). En este sentido, el tono *inaugural* del gobierno democrático, impregnaba todos sus discursos, todas sus propuestas y estrategias, con miras hacia una profunda transformación social. En palabras de Southwell, "el primer gobierno post-dictatorial buscó establecer una frontera respecto del pasado como condición para la emergencia de un nuevo régimen político, a partir de fijar un antagonismo que cristalizara una frontera temporal y política, a la vez" (Southwell, 2004: 3). Simultáneamente, la idea fuerte de la fundación, (o *re*-fundación), de una nueva República, estaba ceñido al ideal de recuperar "La República Perdida"[48]. De este modo, Alfonsín,

[47] Aquí idealismo se asocia a una posición en exceso subjetivista, propia del Liberalismo burgués, que pone el acento en las capacidades del sujeto, como si no existieran condicionantes materiales que intervengan en sus acciones. Como sabemos, esta noción, sería opuesta al materialismo, más cercano al pensamiento marxista clásico.

[48] Como se tituló significativamente el *Documental* acerca de la historia argentina que abarca el período comprendido entre 1930 y 1976, estrenado en septiembre de 1983. Dirigido por Miguel Pérez, Guión: Luis

jugando con la ventaja a su favor de encontrar con facilidad una alteridad en el presente –las Fuerzas Armadas, aunque también incluyó a ciertos sectores de los sindicatos, del peronismo y de la Iglesia Católica- asumía el papel de **narrador central de la historia reciente**.

Por supuesto que esta *operación discursiva* en torno a la reapertura o instalación de una democracia, se trataba de una construcción de la historia política argentina, que demonizaba los golpes de Estado acaecidos desde 1930 hasta la última pérdida de la democracia en 1976, para, por fin reivindicar a los gobiernos "legítimos –civiles- elegidos a través del sufragio universal por el pueblo. A nuestro entender, la salvedad que habría que hacer en este tipo de argumentación -que interpreta a las dictaduras como un *desvío* del curso hacia la progresión de formas de gobierno más "civilizadas"- sería que, en un rápido análisis de la sucesión de los tipos de regímenes que dirigieron la Argentina, percibimos que las formas democráticas, quedarían más bien del lado de la excepción. En rigor, ha primado a lo largo del siglo XX la "cultura del enemigo"[49], siguiendo con la lógica del exterminio, en términos del aniquilamiento del "otro" (por cierto, fundante para los latinoamericanos[50]).

De todas formas, lo cierto es que, -trascendiendo la discusión en torno a la reapertura o instalación de una democracia, en términos de cuánto de novedoso o cuánto de "actualización" de elementos del pasado, traería consigo- el régimen democrático alfonsinista "constituyó su identidad como resultado contingente de una disputa entre las interpretaciones del ayer, el futuro deseado y los medios para alcanzarlo" (Southwell, 2004: 4).

Así, situándonos en el clima de la época, asumido generalizadamente como un "nuevo tiempo político" que nace en la Argentina con la llamada "transición democrática", ha sido vivido como una instancia *superadora*, (un momento fundacional), cargado de esperanzas, y de proyectos renovados, que actuaba en sintonía con el intento de -en palabras de Braslavsky, refiriéndose directamente a la educación para la democracia-, "recuperar nuestra utopía perdida" (Braslavsky, 1986). Utopía que, necesariamente dentro de un esquema liberal clásico, remite a la recuperación de la ley, la justicia, las instituciones, -destacando entre ellas muy especialmente la escuela.

En resumen, este esquema que condensa un modo de narrar la historia que legitima una visión del presente, como "la mejor de las posibles", y un proyecto con pretensiones de

---

Gregorich según la idea de Enrique Vanoli. Específicamente, se trata de un montaje de imágenes históricas de archivo, dedicado a seguir la evolución política Argentina desde 1930 .

[49] Ver "La cultura del enemigo no ha muerto", por Eugenio Zaffaroni. Artículo publicado en Revista Ñ el 18 de marzo de 2006.

[50] Nos referimos a la figura del Requerimiento, como primer gesto pedagógico siguiendo el análisis de Adriana Puiggrós.

cambio *radical* en la forma de gobernar y de construcción de una sociedad civil activa, requiere de la **educación**, en tanto herramienta fundamental para la formación de una ciudadanía democrática.

El proyecto democrático como proyecto pedagógico y el proyecto educativo democrático:

La educación aparece como una dimensión fundamental del gobierno democrático, al menos en dos sentidos: Por un lado, asumiendo que el proyecto democrático en sí mismo ha tenido una fuerte impronta pedagógica y por el otro, considerando la centralidad conferida al proyecto educativo por el gobierno democrático.

En el mismo sentido que, la Modernidad es interpretada como un proyecto educativo[51]. Considerando que la *alianza modernidad & educación* (tal como la nombra Cullen), nos permite comprender la constitución y masificación de los sistemas educativos nacionales, a la vez que la expansión de la cosmovisión moderna y la formación de ciudadanos -por supuesto también modernos. Esta hipótesis sostendría que no hubiera sido posible la modernidad sin la educación (tal como la conocemos) y la educación sin la modernidad. En esta línea, es que consideramos que **el proyecto democrático, puede concebirse como un proyecto pedagógico.**

Para sustentarlo, abundarían los ejemplos del tono "aleccionador" de los discursos alfonsinistas, sus gestos pedagógicos y las políticas de fuerte tinte moralizador. A nuestro entender, la **recuperación institucional** ha jugado un papel preponderante en esta dirección. Particularmente, *el juzgamiento de las acciones militares en el pasado inmediato*, que según Pucciarelli, "debía cumplir un doble objetivo: reinstalación de la majestad de la justicia y acto fundacional de la incipiente democracia y, sobre esa base, poner en vigencia una vieja y muy querida utopía del liberalismo democrático: la reformulación del lazo social a partir de la refundación de un nuevo tipo de pacto moral" (Pucciarelli, 2006: 10), lo cual incluía, un **nuevo imperativo ético** y un **renovado contexto moral y jurídico**.

No nos explayaremos sobre esta cuestión que ya ha sido abordada al inicio de este capítulo. De todas formas, nos parece pertinente destacar la fuerte impronta pedagógica del "Nunca más"[52] en sintonía con las diversas estrategias de difusión de los Derechos Humanos implementadas.

[51] Del mismo modo que, el discurso político y filosófico de la Ilustración es, antes que nada, un discurso pedagógico.
[52] Nunca Más - Informe Conadep, Septiembre de 1984.

Del mismo modo, podemos interpretar como un gesto pedagógico, el recitado del Preámbulo de la Constitución Nacional a lo largo de toda la campaña electoral de Alfonsín, e incluso en su discurso al asumir el mandato presidencial. Porque, sin duda se trataba de una invitación a que todos los ciudadanos lo recitaran con él, como un modo de establecer lo *común* de aquella República que a partir de entonces buscaba re-actualizarse. Esta invitación se legitima bajo el presupuesto de que todos los ciudadanos lo conocen, lo cual implica necesariamente una interpelación escolar -teniendo en cuenta que sólo podrán recitarlo con él, los ciudadanos letrados/escolarizados.

Por otro lado, refiriéndonos a **lo escolar específicamente**, la premisa ha sido "*educar a los chicos en democracia y para la democracia*" (DC 86: 50), con la intención de conciliar la finalidad de la educación democrática (con-vivir en democracia) con la forma en que se educaba. Es decir, que la institución escolar también -abandonando su constitutivo tinte autoritario y verticalista, fuertemente acentuado en tiempos de dictadura militar- funcione democráticamente.

Este proyecto educativo, por supuesto suponía, que la alfabetización es "el principal instrumento en el proceso de construcción de la nueva identidad ciudadana" (Bottarini, 2002: 77), en términos de la tradicional **función política de la escuela**. En el caso de la democracia -como sabemos, el gobierno del pueblo- se asume por definición, la necesidad de la formación de una ciudadanía letrada, apta para la vida en la república, con cierta consciencia y capacidades para el sufragio y la deliberación sobre los asuntos de la *polis*.

La recuperación de la matriz normalista:

Podríamos trazar un paralelismo entre la matriz de origen del sistema educativo nacional un siglo atrás y la recuperación democrática, siendo que en ambos casos aparece la idea de (re)fundar una República, de construir "la ciudadanía letrada (...) para el acceso legítimo y el ejercicio idóneo de los derechos políticos en el marco de los sistemas democráticos de gobierno" (De Miguel, 2002). La cuestión a considerar sería que, en los inicios del sistema escolar, el Normalismo "trataba (a través del acceso universal a la lectura y la escritura) de integrar a la población en una nueva cultura" (De Miguel, 2002). En la misma línea, se supuso que la educación sustentada en valores democráticos **garantizaría la transformación social, y la convivencia en la nueva forma de gobierno**.

Siguiendo con esta idea de la existencia de similitudes entre el proyecto educativo democrático y el normalista, se destaca la realización del II Congreso Pedagógico Nacional (1984/88), poco más de 100 años después del primero (1882). Aquel Congreso, por supuesto que ha sido un hito muy significativo, en términos de apertura de debates sobre el modelo pedagógico a implementarse en el momento fundacional del sistema educativo –debates que se plasmaron en la Ley 1420 de 1884-, que este último intentaba reflotar. (En el capítulo dos, profundizaremos en este análisis).

Por otra parte, como cuestión más puntual, pero no por ello menos característica del normalismo, destacamos la *imposición de derechos* propiciada, que se ha replicado en el intento de instalar la democracia. Para iluminar, de algún modo esta "inconsistencia", hemos detectado que en un estudio minucioso de las Actas escolares que se plasmaron las primeras reuniones de 1984 del personal de una escuela, se "forzaba" de algún modo, la participación de los docentes, y por lo tanto, se ha intentado dar cuenta como simultáneamente subsistía lo autoritario en el funcionamiento institucional. Al decir de Caballero, "se mantiene una estructura jerárquica y centralizada, cubriendo con un maquillaje democrático las formas autoritarias precedentes" (Caballero, 2001: 47).

De todas formas, el proyecto educativo democrático, si bien contenía elementos más tradicionales, que remitían de algún modo a la recuperación de cierta matriz normalista, se conjugaba con otros más novedosos, como ser la inclusión de los Derechos Humanos como contenido educativo a ser transmitido o en lo relativo a los métodos de enseñanza, como puntualizaremos oportunamente.

Sin embargo, el *reestablecimiento del canon clásico* del sistema educacional –siglo mediante- aconteció no sin fisuras, especialmente considerando, no sólo la *crisis del proyecto educacional*, sino también la *situación educativa heredada* (Braslavsky, C: 1983) de la dictadura militar.

Profunda crisis del sistema educativo

Diversas investigaciones en historia de la educación argentina han señalado que el proyecto educacional que fue hegemónico en Argentina durante casi un siglo desde la sanción de la Ley 1420, comenzó a mostrarse en crisis durante los años 1960s y 1970s (Puiggrós, 1997; Southwell, 2001). Esta crisis remite al "*inacabamiento*" de la promesa moderna de educación y progreso para todos, principalmente por la constatación de límites en la cobertura educativa (ampliaremos esta cuestión en el capítulo 1). Aunque también, en un sentido más

amplio, se inscribe en la crisis del "fundamento"/ del sujeto moderno/de la modernidad y por lo mismo, del *sentido*.

Con respecto a la herencia de la dictadura militar ha sido catastrófica como en el resto de las áreas. En el caso del sistema escolar, se modificaron los principales ejes estructurantes del sistema educativo y se transformaron profundamente los sentidos de educar: se desmanteló el Estado Docente, se modificó la lógica de acceso universal a la escolarización formal asociada a la movilidad social ascendente, iniciándose el ya conocido proceso de fragmentación educativa, que continúa en nuestros días (Profundizaremos en los diagnósticos de esta "herencia" en el capítulo 1).

Presentamos entonces la siguiente paradoja: Por un lado, insistimos en la centralidad que el proyecto democrático confirió a la educación. Dicho muy sintéticamente, de acuerdo a Braslavsky, "el nuevo modelo societal que se enunciaba en 1983 contenía elementos que encerraba la oposición con el modelo anterior; debía ser: "democrático" para superar el régimen autoritario anterior, "moderno" para superar el atraso tecnológico, "productivo" para revertir la tendencia de desindustrialización, "libre de condicionamientos externos" para detener el creciente endeudamiento externo, con "justicia social" para invertir la creciente concentración de la riqueza" (Braslavsky, 1985: 36).

Sin embargo, en sintonía con lo que señalábamos con respecto a las cuestiones políticas y económicas, **el alfonsinismo no logró afianzar sus pretenciosas propuestas educativas**, en gran parte debido a las dificultades a nivel institucional que generaba el deterioro de la situación post-dictatorial, y en palabras de Southwell, porque "los intentos no fueron tan profundos como para estructurar una tradición político-educacional nueva" (Southwell, 2004: 8). (De todas formas, en el capítulo 2, analizaremos las acciones del gobierno tendientes a democratizar el sistema educativo).

Esta imposibilidad en la concreción de las propuestas, nos remite nuevamente al *idealismo/voluntarismo* al que hemos hecho referencia, que no permitió vislumbrar la profunda crisis que atravesaba la educación en el país ni generar las condiciones necesarias para que las políticas tuvieran el impacto buscado en la realidad. Como analizador, resulta paradigmático el caso del Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988), cuyo llamado invitaba a *toda la comunidad* a debatir sobre el futuro de la educación en el país, aunque finalmente, terminó siendo cooptado mayormente por algunos pocos sectores (neo)conservadores –tal

como analizaremos en el Capítulo 2. Al igual que la comunidad racional de diálogo abierta a todos que propone Habermas, considerándonos a todos como *iguales*, aunque por nuestra parte, asumimos que no todos tenemos la misma capacidad de argumentación ni la misma posición social para la enunciación.

Simultáneamente, en el área educativa, como en el resto de las políticas sociales, la corta duración de la "primavera alfonsinista" se ha vuelto más relevante, considerando la contradicción que habitaba en el seno del gobierno radical: En el programa político los derechos sociales ocupaban un lugar prioritario, aunque, -en el marco de ajuste que hemos detallado-, el Estado comenzó progresivamente a funcionar bajo los mandatos neoliberales. Tal ha sido el caso de la "Marcha Blanca"[53] (1988), consecuencia casi inevitable de la hiperinflación y del deterioro calamitoso de los salarios de los docentes[54], poniendo en evidencia **la inconsistencia que existía entre la importancia discursiva atribuida a la educación/ los maestros y los fondos disponibles para este sector**.

De todas formas, como intentaremos dar cuenta a continuación, en la cuestión específica que nos interesa analizar –la enseñanza de lectoescritura inicial- el gobierno ha sido en alguna medida eficaz. Considerando que, al menos en el caso de la ciudad de Buenos Aires, los cuadros político-intelectuales que detectaron las principales problemáticas en esta área, fueron también quienes generaron políticas específicas para revertirlas.

A modo de síntesis de esta presentación, las *promesas* y *posibilidades* del gobierno democrático, se esfumaron con el cambio de orientación de las políticas económicas (cada vez más ortodoxas), expresado finalmente en el **fracaso del Plan Austral** y con la **desilusión de Semana Santa**, dado el viraje en la política anti-impunidad. Del mismo modo, la Marcha Blanca, ha marcado el quiebre y descontento en el sector educativo.

[53] Extensa huelga docente (se extendió casi por dos meses) que por su contundencia y pasividad tuvo un fuerte impacto social y simbólico. Una de sus consecuencias más importantes ha sido la asunción, tras largos años, de la identidad docente como "trabajadores de la educación" (Caballero, 2001).

[54] Lucha que demostró que a pesar de las feroces embestidas que habían sufrido los gremios, aún quedaba algo de espacio para la resistencia. Pero que a la vez, en conjunción con los discursos eficientistas que comenzaban a delinear la mercantilización de lo social que explotó en los 90, produjo la mayor huída de alumnos en términos porcentuales hacia el sector privado, porque los padres que podían pagar por el bien educación, no podían tolerar que sus hijos perdieran tantos días de clase en un año.

En este sentido, nos interesará vislumbrar en los apartados que siguen, cómo se expresaron en el *proyecto educativo* las promesas de la democracia, los desafíos que iba imponiendo la pesada herencia recibida, así como también las contradicciones entre las propuestas y las acciones políticas a implementar dentro del gobierno alfonsinista. La impresión que tenemos es que, muchas de ellas, quedaron simplemente en "buenas *intenciones*", porque se trataban de paliativos y no de cambios sustanciales, que buscaran revertir la profunda crisis del sistema educativo. Teniendo en cuenta que, a través de numerosos indicios, quedaba claro que **no hubo intenciones de construir una democracia profunda** y por lo mismo, **de eliminar las estrategias discriminadoras del sistema escolar** (Analizaremos esta cuestión con más profundidad en el Capítulo 2).

II. Capítulo 1

Las principales problemáticas alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura

Los primeros diagnósticos del "sistema educativo heredado"

El objetivo de este capítulo será intentar conocer las principales problemáticas alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura destacadas en las producciones pedagógicas (diagnósticos, análisis coyunturales y propuestas) que devinieron con la recuperación democrática. Es importante destacar que por tratarse del período inmediatamente posterior a la dictadura militar (1976-1983), en líneas generales, los problemas diagnosticados en estos tiempos, se han interpretado mayormente como una *herencia* de aquel régimen oscuro y elitista.

En este sentido, uno de los primeros diagnósticos sobre el estado del sistema educativo argentino luego del impacto de las políticas aplicadas a partir de marzo de 1976, producto de la investigación llevada a cabo por Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi en FLACSO durante 1982[55], aludía a "*la creciente segmentación interna del sistema educativo y al vaciamiento de contenidos socialmente significativos en los circuitos pedagógicos destinados a los sectores populares*" (Tedesco; Braslavsky, C. y Carciofi, 1983: 14), postulando que el proceso general de deterioro en educación constatado en los datos del Censo de 1980, se debía *no tanto a un déficit en la cobertura* (acceso y permanencia en el sistema educativo), sino más bien en *la calidad de la educación impartida*.

Por otra parte, en el capítulo "Estado, burocracia y políticas educativas", Cecilia Braslavsky comienza por detectar que "uno de los cambios más evidentes ocurridos en los últimos años es la modificación del papel que el Estado se asigna para sí en la función educativa. En este sentido puede decirse que, a partir de 1976, cristalizó en los elencos gobernantes el principio de subsidiaridad del Estado en la prestación –no así en el control ideológico- de los servicios educativos" (Braslavsky, C. 1983: 81). Seguidamente, vincula la puesta en práctica del principio de subsidiaridad con el mencionado deterioro cuantitativo y cualitativo del sistema escolar.

Por supuesto que esta puesta en evidencia del problema de la *existencia de circuitos educativos diferenciados*, es deudora de las llamadas **teorías reproductivistas**, cuyos

[55] que se ha plasmado en el libro *El proyecto educativo autoritario (1976-1982).*

principales estudios han sido los de Bourdieu y Passeron (1977); Baudelot y Establet (1975) y Bowles y Gintis (1981). En este sentido, ya se advertía sobre la necesidad y urgencia del desarrollo de investigación empírica en Argentina en esta línea, para conocer cómo funcionaba (realmente) el sistema educativo.

En esta línea, se emprendió un estudio más pormenorizado para intentar *comprender a favor de qué sectores sociales el sistema educativo cumple con sus funciones específicas de distribuir conocimientos y pautas de socialización*, se analizan las *tendencias de unidad y diferenciación de los sistemas educativos* desde la perspectiva de la democratización de la educación (Braslavsky, C., 1985: 16). Las conclusiones a las que se arriban, profundizando en las *hipótesis de segmentación y desarticulación de los sistemas educativos como consecuencia de la orientación neoliberal del Estado a partir de las transferencias*[56] de las escuelas a las provincias y analizando los datos de la distribución del presupuesto nacional en educación, es que **se promovieron las tendencias a la diferenciación horizontal y vertical del sistema de educación formal** (Braslavsky, C., 1985: 141).

En este creciente proceso de diferenciación, el Estado ha adoptado un rol subsidiario[57] delegando cada vez más la prestación educativa "a manos de particulares" (Braslavsky, C., 1985: 143), a través del traspaso de la responsabilidad en el proceso de aprendizaje de las instituciones educativas hacia padres y alumnos. En síntesis, se deja sentado que el sistema educativo argentino cumpla con sus funciones específicas "en forma antidemocrática, es decir insatisfactoria para la gran mayoría de la población" (Braslavsky, C., 1985: 144).

Estas *formas antidemocráticas de diferenciación* se han manifestado más allá del conflicto entre el sector público y el privado, pues el proceso penetró especialmente "en el interior del sistema de instrucción pública", entre otras cuestiones, a través del pago de cooperadoras escolares o "asistiendo a establecimientos de educación parasistemática" (Braslavsky, C., 1985: 144); remitiendo a mecanismos externos a las instituciones escolares,

[56] "A partir de 1978 se llevó a cabo la transferencia definitiva del servicio de educación primaria a las distintas jurisdicciones provinciales (...) Es probable que una de las consecuencias significativas de este proceso haya sido la aceleración del proceso de **segmentación** interna del sistema educativo nacional" (Tedesco, Braslavsky, Carciofi, 1982: 96).

[57] Con respecto a la cada vez mayor presión de la concepción de subsidiariedad del Estado en materia educativa, Cecilia Braslavsky, destaca que hasta la década del ´60, las diversas concepciones "otorgaban al Estado un rol protagónico fundamental para la provisión de la educación" (Braslavsky, C. – 1986: 12). Sin embargo, a partir de 1958, el mismo Estado promueve la idea de que él sólo tiene un papel que cumplir, allí donde no lo cumplen los particulares. El Estado debe cumplir un rol subsidiario en materia educativa" (Braslavsky, C. – 1986: 12). "Esta tendencia se potencia notablemente en la década siguiente con las políticas educativas que aplica el proceso iniciado en 1976" (Braslavsky, C. – 1986: 12), que es enmarcado en lo que se ha denominado como "suicidio educativo" (Braslavsky, C. – 1986: 11).

como ser la asistencia a academias o el pago de profesores particulares para aprobar exámenes de ingreso, que "permiten la "compra" del acceso, permanencia y éxito dentro de las instituciones públicas" (Braslavsky, C., 1985: 19). En este sentido, se advierte que "gracias a la segmentación y desarticulación del sistema educativo el bien social educación se parcializó en una serie de mercancías de distinto valor, que se puede o no comprar en el mercado" (Braslavsky, C., 1985: 144).

Del mismo modo, para estudiar la diferenciación en el nivel primario del sistema educativo argentino se han comparado los recursos humanos y materiales así como el modelo pedagógico, concluyendo que en lugar de escuelas primarias únicas o comunes, "se han constituido innumerables escuelas en las cuales el equipamiento es distinto, las prácticas pedagógicas son divergentes, los niveles y perfiles de conocimiento que se adquieren no son equivalentes" (Braslavsky, C., 1985: 142). En efecto, la población que asistía a cada establecimiento se asociaba muy evidentemente a las distintas condiciones que ofrecían para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Braslavsky, C., 1985: 45). Por tanto, se asume que *la selectividad social de diferentes escuelas primarias parecía operar particularmente en relación con el origen socio-ocupacional y educacional* (es decir, factores exógenos a lo escolar) y así las mejores escuelas reclutaban a los chicos de los sectores mejor situados en la escala social, que a su vez, en la vida extraescolar tenían también otras oportunidades de apropiación de habilidades instrumentales, conocimientos y pautas de socialización (Braslavsky, C., 1985: 145).

Por lo tanto, lo que saltaba a la vista en **"la discriminación educativa en Argentina"** (1985) es que ciertos sectores acceden a los mejores segmentos de un nivel del sistema de educación formal, que les brinda mayores niveles de conocimiento con mayores posibilidades de continuar dentro del mismo (y dentro de los mejores segmentos del nivel siguiente). A pesar de que en cada institución operaran mecanismos meritocráticos que creaban una apariencia de funcionamiento igualitario (Braslavsky, C., 1985: 146). Así, si bien los alumnos tenían la posibilidad de continuar dentro del sistema de educación formal, existían momentos claves que aceleraban o frenaban el proceso de democratización del sistema educativo (Braslavsky, C., 1985: 20), como ser, la incorporación al preescolar y el pasaje del preescolar a la escuela primaria (o directamente la incorporación a esta última, considerando la no

obligatoriedad de ese nivel)[58], en tanto instancias que funcionaban como lo que se ha dado en llamar "filtro" que permite o no el pasaje de ciertos individuos de un nivel del sistema educativo a otro[59].

En consecuencia, siguiendo con el razonamiento de Cecilia Braslavsky cuando sostiene que "el comportamiento de la población escolar y de sus familias, está, como es obvio, condicionado" (Braslavsky, C., 1985: 21), los factores que incidían en el pasaje de un nivel a otro en un sistema educativo, se presentaban como si fueran aislados, en tanto características de los niños que "explicarían ciertos comportamientos (como ser el fracaso escolar o la conducta en el aula)", o los "accidentales" cambios de escuelas y repeticiones, entre otros, en función de ciertas características culturales atribuidas a los alumnos correspondientes a las situaciones de vida y capital cultural de sus familias (Braslavsky, C., 1985: 21). Dicho de otro modo, el sistema educativo argentino operaba a través de mecanismos más o menos sutiles, como *una serie de subsistemas desarticulados en el cual los distintos sectores sociales obtienen beneficios diferenciales*[60].

Algunos análisis más recientes

En la misma línea, los estudios recientes sobre el proyecto pedagógico de la última dictadura militar (1976-1983), caracterizan al período como **el punto de inflexión en el quiebre de la distribución igualitaria del bien educación**, y más específicamente como "*el principio del fin de la escuela pública*" (Pineau, 2006). No es un dato menor que la centralidad del Estado educador -concepción fundacional del sistema educativo argentino- fuera puesta en cuestión, debido al avance de propuestas de subsidiariedad del Estado y al crecimiento de la oferta privada en detrimento de una oferta homogénea y del laicismo[61].

[58] Cabe destacar que no consideraremos para el análisis el pasaje del nivel primario al nivel medio, a pesar del despliegue realizado en ese trabajo y la riqueza de su análisis, porque excede el objeto de este trabajo.
[59] "La ubicación y comprensión de estos momentos claves permite también generar estrategias de comportamiento a los sujetos que se educan y de intervención a los agentes educativos (Estado, corporaciones y comunidades, escuela, directivos y docentes) para acelerar o frenar el proceso de democratización del sistema de educación formal" (Braslavsky, C., 1985: 20).
[60] "Sin embargo, la expansión del sistema de educación formal redundó en beneficios limitados para sectores sociales mayoritarios. Esto se debe justamente al creciente proceso de diferenciación que tuvo lugar en el sistema educativo y que derivó en la acentuación de su carácter segmentado y desarticulado, ya presente por otra parte desde décadas anteriores (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983)". En: (Braslavsky, C., 1985: 140).
[61] Oportunamente hemos hecho referencia al desmantelamiento del sistema educativo y a modificación de los principales ejes estructurantes de la educación pública y los sentidos de educar.

De este modo, “el quiebre de la educación como cuestión de estado hizo más precario el acceso a la cultura de la población más desfavorecida” (Southwell, 2004: 7). Específicamente en términos de política educativa, la dictadura implementó, -además de la evidente estrategia represiva- una serie de **estrategias *discriminadoras***, en el intento de desarticular “los dispositivos homogeneizadores favorables a la democratización social presentes en la escuela argentina” (Pineau, 2006: 25).

Cierto es también que la “*crisis de la escuela pública*” coincide con el fuerte cuestionamiento de la matriz sarmientina, teniendo en cuenta las dificultades en la “universalización” del proyecto pedagógico “civilizatorio-estatal”, que prometía un horizonte común y colectivo de progreso e inclusión por homogeneización (Southwell, 2002). Tal como hemos mencionado, el proyecto educacional fundacional -hegemónico hasta entonces-, comenzó a mostrarse en crisis durante los años 1960s y 1970s.

Contemporáneamente, han proliferado las producciones que cuestionaban a la escuela como forma educativa hegemónica. “Los disímiles abordajes entre sí de la pedagogía institucional y el Mayo Francés, los escritos de Louis Althusser y el reproductivismo que de ellos se derivó, la obra de Iván Illich, los trabajos de Carl Rogers, el informe Faure de la UNESCO y el auge de la “educación permanente” sólo tienen como denominador común sus críticas radicales al modelo escolar en sus fines y funciones en su relación con la sociedad o en aspectos más parciales como los académicos, los didácticos, los institucionales, los organizacionales o los disciplinarios” (Pineau, 2006: 27).

En el mismo sentido, el agotamiento y pérdida de eficacia del sistema escolar, se expresaba en una serie de demandas acumuladas que comenzaron a tramitarse por fuera de la matriz escolar tradicional, principalmente a través de experiencias de educación popular, educación de adultos y de alfabetización.

En este marco de progresivo deterioro del sistema educativo, que terminó de ser desmantelado durante la dictadura, la problemática del **aprendizaje inicial de la lectoescritura** emergía casi de un modo *sintomático*. No sólo debido, al aumento de casos de **fracaso escolar**, sino más bien a la **fuerte puesta en evidencia** de la cuestión, favorecida por la reapertura democrática –tal como analizaremos en lo que sigue de este apartado. En esta línea, Emilia Ferreiro ya advertía que el fenómeno, remitía más ampliamente a los *límites de la escuela para alfabetizar a todos*. Cabe destacar que el foco de atención de su propuesta lo constituían “aquellos niños que aunque pueden acceder a la escuela pública, permanecen poco

tiempo en ella, no solamente por la necesidad de incorporarse a actividades productivas sino también porque, de una manera u otra, **empiezan siendo mal incorporados y terminan siendo expulsados por un sistema educativo que no sabe como alfabetizarlos**" (Ferreiro, 1989: 9- El destacado es nuestro).

Es importante enfatizar en este viraje en la conceptualización, considerando que, tradicionalmente "el fracaso escolar de los sectores populares era comprendido no como un efecto de la escuela, sino como una fatalidad o responsabilidad de los sujetos" (Pineau, 2006: 98), encarnado principalmente en la figura del "*desertor*". Cuestión agravada por las concepciones tecnocráticas que primaron durante la dictadura militar[62], tendientes a desplazar los ejes centrales del discurso educacional. Una de estos desplazamientos se percibe en el hecho de que "la educación dejó de ser una razón de Estado para pasar a ser una razón individual" (Southwell, 2004: 7).

Introducción a las fuentes de estudio

De todas formas, retomando nuestra intención de estudiar en su *especificidad* las problemáticas planteadas con el retorno de la democracia, insistimos con las (excesivas) esperanzas características del nuevo tiempo político que se gestaba. Tiempo de reactivación cultural y de reapertura y renovación en las ciencias sociales, cargados fuertemente de intenciones de "recuperar la república/escuela perdida", como hemos enunciado. Así se explica en gran parte, la centralidad que **el proyecto democrático confirió a la educación, como espacio privilegiado para la formación de ciudadanos/públicos lectores**. De esta forma, "las expectativas y tensiones económicas, políticas y culturales generadas por el pasaje de un orden autoritario a uno democrático pusieron en primer plano la discusión educativa: en este contexto, se consideró el sistema educativo un vehículo central para la modificación de la cultura autoritaria" (Palamidessi, Suasnábar, Galarza, 2007: 54).

En este sentido, es importante destacar el espíritu de renovación de la apertura democrática en el campo educativo, que se visualiza principalmente en la **reapertura de los debates pedagógicos y** en el **desarrollo de nuevos espacios de investigación educativa**. Se trataba de una coyuntura fértil para retomar las discusiones que habían sido acalladas en la última dictadura, así como también para abrir originales líneas de investigación, en gran parte,

[62] para un análisis más detallado de la educación durante la última dictadura militar: Ver Pineau, 2006.

debido al retorno de numerosos intelectuales exiliados, y por supuesto, debido a la posibilidad de generar intercambios con colegas. Así, se fomentaron la organización de instancias de debate, la producción de conocimientos en educación, y la publicación de viejas y nuevas producciones.

Puntualmente, en una publicación específica sobre la historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina, señalan que el desarrollo de una programa de Maestría en Ciencias Sociales (1979) en FLACSO y la creación del área de *Educación y Sociedad* (1982), además de la edición de una revista[63] especializada por parte de la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación (de ahora en más AGCE), "marcaron el comienzo de un proceso de reconstitución de espacios de producción intelectual en educación" (Palamidessi, Suasnábar, Galarza, 2007: 54).

Como caso paradigmático de esta renovación y reapertura, podemos citar el de las jornadas de trabajo sobre las "*Coincidencias para la educación en el Gobierno Constitucional*" a las cuales convocó **AGCE**, en agosto de 1983. El objetivo central de las mismas era "avanzar, en la evaluación diagnóstica de los principales problemas educativos, hacia la discusión de alternativas, de solución en el corto y mediano plazo" (Braslavsky, C. y Riquelme, 1984: 8), marcado por un "nuevo estilo de debate político-educativo", propicio para el intercambio entre especialistas, docentes, padres y todos los miembros de la comunidad. Este "Gran Debate Pedagógico de fines de siglo XX", invocando a aquel histórico, -desarrollado 100 años atrás[64]- "que precedió a la Ley N° 1420 e indicó las tendencias de política educativa en el momento de génesis y expansión del sistema educativo argentino" (Braslavsky, C. y Riquelme, 1984: 8), buscaba indicar las tendencias de las siguientes décadas, dejando planteado un conjunto de ideas y propuestas. De este "esfuerzo colectivo" surgió una publicación, que constituye una pieza clave para nuestro análisis, teniendo en cuenta que, en "**Propuestas para el debate educativo en 1984**"[65]-como se tituló- se delineaban "los problemas claves en la perspectiva de futuras acciones gubernamentales" (Braslavsky, C. y Riquelme, 1984: 16). En la ponencia inaugural Gilda Romero Brest[66] insiste

[63] Se trata de la *Revista Argentina de Educación*.
[64] Refieren al Congreso Pedagógico Nacional de 1884, y que como veremos se replicó en un Segundo Congreso Pedagógico propiciado por el gobierno nacional, a fines de ese mismo año. Esta alusión nos hace inferir la magnitud e importancia de estas jornadas para sus organizadoras y para el campo pedagógico, que pretendían imprimirle sus organizadoras.
[65] Braslavsky, C. y Riquelme (comps.), 1984.
[66] por entonces Directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

en la “necesidad de transformar la educación nacional” y de “diseñar futuros posibles”, bajo la convicción de que a través de cierta planificación racional, es viable que “las cosas sean de otro modo” (Romero Brest, 1984: 10-15).

Esta cuestión de la planificación racional, que remite a la necesidad de conocer/definir los problemas sociales para poder buscar las alternativas más adecuadas tendientes a resolverlos, se adecuan a nuestra perspectiva de análisis, que concebiría a esta instancia de diagnóstico-intercambio-propuestas como puntapié inicial y fundamental de **instrumentación de un proyecto político**. Tal como hemos argumentado, es en el nexo entre el estudio de las principales problemáticas educativas, la búsqueda de soluciones para remediarlas y la voluntad política de que estas propuestas pudieran transformarse en acciones concretas del gobierno, en el cual queremos indagar particularmente, en términos de formación de políticas educativas.

Por otra parte, las jornadas, recorrieron diversas temáticas que se agruparon en cuatro paneles. Uno, refería a la *educación de los niños,* otro a la *de jóvenes y adultos,* un tercero a *los docentes* y el último al *gobierno del sistema educativo*. A los fines de nuestra investigación, nos centraremos en el primero de ellos, pues brinda información específica acerca de la cuestión que nos interesa indagar. En este sentido, debido a la relevancia, especificidad y profundidad de esta publicación, nos detendremos en el análisis exhaustivo de la misma.

Por supuesto que hemos consultado otras fuentes como parte de la investigación que hemos emprendido, y específicamente para la redacción de esta tesis. Estas producciones nos permitieron empaparnos en el *clima de época* -con sus discusiones, su lenguaje particular- así como, construir un panorama de las preocupaciones que circulaban en el campo pedagógico.

Además de las citadas a lo largo del trabajo, hemos tomado en consideración algunas otras publicaciones para el análisis, como ser, “*Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”*, coordinado por Germán W. Rama de 1981/1987; “*Educación, autoritarismo y democracia”*, una investigación llevada adelante por Daniel Filmus y Graciela Frigerio, en 1986; o “*Educación en la transición a la democracia. Casos de Argentina, Brasil y Uruguay*”, compilado por Braslavsky, C.; Cunha, L.A.; Filgueira, C. y Lemez, R. de 1989; entre otras. En todos los casos, refieren por un lado, a la herencia de la dictadura y por otro a las problemáticas del sistema educativo, en términos generales, que a los fines de nuestro

análisis, resultan demasiado amplios. Y en los casos en que aluden a la educación básica, lo hacen de un modo más aledaño a la cuestión de la enseñanza de la lectoescritura inicial.

Existe otro grupo de producciones, que han abordado esta temática puntualmente. Se trata de las investigaciones de Berta Braslavsky y Cecilia Braslavsky, y las de Emilia Ferreiro, que hemos citado al inicio de este capítulo, y volveremos a hacerlo a lo largo del trabajo[67].

También hemos detectado otra serie de publicaciones cercanas a nuestro tema de estudio, como ser "*Una crítica al Plan de Alfabetización Nacional*" de Pablo Gentili; o "*La discriminación educativa en Argentina*" de Cecilia Braslavsky, que por cierto tomamos en consideración en diferentes momentos de esta presentación.

Por último, otras fuentes han sido simplemente descartadas a los fines de este análisis, porque se centran en temáticas muy específicas, sin referir a la cuestión que nos atañe; como ser el texto de Daniel Filmus y Ceciclia Braslavsky, "*Obstáculos a la democratización del sistema educativo*", de 1986.

Consecuentemente, por todo lo detallado, consideramos que "*Propuestas para el debate educativo*" de AGCE, constituye la producción más pertinente a los fines de nuestros análisis. Reforzamos la justificación de esta selección, entendiendo que esta fuente **condensa las problemáticas del sector específico que nos interesa estudiar**, y porque además, en términos políticos, visualizaba unas problemáticas, las que detallaremos a continuación (y no otras). Lo que actualmente, denominamos "*construcción de agenda*". En este sentido, en nuestro esquema interpretativo, remitiría al recorte de unas problemáticas que se vuelven las más relevantes, o las que serán atendidas, por entenderse como prioritarias. Por lo tanto, a los fines de nuestro estudio, veremos (en el capítulo 2) cómo se intentaron solucionar, mejorar o revertir… o qué baterías de recursos se implementaron para remediarlas. Al fin de cuentas, nos estamos refiriendo a la *construcción de hegemonía*.

En el mismo sentido, tras consultar a algunos estudiantes de Ciencias de la Educación en la UBA durante los primeros años de la apertura democrática, consideraban que ese libro era como la "Biblia" o el Manual del "buen pedagogo", pues se leía una y otra vez en

[67] BRASLAVSKY, Berta (1983): **La lectura en la escuela**. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Editorial Kapelusz, Buenos Aires; BRASLAVSKY, Cecilia (1983): **La situación educativa heredada**. Buenos Aires, FLACSO; BRASLAVSKY, Cecilia (1986): **La transición democrática en la educación**. Buenos Aires, Noviembre de 1986; FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana (1979): **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI; entre otras.

diferentes materias, y contenía la "verdad revelada" en términos de diagnóstico del sistema educativo del momento, constituyendo además una "imprescindible" fuente de consulta para las propuestas de acción.

Finalmente, vista en retrospectiva, consideramos que esta publicación ha actuado como **un ordenador del "campo pedagógico"**, que por entonces se reconfiguraba y expandía. Es por todo lo expuesto que, tomaremos en consideración esta producción para este momento del análisis.

Las problemáticas específicas

En el marco de las problemáticas que nos interesa abordar, en torno a la enseñanza de lectoescritura inicial, focalizaremos en los problemas detectados que remiten particularmente a **"la educación de los niños",** que corresponden al primer panel en el marco de las Jornadas (Braslavsky, C. y Riquelme, 1984: 17 a 31)[68]. Es decir que no detallaremos los problemas del sistema educativo en toda su extensión, sino que nos atendremos, siguiendo el recorte de nuestro objeto, dentro del marco de la educación formal, a los tres primeros grados -es decir al primer ciclo- de la escuela primaria[69].

Desigualdad y discriminación educativa:

En la misma línea de las producciones que hemos venido analizando, el principal problema que surge del diagnóstico de los **niveles de acceso y permanencia de la población infantil** (entre los 5 y los 14 años) en el sistema educativo, a cargo de Norma PAVIGLIANITTI, es que **el acceso masivo** (o por lo menos de asistencia) **al nivel primario, no se corresponde con la calidad de la prestación educativa, especialmente por la existencia de diversos mecanismos discriminadores y selectivos socio-regionales.** Estos mecanismos de diferenciación operan tanto en la cantidad de años de escolaridad alcanzada

[68] Nos interesa destacar que, en el intento de respetar la veracidad de los textos mantendremos el tiempo presente de los verbos, así como preservaremos el vocabulario utilizado por los expositores, a pesar de que algunos términos puedan diferir hoy, porque consideramos que es parte de poder comprender el marco teórico de la época, dentro del cual las problemáticas se conciben e interpretan. Por supuesto que a la hora de hacer un análisis de lo expuesto, no podremos "enajenarnos" de nuestro propio marco de interpretación.

[69] Siempre en términos de una concepción "estandarizada" de la escolaridad, según los supuestos didácticos y pedagógicos que organizan el sistema educativo.

como en la calidad de la educación básica recibida, configurando circuitos diferenciales según los sectores sociales a los que pertenece la población.

Para dar cuenta de los volúmenes relativamente altos de escolarización (93,4%), describe la situación en materia de educación básica, valiéndose de los datos del Censo de 1980. Si bien el mecanismo de exclusión de la escolaridad primaria (es decir, que nunca han asistido a la escuela), es de 1,5% entre los niños de 7 a 12 años, no aparece como el más importante; sí resultan significativas las acentuadas desigualdades regionales a este respecto, puesto que si bien en la Capital Federal el porcentaje es sólo de 0,3%, en Chaco es casi el 8% y en algunas otras (como es el caso de Formosa, Corrientes, Río Negro y Neuquén), alrededor del 4% (Paviglianitti, 1984: 18).

Por otra parte, a pesar del panorama alentador que muestran los altos niveles de asistencia a la escuela primaria, *encubren información acerca de las trayectorias educativas,* considerando que el *ingreso tardío* (alrededor de los 8 y 9 años de edad) -dificultad que ocurre con frecuencia en los sectores rurales- y la intensificación de la *deserción* entre los 11 y los 12 años de edad (Paviglianitti, 1984: 19), permiten inferir que *gran parte de la población infantil*[70] *no logra cumplir efectivamente con los años de obligatoriedad mínima de escolaridad* (instituida en 1884). "Los problemas más graves de ubican en la repetición, con su secuela de retraso escolar y la deserción antes de la finalización del ciclo" (Paviglianitti, 1984: 19). Cabe destacar que si bien la deserción escolar ha sido por entonces un tema reiterado en los discursos oficiales, no ha sido objeto de políticas específicas, seguramente debido al vacío de conocimiento sobre el tema[71] y a la falta de información que permita hacer el seguimiento de las cohortes reales[72]. De este modo, se afirma que, si bien no se conoce la proporción real de la población que es marginada del mínimo de escolaridad, "no cabe la menor duda de que afecta a los sectores populares de bajos ingresos, tanto urbanos como rurales" (Paviglianitti, 1984: 20).

[70] "la magnitud real de la deserción no se conoce, cuando se la confunde con el desgranamiento trepa alrededor del 50% de la población escolar, cuando se toma el Censo de 1980 desciende rápidamente al 13% y con las estimaciones de las cohortes escolares teóricas se las ubica en el 30% (Paviglianitti, 1984: 20).

[71] Que, como veremos más adelante, en esta década se empezará a estudiar en profundidad.

[72] Es importante destacar que, como ya señalaba Cecilia Braslavsky en "El Proyecto Educativo Autoritario", existía por entonces una dificultad importante para analizar políticas educativas y su impacto en el sistema educativo, debido a "la pobreza de la investigación educativa, la dispersión de los informes respectivos y la obsolescencia de los datos elaborados" (Braslavsky, 1983: 75). En este sentido, podríamos pensar retrospectivamente que aquella vacancia ha sido en gran medida la oportunidad para desarrollar numerosos estudios que han ido generando conocimientos nuevos en materia educativa, a la vez que conformando y ampliando el campo de las ciencias de la educación.

En el mismo sentido, aún cuando el indicador de desgranamiento no es el más ajustado, se ha constatado que los mayores problemas de repetición y abandono se dan en los primeros grados de la escolaridad[73], siendo el primer grado (con un total de 48%), el que funciona como *el primer gran filtro* (y la más importante barrera) del sistema educativo[74] (Paviglianitti, 1984: 20). Por otra parte, hasta entonces se había supuesto que la difusión del *Jardín de Infantes* (que se desarrolló notablemente entre 1960 y 1980), contribuiría a "mejorar el rendimiento de los primeros grados de la escolaridad primaria". Sin embargo, teniendo en cuenta que aún "un 40% de los niños de 5 años no asiste a ningún tipo de educación preescolar" (Paviglianitti, 1984: 22), en vez de haberse constituido en un elemento nivelador (para mejorar las condiciones de ingreso a la escuela primaria), "tendieron a dar mayor cantidad y calidad de educación[75] a los sectores sociales y regionales más favorecidos, reforzando las diferencias ya existentes" (Paviglianitti, 1984: 23).

En suma, se constata que innumerables factores contribuían a "agudizar las diferencias culturales y de conocimientos con que los niños ingresan al primer grado de la escuela infantil", con el agravante de que en muchos casos, la escuela primaria no es capaz de lograr aprendizajes exitosos en su alumnado (Paviglianitti, 1984: 20). En este sentido, no sólo se discrimina en los años de escolaridad que reciben ciertos sectores de la población infantil, sino también a través de la cantidad de horas de clase recibidas. "Para las áreas urbanas marginales hay una *desatención encubierta*, pues ante el aumento poblacional, la respuesta oficial ha sido desdoblar las escuelas en 3 ó 4 turnos. "Consecuentemente, en los partidos del Gran Buenos Aires, el 22% de los alumnos que va a la escuela, lo hace en turnos reducidos" (Paviglianitti, 1984: 21). Consecuentemente, estos alumnos recibían menos cantidad de horas de clase, siendo que su distribución por partidos y barrios también mostraba agudas diferencias.

[73] Se hace referencia al primer ciclo de la escuela primaria; es decir, al 1°, 2° y 3er grado.
[74] "Luego, mientras se llega al séptimo grado, sucede a la inversa con la deserción, que de los niveles registrados en el primer grado, desciende hacia cuarto para aumentar en los últimos grados" (Paviglianitti, 1984: 20).
[75] "El tipo de expansión que tuvo, en zonas urbanas con fuerte participación del sector privado, pone de manifiesto que gran parte de su alumnado, proviene de los sectores medios y altos, es menor el acceso de la población urbana popular y es casi inexistente en las áreas rurales" (Paviglianitti, 1984: 22)
Así, no sólo la distribución regional es heterogénea sino que además, se aprecian disparidades en la oferta, no existen criterios uniformes entre las provincias, en cuanto a la cantidad de años de duración y en cuanto a su organización. Paralelamente hay diferencias entre los jardines del sector público y del privado, en cuanto a la oferta y los recursos con los que disponen.

Por último, Paviglianitti remarcaba "los esfuerzos de la población por permanecer en un sistema educativo que es indiferente a sus problemas, y lo sanciona con la repetición, en lugar de favorecer un avance satisfactorio en la escolaridad" (Paviglianitti, 1984: 21), concluyendo que la "***escolaridad básica universal es aún un mito***" (Paviglianitti, 1984: 22).

En este sentido, si bien la autora refiere a la educación primaria en términos generales, dada la organización gradual de la escuela, el foco de atención, termina recayendo en los primeros grados de este nivel, considerando que las problemáticas se "arrastran" en un sentido progresivo. Por otra parte, las otras dos especialistas que presentaron sus preocupaciones en esta línea –a las que referiremos a continuación- remiten directamente a las cuestiones atinentes a la enseñanza de lecto-escritura inicial, jerarquizando esta área específica, brindándole una relevancia nueva.

Complejidad y especificidad de la pedagogía:

Seguidamente, Berta Perelstein de BRASLAVSKY reconociendo los aportes conceptuales sobre la educación en relación con la estructura social[76], manifestaba que "los factores internos que de manera específica accionan en la institución educativa", han sido poco estudiados (Braslavsky, B., 1984: 23). Refiere puntualmente a los factores pedagógicos que actúan como variable interviniente en el proceso de aprendizaje, como ser, los maestros, su formación y experiencia; la planificación curricular, la evolución de los momentos de aprendizaje con sus peculiaridades; los materiales, su calidad y acceso a los mismos (Braslavsky, B., 1983: 17). En este sentido, proponía que las investigaciones que sostenían que a pesar de la gran expansión cuantitativa del nivel primario, la calidad no había prosperado del mismo modo, deberían sistematizarse "las pruebas que existen a este respecto" (Braslavsky, B., 1984: 24).

Una de las excepciones había sido la Comisión de Lectura en Español de la Asociación Internacional de Lectura, al "comprobar que **la alfabetización escolar** en América Latina, con mayor acento en nuestro país, **ha retrocedido** con la generalización, en el primer ciclo, de los métodos decodificadores[77]" (Braslavsky, B., 1984: 24); argumentando

[76] Refiriendo a que ya había sido estudiada abundantemente y en profundidad la relación Estado-educación-sociedad.

[77] Desde la perspectiva del "modelo mental" de Yuill y Oakhillj (1989), la decodificación se limita al nivel bajo de representación del contenido del texto. Es decir, al más elemental. Recientes investigaciones demuestran la escasa incidencia que tiene el "nivel bajo" en la comprensión, ya que si bien la de-codificación es necesaria, no es suficiente (Braslavsky, B. En: Cuccuzza, Pineau, 2002).

que estos "omiten, postergan y limitan la comprensión sin preparar al alumno para los niveles de mayor complejidad de la comprensión crítica y creadora". En síntesis, no se enseñaba para la comprensión, pero tampoco "para lograr posteriormente, en la escuela y fuera de ella, los conocimientos indirectos pero irreemplazables que se adquieren por medio de la lectura. Igualmente se les dificulta la integración progresiva en las formas superiores de su pensamiento" (Braslavsky, B., 1984: 24).

En términos más amplios, Berta Braslavsky denuncia **"el deterioro y consiguiente desprestigio de la escuela primaria oficial"** (Braslavsky, B., 1983: 15), cuya eficacia en la alfabetización y en el logro de aprendizajes habría disminuido. Problemática que si bien se inscribe en la crisis del sistema formal, específicamente remite a que la expansión de los niveles de enseñanza media y superior en América Latina desde 1960 –y lo mismo cabría decir de la enseñanza privada- "se produjo a costa de la escuela primaria, predominante hasta aquel momento, y de la educación preescolar apenas naciente" (Braslavsky, B., 1983: 15). Al analizar la evolución de la matrícula, el dato del financiamiento se vuelve más elocuente, porque la escuela primaria, en especial los primeros grados son los más concentrados del sistema (mayor número de alumnos por curso/docente) y como dijimos, proporcional y progresivamente han sido relegados con respecto a los demás niveles del sistema educativo. La masividad de los grupos escolares en el primer año del nivel elemental[78], necesariamente incide en el rendimiento por las dificultades que existen para individualizar la enseñanza.

Con el agravante de que son los docentes más jóvenes y menos experimentados los que son designados para trabajar en primer grado, bajo el supuesto simplista de que en la escuela graduada, los contenidos académicos de este curso serían más fáciles; desconociendo las dificultades que conlleva resolver los complejos problemas pedagógicos que aparecen a la hora de enseñar los conocimientos iniciales (Braslavsky, B., 1983: 26)[79]. En el mismo sentido, se enfatizaba la escasa o nula formación de los docentes específicamente para la enseñanza de la lectura. Queda así explicitada la *preocupación por el descuido del nivel básico de enseñanza*.

En la presentación, Berta Braslavsky refería a un *retroceso cualitativo de la escuela primaria* -que podría ser percibido como la "añoranza de un pasado mejor"- influenciado por

[78] Que incluye además de los ingresantes de "edad normal", también los que entran con sobre-edad, como los remitentes.

[79] De hecho ha habido diversas propuestas y experiencias para pagarles más a los docentes a cargo de estos cursos, debido a la complejidad de la tarea requerida; entre otras, una a cargo de la UNESCO que tuvo lugar en República Dominicana.

ciertos "principios pedagógicos basados en el interés y la actividad como característicos de la naturaleza del niño, opuestos a la pasividad receptiva y contemplativa" (Braslavsky, B., 1984: 24), acentuados en la llamada "escuela nueva" o paidocentrista, que dieron "lugar a una falsa oposición entre educación e instrucción, entre formación e información" (Braslavsky, C. y Riquelme, 1984: 24), actuando en definitiva en desmedro de los contenidos instrumentales y del conocimiento mismo[80].

Mientras tanto, la disputa entre el antimetodismo y el metodismo que había proclamado el movimiento antipositivista, influenciaba en la disminución de la formación profesional del magisterio. Pues, las críticas e intentos de ruptura con el modelo de escuela tradicional, se traducían a su vez en ataques a la pedagogía de la transmisión. Por su parte, Berta Braslavsky criticaba *los métodos de enseñanza de lectoescritura derivados de las teorías piagetianas en su versión estructuralista*[81], que organizaban el *Diseño Curricular* de la *Ciudad de Buenos Aires* sancionado en *1981*, que para entonces aún estaban vigentes. La presentación de este documento establece taxativamente el "nivel evolutivo" de los alumnos como el principal organizador de la propuesta, a la vez que un fuerte reduccionismo psicológico, con resabios escolanovistas y marcas tecnocráticas, sostienen la fundamentación. Del mismo modo, el Glosario final define: aprendizaje es adaptación. "Y no presenta términos vinculados a la tarea de enseñar, como podrían ser "docente", "maestro", "transmisión", o "propuesta didáctica" (Braslavsky, C. y Krawsyk, 1988). Esta posición comprende como ineficaces o contraproducentes a las acciones de enseñanza, estimulación o desequilibrio epistemológico. En el mismo sentido, se sostenía que si la escuela enseñaba algo previamente al momento evolutivo esperado para su aprendizaje, sólo se realizarían incorporaciones "mecánicas" y "memorísiticas"[82], razón por la cual se debía seguir esperando que el alumno llegara por sus propios medios, al decir del documento curricular, "sin apremios ni exigencias innecesarias". En su conjunto, se propone la negación del acto de enseñanza como la base de toda buena propuesta pedagógica[83] (Pineau, 2006: 95).

[80] Esto último estaba en consonancia con el elitismo y el oscurantismo de los años de la dictadura militar, que "consistió fundamentalmente en negar el valor del conocimiento, para negar en consecuencia el acceso" (Braslavsky, C., 1986: 14) al mismo tiempo que operaban prohibiciones de los contenidos más relevantes (Braslavsky, C., 1986: 19).

[81] Ver también el análisis de Susana Laura Fernández sobre la "mala interpretación" de la psicología genética como fundamento del currículum (Braslavsky, C. y Riquelme, 1984: 26 y 27).

[82] Para comprender esta crítica, consideramos que es importante destacar que estas ideas supieron anclarse en los principios que organizaban el sistema educativo tradicional y que venían siendo puestos en cuestión.

[83] Tal como lo han analizado Cecilia Braslavsky, y Krawczyk, las bases pedagógicas que sostienen estos diseños son: "1) la dimensión más importante del hecho educativo es el proceso de aprendizaje, y no de enseñanza; 2) el

En palabras de Berta Braslavsky, “gracias al bien merecido prestigio de algunas teorías psicogenéticas y a despecho de sus autores se han deducido diseños curriculares” considerados “asociales y atemporales”, trayendo aparejadas “consecuencias particularmente graves en el primer ciclo” (Braslavsky, B., 1984: 25), considerando que al insistir en la peculiaridad de la psicología del niño influyeron para afianzar su autonomía en el aprendizaje y para evitar la intervención de un adulto (Braslavsky, B., 1984: 25).

Justamente donde más se ha evidenciado el desarrollo de estos principios ha sido en la propuesta de la enseñanza de la lectoescritura, que según se prescribía debía prolongarse a los tres primeros años de la escuela primaria. La primera mitad de primer grado, estaría dedicada a tareas de “aprestamiento” –orientación en la hoja, repetición de formas y figuras, uso del lápiz- como período dedicado al aprendizaje previo a la lectoescritura. En la segunda mitad del año, se imponía la restricción a enseñar sólo 13 letras (las 5 vocales y las consonantes “d”, “l”, “m”, “n”, “p” y “t”; además de la “s” para formar plurales y la “y” en función coordinante y para el “yo”. Se aclara además que, “sólo a fin de año el alumno podrá leer textos muy simples en los que aparezcan los grafemas que ya manejan”. Recién en tercer grado, deberá reconocer y podrá utilizar todas las letras (Pineau, 2006). Esta propuesta ha sido enmarcada en una “*pedagogía de la espera*”, que además de retrasar y enlentecer el proceso de aprendizaje, como puede observarse en algunos libros de texto, también obligaba a trabajar con escritos descontextualizados, muchas veces sin demasiado sentido y hasta forzados, por atenerse a la limitación en la cantidad de letras posibles de utilizar.

En este sentido, la propuesta con dirección psicogenética muchas veces se tradujo en experiencias centradas en la “creatividad de los niños”, que solían desconocer y rechazar la participación del adulto en el proceso de (auto)aprendizaje, que exagerando la espontaneidad evocaba algún paralelismo con la “maduración[84]” que no es ajena a las interpretaciones biologicistas de este proceso (Braslavsky, B., 1983). Y que puede “paradojalmente volverse en contra de la acción educativa” (Braslavsky, B., 1984: 25). Muchas veces, sucedía que se retenían aprendizajes porque “algún esquema preestablecido hace suponer que el niño debe esperar para hacer (ciertas) reflexiones”.

En contraposición, y como crítica a esta modalidad, Berta Braslavsky sostuvo que “el mito de la pura espontaneidad proyecta un manifiesto daño sobre la imagen del educador”. De

aprendizaje es un hecho individual y no social; y 3) ese proceso de aprendizaje esta determinado por la maduración psicológica autógena de los educandos” (Braslavsky, C. y Krawczyk, 1988: 28).

[84] La crítica al concepto de *maduración* que hace Berta Braslavsky será abordado en el apartado de la tesis que refiere a las políticas finalmente implementadas, pues se desarrolla puntualmente en el SICADIs, que fue el proyecto de Educación a Distancia que se elaboró para los docentes de la Ciudad de Buenos Aires.

este modo, ella asumía que, en vez de dejar librado al azar y a las posibilidades de aprendizaje (muchas veces desigual), había que hacer una fuerte apuesta a la tarea de la enseñanza, sosteniendo que "el educador tiene la responsabilidad de crear situaciones y planificar recursos con el fin de estimular su creatividad" (Braslavsky, B. 1983: 50).

Concretamente, en referencia a la concurrencia masiva de niños de un pueblo al primer grado de la escuela primaria, constataba que pronto fracasaban porque **la escuela ignora sus peculiaridades culturales y lingüísticas** (Braslavsky, B., 1984: 25). En otro estudio, ya había advertido que los "niños que proceden de medios iletrados en las áreas rurales o urbano marginales, o de grupos de diferentes culturas de la dominante, desconocen muchas veces elementos tales como el libro, el cuaderno, el lápiz, el bolígrafo[85] (…) Se ha demostrado que tales conocimientos guardan alta correlación con el éxito en la adquisición de la lectura y, por eso, deben ser objeto del aprendizaje activo de la fase "cognitiva" que transcurre en el nivel pre-escolar" (Braslavsky, B. 1983: 46).

Claramente, tal como hemos mencionado, en este período comienza a **ponerse en evidencia la problemática del fracaso escolar**. Lo novedoso por cierto, no es el problema en si mismo, -pues ha existido de hecho desde la creación misma del sistema educativo- sino el modo en que se lo concibe y denuncia: ya no se piensa la cuestión en términos de deserción, en tanto problema que sólo recaería en el alumno y consecuentemente en su familia, sino que la escuela como institución y el docente como su representante, deberían hacerse cargo de esta *imposibilidad* de albergar a todos.

Patologización del proceso educativo:

En el mismo sentido, Susana Laura FERNÁNDEZ, al estudiar los trastornos de aprendizaje y los fracasos escolares, enmarcó el tema desde una perspectiva en que la escuela y los agentes de educación serían quienes debían constituir el **servicio de prevención pedagógica.** Y comenzó su presentación afirmando contundentemente que "**la discriminación intelectual que hoy se opera en la escuela es una de las formas de discriminación social que surge de una manera solapada, bajo la forma inicial de un trastorno de aprendizaje y luego como fracaso escolar**" (Fernández, 1984: 26). Al abordar

[85] "comúnmente los niños desconocen términos que el maestro da por sobreentendidos cuando los inicia en la lecto-escritura (…) tampoco saben ciertamente lo que es la palabra, frase, página, renglón, punto y otras" (Braslavsky, B. 1983: 45).

este problema desde una óptica que no se centraba exclusivamente en el niño, vislumbraba que era la escuela la responsable de este fracaso. Así, sostenía que en los últimos tiempos había existido una marcada tendencia hacia la *rotulación descalificatoria de los niños* desde lecturas psicológicas del proceso de aprendizaje (Fernández, 1984: 26).

Esta pretendida patologización del proceso educativo, sucedía en paralelo a la proliferación del uso de la psicología genética; que si bien había permitido comprender mejor los procesos de aprendizaje, paradojalmente, como señalaba la autora, "es ahora cuando parecen detectarse más problemas de aprendizaje que antes" (Fernández, 1984: 26). La explicación para esta contradicción, es que tanto el currículum de la Capital Federal como el de Provincia de Buenos Aires, tenían como fundamento evolutivo la psicología genética, cuya difusión como ya hemos destacado, había quedado detenida en los aspectos estructurales. Esta "mala interpretación" (en palabras de la autora) repercutía en que "si bien se tiene claridad teórica respecto de los mecanismos generales que operan en un sujeto en un proceso de conocimiento, no se sabe cómo accede ese sujeto a un conocimiento particular, esto es con qué hipótesis originales aborda los diferentes contenidos, especialmente los escolares" (Fernández, 1984: 26). Del mismo modo, primaba la concepción de niño en tanto sujeto epistémico (que se reduciría más al plano teórico), y no en términos del sujeto psicológico que concurre a la escuela (es decir, de los niños reales). Así, al ignorar la *construcción* como aspecto central de la teoría psicogenética, se ubica al alumno en una u otra etapa, desconociendo entre otras cosas, la procedencia socio-cultural del niño. En el mismo sentido, las etapas por las que atraviesa un niño se habían "convertido en la pauta esperada para determinadas edades, aún cuando la teoría tiene las edades como parámetro antes que metas a alcanzar" (Fernández, 1984: 27). A modo de ejemplo, la clasificación y la seriación (que en su origen habían sido instrumentos diagnósticos), eran convertidas en objetivos pedagógicos, pues se esperaba que "el niño llegue a clasificar y a seriar al finalizar el jardín de infantes" (Fernández, 1984: 27).

En suma, Fernández sostenía que los cambios en el currículum "han venido a generar más confusión y discriminación que a solucionar problemas" (Fernández, 1984: 28). Fundamentalmente porque no trajo aparejado el supuesto y necesario cambio de actitud hacia el aprendizaje del alumno, quien como último eslabón de la cadena pedagógica, sufría todos los impactos, que por supuesto serían diferentes según su procedencia social. Pues, en los sectores medios, la familia funcionaba como compensadora de carencias (así estos niños ni fracasaban, ni eran puestos "bajo sospecha" como *deficientes*). En cambio, si pertenecían a las

clases populares, “un trastorno persistente, será o bien motivo de consulta para una derivación a una escuela diferencial, o bien repetirá hasta quedar expulsado del sistema educativo” (Fernández, 1984: 28). Por su parte, Fernández, sugería que en vez de convertirlo en carenciado o rotularlo como “deficiente cultural”, las experiencias vitales de esos niños deberían ser concebidas como diferentes y no como deficitarias (Fernández, 1984: 27).

Estos pre-juicios existentes seguramente tendrían su raíz en las exitosas políticas educativas de “oscurantismo” desplegadas por la dictadura militar. Entre otras cuestiones, como señalaba Cecilia Braslavsky, “se difundió la idea entre los maestros de sectores populares, de que lo más importante es que el chico se “sienta bien” en la escuela, que coma, que saque sus documentos de identidad, que asista a revisaciones médicas. Sino aprende, no importa. Algunos agregarían: “bueno… no se puede hacer más, porque no les da la cabecita”. Otros dirían: “no se puede hacer más porque el chico viene mal alimentado, o se me desmaya en clase”. Por uno u otro camino, se generan una serie de mecanismos ocultos, cuyas consecuencias sociales y políticas son difíciles de develar, y una vez develadas difíciles de asumir. Todas estas prácticas convergen en la desvalorización del saber como componente fundamental para el logro de la autonomía individual, social y nacional; y además como un componente ligado a la posibilidad de desarrollo de la afectividad y de la capacidad de participación social. Se genera una falsa antinomia según la cual parece que el optar por enseñar lengua, matemática, ciencia o historia, se optara también por inhabilitar la capacidad de sentir, de participar o de aprender ciertas prácticas sociales y políticas” (Braslavsky, C., 1986: 14 y 15).

En el mismo sentido, señalaba que el niño que recién inicia su escolaridad, sabe que va a la escuela a aprender y no muestra ningún conocimiento previo en ningún área, porque se acomoda a la expectativa de la maestra (situándose en el claro lugar de a-lumno[86]), “según la cual no hay saber fuera de la escuela” (Fernández, 1984: 29). El claro ejemplo que aparecía en el proceso de alfabetización, era que aún reconociendo una palabra o sabiendo leer y escribir algunas letras, el alumno no la leía ni la escribía, sino que más bien prefería jugar “el rol del que no sabe”, con la excusa de: “porque todavía no la aprendimos” (Fernández, 1984: 29). Si esto era grave el los sectores de clase media porque retrasa su aprendizaje, lo era más aún en los de las clases populares, pues el desconocimiento del docente del medio socio-cultural del

[86] Etimológicamente, sin luz. Con un peso muy fuerte de la tradición iluminista, en la cual el saber es la luz que los ilustrados/sabios/docentes debían dar a aquellos que no lo tienen.

que provienen sus alumnos y por lo tanto al ignorar la calidad diferente de sus aprendizajes primeros, podrían prejuzgarlos (por su lentitud, deficiencias, etc.), conduciéndolos así a un "inevitable" fracaso inicial[87].

Subyacentemente, gracias a las teorías de Claire Woods, se constataba en el período que las habilidades de leer y de escribir pueden depender de las maneras en que se socializan fuera del salón de clases. Es decir que, existiría una relación entre los usos y los propósitos de la lectura y la escritura y la conducta comunicativa de una comunidad, entendiendo que "la socialización con respecto a la lecto-escritura, sus usos y funciones no es simplemente un proceso escolar" (Fernández, 1984: 29). De un modo optimista, Fernández suponía que esta nueva visión no etnocéntrica y extraescolar, permitiría a los maestros comprender la desigualdad de oportunidades que sufrían los alumnos de los sectores populares. Así, las dificultades específicas podrían dar lugar a **acciones concretas de prevención**. Por lo tanto, podría hablarse de cierto defasaje en el aprendizaje por falta de oportunidades, pero no de niños con trastornos, sobre quienes recaerían expectativas negativas que al cabo de un tiempo seguramente se confirmarían.

Más allá del intento de explicación de la autora acerca de las causas del número creciente de niños con problemas de aprendizaje, hacia el final de su presentación se encargó de la prevención específicamente. Con respecto a la modificación curricular, que a su entender debería haber contemplado de modo prioritario el impacto que produce en el docente[88], su propuesta era iniciarlos en el método clínico crítico, para que conocieran las reales posibilidades del pensamiento sobre un tema específico y no meramente las posibilidades cognitivas generales, en términos de estadios. Tal como lo sugiere Eleanor Duckworth **habría que romper con el falso dilema presente a la hora de aplicar a Piaget**: "o se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen" (Fernández, 1984: 30).

---

[87] Tal como señalaba la autora, el retraso que le podría producir en sus aprendizajes a un niño de sectores populares al no evaluar correctamente sus conocimientos, por ejemplo en el área de matemática. En sus palabras: "Es por todos conocido el buen manejo del dinero que tienen en general los niños de alrededor de 8 a 10 años pues muchos de ellos se dedican a la venta de objetos. Sin embargo, no muestra en la escuela ese saber y la mayoría de las veces el docente tiene la impresión de que no conocen cierta operación sólo porque desconocen su representación, cuando en realidad las aplican correctamente en su vida diaria" (Braslavsky, C. y Riquelme, 1984: 30).

[88] pues es imposible cambiar un modelo vivido –el conductista- rápidamente por otro –el de la psicología genética- y menos aún si no se lo focaliza en el centro de la teoría, que sería su aspecto constructivo pues es imposible cambiar un modelo vivido –el conductista- rápidamente por otro –el de la psicología genética- y menos aún si no se lo focaliza en el centro de la teoría, que sería su aspecto constructivo.

Otra de las medidas que llevarían a una prevención de problemas sería "evaluar cuál es la mejor manera de reciclar al docente en nuevos contenidos (…) para que tenga claro el sentido del cambio y de ese modo estar seguros de lo que se está enseñando (Fernández, 1984: 30). Así sugería que si el docente trabaja con clases populares y primeros grados, debería "instrumentárselo para que pueda conocer profundamente la comunidad en la que trabaja, especialmente en lo que se refiere a la socialización de sus miembros para no provocar un defasaje insalvable" entre lo que se enseña y lo que sus alumnos ya conocen de lecto-escritura (Fernández, 1984: 31).

Finalmente, respecto de los alumnos, la mejor medida preventiva sería que se les permitiera "expresar todo lo que saben, especialmente aquello aprendido fuera de la escuela" (Fernández, 1984: 31) para conocer el real punto de partida de sus procesos de aprendizaje – no retrasarlos en sus posibilidades de aprender, como tampoco exigirles la adquisición de un conocimiento en un tiempo determinado, si no ha tenido las oportunidades sociales para hacerlo. En todos los casos, intentando evitar que se produzca el falso dilema al que hemos referimos. En el cierre sintetiza claramente su propuesta: "La prevención pedagógica no consiste en homogeneizar los puntos de partida para trabajar con los aptos, sino que por el contrario se trata de que la escuela se haga cargo de las diferencias iniciales que traen los niños, respetando sus diferentes ritmos y promoviendo el desarrollo de sus potencialidades" (Fernández, 1984: 31).

A modo de síntesis del capítulo

La lectura de las citadas producciones pedagógicas, nos ha permitido aproximarnos a las principales problemáticas en torno a la enseñanza de lectoescritura inicial, que han sido destacadas por los especialistas con el advenimiento de la democracia. La relevancia de estos problemas, justamente está dada por el lugar de enunciación autorizada de estos pedagogos, quienes como veremos a continuación, intentaron posteriormente dar de algún modo respuestas a los mismos a través de estrategias concretas de intervención (Ver capítulo 2).

Remitiéndonos entonces puntualmente a las problemáticas que emergen del análisis, destacamos la **diferencia en el acceso a una educación de calidad**, en términos de diversos mecanismos de **discriminación al interior del sistema educativo**, que **refuerzan las desigualdades sociales existentes**.

Simultáneamente, debido al progresivo desinterés demostrado por el Estado hacia la enseñanza inicial, emergió un **notorio desprestigio de la escuela primaria**, especialmente debido a **procesos masivos de alfabetización deficiente** y a **crecientes problemas de aprendizaje**.

Por supuesto que tanto el relegamiento de la base del sistema educativo, como la imposibilidad de la escuela de alfabetizar a todos -traducida en numerosos casos de **fracaso escolar**- se enmarca, como hemos dicho, en la problemática más amplia del fuerte cuestionamiento al modelo tradicional de escuela normalista. Cuestionamiento que la escuela comienza a transformar en "auto-crítica", que ya no podrá abandonar e intentará subsanar a través de diversas líneas de acción, desde pequeños "remiendos", hasta programas específicos o reformas más integrales.

Por otra parte, si bien no lo hemos mencionado específicamente a lo largo del capítulo, en las producciones analizadas, aparece fuertemente la necesidad de realizar investigaciones educativas, que se reflejaba en las repetidas referencias al desconocimiento de los problemas en profundidad y en consecuencia, de la dificultad para buscar (buenas) soluciones. Por lo tanto, como también subyace en el período, como hemos mencionado, la idea de planificación racional – que implica conocer la realidad para transformarla- veremos como el gobierno democrático ha asumido esta vacancia con la decisión política de invertir en numerosos diagnósticos para conocer la realidad educativa. Estas sistematizaciones han coincidido con el crecimiento y (re)conformación del campo pedagógico.

En este mismo sentido, es importante destacar que Berta Braslavsky en su libro sobre la lectura en la escuela, (Braslavsky, B., 1983) deja sentada su posición y ya enuncia lineamientos para una política de lectura[89]. En un intento de regulación, sostiene que "considerando la importancia que tiene la lectura para el individuo, la sociedad y las naciones, sería deseable el enunciado de una política de lectura (…) que comprendiera normas para la educación formal y no formal, para los medios de comunicación y para la producción editorial" (Braslavsky, B., 1983: 108). Su concepción de política de lectura estimulante y creativa, suponían el goce de los derechos en la convivencia democrática inherentes al estilo modernizante de desarrollo.

[89] para mayor detalle, ver Braslavsky, B., 1983: 107 a 109.

Contundentemente afirmaba que, “la alfabetización debe conservarse en el lugar más altamente jerarquizado de los objetivos instrumentales del nivel primario y en particular, de su primer ciclo. Manteniendo las interrelaciones pertinentes, la lecto-escritura debe recuperar su identidad como materia independiente, por lo menos hasta el 4° grado” (Braslavsky, B., 198: 108). Y destacaba además que, “debe atender a un modelo conceptual que la conciba como una función del pensamiento y no sólo como un mero medio de comunicación (Braslavsky, B., 1983: 108).

Paralelamente, Berta Braslavsky refería a la urgencia de resolver problemas previos a la iniciación del aprendizaje, a través de la generalización de la educación pre-escolar con programas bien organizados y estructurados, y alternativas para la iniciación con métodos basados en la comprensión. Específicamente, sugería que “una pre-alfabetización más adecuada facilita el aprendizaje más espontáneo, a medida que el ambiente de lectura enriquece los estímulos que le faciliten al niño el despliegue de su actividad creadora para aprender a leer” (Braslavsky, B., 1983: 109). Además de la obligatoriedad del preescolar, insistía en “evitar el hacinamiento en los primeros grados” (Braslavsky, B., 1983: 106), que con los recursos humanos disponibles y sin mayores gastos, podrían reorganizarse.

Refiriendo puntualmente a la tarea de los docentes, anunciaba que “en estas estrategias debe ocupar la misma jerarquía de prioridades, la participación activa, aquiescente y creadora, estimulada y con confianza, de los educadores, siempre que se reestablezca en ellos la conciencia clara de la importancia que tiene la escuela en la alfabetización; que se actualicen en el concepto de la lectura y el largo devenir de su aprendizaje, de sus objetivos y articulación en cada uno de sus momentos y en los sucesivos niveles del sistema escolar” (Braslavsky, B., 1983: 108). Seguidamente y en términos de acciones concretas, esbozaba que “las transformaciones producidas en las últimas décadas en la formación de maestros dieron lugar a un deterioro en la preparación para la enseñanza de la lectura, cuya corrección es urgente y deberá ocupar el de un curso profesional anual, por lo menos, y con preferencia de dos años, que permita el acceso a la formación conceptual, y muy especialmente, a la práctica de su enseñanza” (Braslavsky, B., 1983: 109).

Claramente aparece aquí la idea que años más tarde se materializó en el Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICaDis), que se trataba de un sistema de capacitación para los docentes de la Ciudad de Buenos Aires, tal como analizaremos en el capítulo que sigue. Del mismo modo, tampoco es casual que se hayan elaborado nuevos Diseños

Curriculares en la Ciudad de Buenos Aires, finalizados en el año 1986, que fundamentalmente presentaba una nueva concepción de la enseñanza inicial de la lecto-escritura.

Así, **iba construyéndose cierta hegemonía dentro del campo pedagógico, considerando que el mismo grupo de especialistas que delimitaba los problemas, proponía las soluciones o políticas a implementar**. En este sentido, tal vez pueda visualizarse cierta coherencia y eficacia en los resultados. Lo interesante será ver en el siguiente apartado, *la batería de recursos que se armó para combatir las problemáticas educativas que aquí hemos detallado.*

III. Capítulo 2

Las políticas concernientes a la enseñanza de lectoescritura inicial

1. Democratización de las instituciones educativas

En este capítulo, analizaremos los documentos oficiales y planes educativos, como un reflejo de la intencionalidad y acción política del gobierno democrático en lo concerniente a la enseñanza de lectoescritura inicial. Específicamente, nos aproximaremos a las políticas efectivamente implementadas en este campo durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989).

De todas formas, nos referiremos al proyecto pedagógico alfonsinista en un sentido más amplio, para poder brindar elementos que complejicen el análisis del sector acotado de las políticas educativas que realizaremos. Asimismo, estimamos que este enmarcamiento, colaborará en la comprensión de las políticas concernientes a la enseñanza de lectoescritura inicial.

Comenzamos entonces, insistiendo en que el principal desafío del gobierno constitucional era transformar un régimen autoritario en uno democrático, que comenzaba a forjarse a través de la *restitución de relaciones democráticas* entre el Estado y la sociedad civil, así como entre los actores sociales. En este sentido, "la función del gobierno era desmontar los mecanismos inhibitorios de la participación popular, abrir nuevos espacios a la participación democrática y restituir la primacía de las redes políticas de representación por sobre las mediaciones corporativas" (Tiramonti y Nosiglia, 1998: 1). En este esquema, el sistema educativo constituía un *vehículo central* para la modificación de la cultura autoritaria.

En rigor, suele afirmarse que **el rasgo central en materia de política educativa, ha sido el intento de desarticular el aparato represivo** construido por la dictadura y de **eliminar lentamente las estrategias discriminadoras** que habían dominado el período inmediatamente anterior. Pues, como hemos explicitado, los diagnósticos en materia educativa, consideraban que el autoritarismo había impregnado las instituciones escolares, manifestándose tanto en el tipo de relaciones que generaba en su interior, como a través de un sistema elitista, que "discriminaba" a los sectores menos favorecidos de la sociedad. Por lo tanto, se buscaba democratizar las relaciones sociales entre los actores dentro de las instituciones escolares, y en algún sentido, permitir el acceso a los sectores sociales, hasta entonces segregados.

De todas formas, el retorno a la democracia no ha sido sencillo. Eran momentos en que se intentaba "aprender a convivir nuevamente sin miedos, redescubriendo algunos márgenes de libertad" (Caballero, 2001: 25). Por tanto, este retorno no se produjo en las relaciones institucionales y en la dimensión de la vida cotidiana de manera inmediata y mecánica; por el contrario, muchos vestigios antidemocráticos se mantuvieron durante bastante tiempo en las instituciones educativas. En rigor, el estilo fuertemente autoritario de las mismas se conservó casi sin variaciones, pese a los cambios políticos emergentes a partir de la asunción de Alfonsín (Caballero, 2001). A continuación, haremos un punteo de estos intentos (normativos) de cambio:

A los fines de eliminar las estrategias represivas, "se permite la libre agremiación en las universidades y colegios secundarios, se elimina una cantidad absurda de reglas de convivencia, de formalismos y rigideces. Con mayores o menores resistencias, se democratiza la vida al interior de las escuelas, y hasta se obliga por circular y decreto a maestros y profesores a tratar con respeto a los estudiantes" (Cecilia Braslavsky, 1986: 20).

En términos generales, se percibía *una esperanzada apertura hacia formas de convivencia más democrática*: se reabría la participación en los distintos niveles del sistema educativo, a la vez que se propiciaba una renovación de las prácticas pedagógicas. Se recuperaron los *centros de estudiantes*, al tiempo que entre los adolescentes y jóvenes, se reavivaba la actividad política, y todo tipo de manifestaciones culturales y comunitarias, en consonancia con los renovados aires de libertad. También se crearon otros espacios de expresión, los *talleres de participación docente*[90], tendientes a facilitar la reflexión sobre sus propias prácticas y la comunicación entre pares. Es importante destacar que existía en el seno mismo del campo pedagógico, un fuerte *prejuicio* sobre la figura del docente asociada directamente al autoritarismo -por la tradición verticalista y jerárquica del sistema, que presuntamente se había profundizado durante los años del Proceso. Razón por la cual las políticas educativas de la apertura democrática, pusieron el foco en la **modificación de las actitudes, conductas y estilos de maestros y profesores**. En el mismo sentido, parte de la responsabilidad por la baja calidad del servicio educativo recayó sobre las prácticas pedagógicas, que se infería se originaban en la *mala formación docente*. "A fin de elevar el nivel docente y procurar un reciclaje de su formación el gobierno nacional creó (…) el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD)" (Tiramonti y Nosiglia, 1998: 8).

[90] Resolución Ministerial Nº 1.054 de Mayo de 1984.

Por otra parte, se propiciaban nuevos espacios de expresión en las escuelas, que desde entonces, se abría a la *comunidad educativa*. Se buscaba incluir en la escuela a las familias, a través de las tan en boga, reuniones de padres, clases abiertas, ferias y actos escolares, que progresivamente comenzaban a volverse más informales. Del mismo modo, se realizaban diversas actividades escolares que se hacían extensivas a la participación del resto de la comunidad.

En otro plano, en el marco de las medidas tendientes a eliminar los absurdos formalismos a los que aludía Braslavsky, se liberó la obligatoriedad del uso del uniforme en los colegios secundarios[91]. De todas formas, dentro de este nivel, se produjeron una serie de modificaciones sustantivas, que demostraron **la relevancia atribuida a la educación media por parte del proyecto educativo alfonsinista**. Los esfuerzos realizados se correspondían en gran parte con los drásticos diagnósticos, que evidenciaban la retracción del nivel medio entre 1975 y 1979, debido a la crisis económica, las prácticas autoritarias y la tendencia subsidiaria del Estado. En contraposición, "con la apertura democrática se generalizó el consenso con respecto a la necesidad de *prolongar el período de educación formal*, y emergió una fuerte demanda de los adolescentes por ingresar al nivel medio" (Tiramonti y Nosiglia, 1998: 6). Sin embargo, esta demanda se veía frustrada por la existencia de un examen de ingreso, que funcionaba como mecanismo de selección social. Consecuentemente, en 1984, con una fuerte inspiración democratizadora, **se suprimió el examen de ingreso al nivel medio[92]** (Tiramonti y Nosiglia, 1998). Analizaremos los efectos de esta supresión hacia el final de este capítulo.

También, en consonancia con los diagnósticos de *obsolescencia, atomización e irrelevancia social de los contenidos de la escuela media*, se elaboraron propuestas de transformación de los mismos en pos del mejoramiento de su calidad. La primer iniciativa fue la aprobación de nuevos programas para la Asignatura Educación cívica, que por supuesto buscaba difundir los contenidos y valores del sistema democrático (Tiramonti y Nosiglia, 1998). Por otra parte, en cuanto a las **modificaciones curriculares**, se suprimieron algunas asignaturas (Latín, Contabilidad Mecanizada, entre otras) y se modificó la carga horaria semanal de otras (duplicación de las horas de física y química, aumento de una hora de historia y lengua en los primeros años, etc.). En sintonía con estas transformaciones, se diseño y aplicó un nuevo curriculum académico para la formación de docentes en las escuelas Normales Superiores (Tiramonti y Nosiglia, 1998). En el mismo sentido, se produjeron

[91] Resolución Ministerial Nº 69/84.
[92] Resolución Nº 2414/84.

modificaciones en la metodología evaluativa, que recibió muchas críticas por tratarse de una modificación parcial que "no significaba un auténtico cambio de los criterios de aprendizaje y que no se preparó adecuadamente a los docentes que debían ponerla en práctica" (Tiramonti y Nosiglia, 1998: 10).

Por su parte, el nivel universitario también recibió atención privilegiada en la primera etapa del gobierno constitucional, considerando que una de sus primeras iniciativas fue la de "procurar la **normalización de las Universidades Nacionales** a partir de un modelo *democrático-reformista* basado en la actualización de los principios de la Reforma Universitaria de 1918" (Tiramonti y Nosiglia, 1998: 12- El destacado es nuestro). En términos generales, este modelo postulaba un sistema de plena autonomía para cada una de las instituciones, además de procesos de democratización interna, que incluía la participación estudiantil. Simultáneamente, se normalizó y renovó el claustro docente, mediante la consustanciación de concursos de antecedentes y méritos académicos. Por otra parte, se estimuló la expansión matricular, mediante el levantamiento de los exámenes de ingreso preexistentes. Se percibía cierta voluntad de ampliar el acceso a las capas medias bajas y bajas de la población, así como también la de elevar el nivel académico. En este marco de notoria expansión de la matrícula[93], se desarrollaron circuitos de producción y difusión académica en la universidad, a través de la promoción de actividades de investigación.

Finalmente, se impulsó la **reincorporación de los docentes,** personal administrativo y alumnos **de todos los niveles del sistema educativo que habían sido expulsados por el** oscurantismo y la persecución del **gobierno militar**. Las intenciones reparatorias se perciben al constatar que dentro del Ministerio de Educación y Justicia, se creó una Subsecretaría específica para llevar adelante estas rehabilitaciones. Entre las leyes promulgadas tendientes a reconocer los derechos del personal, la Nº 23.238 de 1985, "establecía que "el período de cese de actividades se les computaría como trabajado a los efectos de la antigüedad y los antecedentes curriculares" (Tiramonti y Nosiglia 1998: 7). En la misma línea se inscriben las normas que se dictaron con la finalidad de permitir una rápida incorporación a los institutos educativos de todos los argentinos que por causas políticas o gremiales se vieron obligados a abandonar el país.

[93] Específicamente, "la expansión matricular de las licenciaturas de Ciencias de la Educación en las 26 universidades públicas: pasó de 3.768 alumnos en 1984 a 7.641 en 1991 y a 10.892 en 2001" (Palamidessi, Suasnábar, Galarza, 2007: 56).

Hasta aquí, hemos hecho una presentación a grandes rasgos de la legislación nacional en materia educativa. En siguientes apartados, nos detendremos a analizar las políticas de lectoescritura inicial, y haremos algunas referencias al Plan Nacional de Alfabetización y el Congreso Pedagógico Nacional.

Las políticas de lectoescritura inicial. El caso de la Ciudad de Buenos Aires

Los diagnósticos oficiales:

Intentando vislumbrar el modo en que se plasmaron las soluciones a las problemáticas específicas del sector que nos interesa indagar –la enseñanza de lectoescritura inicial- planteadas en el capítulo anterior, nos remitiremos al caso de la Ciudad de Buenos Aires, a los fines de analizar el desarrollo y concreción de las políticas implementadas. Seleccionamos este caso para el análisis, por tratarse de un contundente proyecto de intervención, marcado por los aires de renovación que le brindaban los *especialistas*[94], que aportaban novedosos enfoques teórico-metodológicos y estrategias pedagógico-didácticas.

Nos interesa puntualmente centrarnos en el estudio del proyecto integral elaborado mientras ejercía como Secretario de Educación, el Dr. Francisco Correa y como Directora general de Planeamiento, la Profesora Graciela Carbone. Cabe destacar que, los cuadros técnicos y políticos de la Municipalidad de Buenos Aires, a pesar de provenir de tradición radical, no estaban alineados con el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Aquí también radica la importancia de dar cuenta de este proyecto, en tanto línea divergente dentro del propio alfonsinismo, y por lo mismo, en tanto representante de cierta "*vanguardia progresista*".

Para comenzar, diremos que demostraban claras intenciones de *jerarquizar la importancia del enfoque democrático en la vida interna de la escuela y en su comunicación con el medio* (SICaDIS[95] 2, 1985), así como también la convicción de *restituir a las escuelas su función alfabetizadora* (SICaDIS 2, 1985), considerando que **todos los alumnos** (sin distinción) **deberían aprender a leer y escribir**, para lo cual **los docentes debían estar específicamente formados**.

[94] Analizaremos el rol y contribuciones de los especialistas en un apartado específico.
[95] A partir de aquí, cada vez que citemos el proyecto: *Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia*, utilizaremos su abreviatura: SICaDIS, y pondremos a continuación el número de módulo al que nos estemos refiriendo; a los fines de reducir y simplificar el citado.

En rigor, en marzo de 1984, se procedió a la **evaluación del curriculum de 1981**, tendiente por cierto a "anular inmediatamente las normas que limitaban el aprendizaje escolar de los alumnos, en especial en lo referido a la lectoescritura" (Schmidt y Milman, 2003: 69). Pareciera quedar claro que, buscaban del modo más "democrático" posible, derogar el método altamente limitador, conocido como el "de las 13 letras", analizado en el capítulo 1.

Esta evaluación formaba parte de una serie de **diagnósticos,** que desembocaron finalmente en las actualizaciones curriculares de 1986. A nuestro entender, expresaban la voluntad política de invertir en numerosas investigaciones para conocer la realidad educativa y revertirla –inherente al paradigma en auge de la planificación racional[96].

Estos diagnósticos conformaban un ***Programa de Investigación Curricular***, organizado y ejecutado por la Dirección de Investigación Educativa, cuya dirección estaba a cargo de la Lic. Alicia Neglie Lucino de Bertoni. Consideramos que estos documentos oficiales, -constituido primero por cinco y luego por ocho proyectos- que detallaremos a continuación, nos permitirá adentrarnos en los procesos de concepción y diseño de las políticas de lectoescritura inicial.

El primero de ellos, se trataba de un **Diagnóstico del aprendizaje inicial de lecto-escritura** en las primarias comunes de la Ciudad, llevado a cabo en el año 1984. En este estudio, siguiendo un *enfoque participativo*, se intentaba conocer el *desempeño de los alumnos en lectura y en escritura, asociado a variables del contexto familiar y del contexto escolar*. Algunas de las recomendaciones que surgen del mismo, son que "la escuela primaria deberá asumir como un verdadero compromiso pedagógico, la prestación de servicios educativos que no sólo promueva la igualdad de oportunidades, sino que asegure a todos una promoción efectiva" (Proyecto 1, 1984: 118). Para lo cual habría que efectuar un profundo replanteo teórico-metodológico del aprendizaje inicial de la lecto-escritura, a partir del reconocimiento de las características sociales y culturales de los diferentes grupos escolares (Proyecto 1, 1984). En estas recomendaciones se interpelaba a *los docentes a intervenir fuertemente en efectivizar los aprendizajes*.

El segundo proyecto, consistía en la Evaluación del Diseño Curricular, que ya hemos mencionado, y el tercero estudiaba, **los perfiles de aprendizaje de los alumnos de las escuelas primarias** de la Ciudad en las diferentes áreas. Si bien, las pruebas de Lengua se

[96] que como hemos mencionado, implica conocer la realidad social, para actuar mejor sobre ella, y así poder transformarla.

han aplicado a alumnos de 5º y 7º grado, arrojan datos interesantes a los fines de nuestro análisis. Citamos a continuación algunas de las interpretaciones de los resultados: "es evidente, (…) que falta leer en clase, comentar lo que se lee, volver al texto para verificar los datos de la lectura y, sobre todo, encontrar placer en el descubrimiento de un texto" (Proyecto 3, 1984/5: 8). O, "se advierten severas dificultades en las habilidades de los alumnos tanto en la producción de mensajes en forma creadora como en la aplicación de pautas y/o convenciones en sus propios discursos" (Proyecto 3, 1984/5: 77). Y además, "los resultados estarían expresando la dificultad de los alumnos para relatar, contar, narrar, en síntesis, para producir distintos tipos de mensaje con claridad y fluidez" (Proyecto 3, 1984/5: 77). Culminan afirmando que, "lo expuesto lleva a reflexionar sobre el objetivo básico y fundamental de la enseñanza de la lengua en el nivel primario de escolarización" (Proyecto 3, 1984/5: 77).

Por otra parte, el Proyecto 4 se trataba de un *diagnóstico de la situación educativa en escuelas y centros de adultos,* y el 5, de un *diagnóstico de la situación educativa en el nivel inicial de escolaridad.* Nos atenemos a mencionarlos, pues consideramos que no resultan significativos para nuestro análisis.

Finalmente en el sexto, **Criterios de evaluación de textos escolares** (1985-1986), se analiza la coherencia y pertinencia didáctica de una muestra de libros de lectura[97], con la finalidad de brindarles a los docentes criterios de evaluación a la hora de seleccionar o recomendar algún libro. Pues consideran que, el problema de la *selección* y *uso* de los textos escolares no ha sido encarado desde la escuela ni desde los sectores técnico-pedagógicos, encargados de elaborar diversos instrumentos curriculares que contribuyen a afianzar todo proyecto educativo (Proyecto 6, 1985-1986).

En la introducción del Proyecto, explican el sentido y la relevancia del mismo, tendiendo en cuenta que la Secretaria de Educación, por Resolución N° 404/84 había **suprimido la Comisión de Textos**, vigente por Resolución N° 1144/80 **emanada del gobierno de facto**. Esta Comisión de Textos, que respondía al modelo autoritario en relación con los textos escolares, se traducía en "los conocidos listados de textos "impuestos", "recomendados" o "prohibidos" (Proyecto 6, 1985-1986: 12). Por el contrario, por la nueva resolución, bajo el vigente enfoque político educacional, se insistía en la necesidad de que sea

[97] Analizan también los contenidos de manuales de Ciencias Naturales y Sociales, pero no los tomaremos en consideración a los fines de nuestro análisis.

el docente quien decida qué textos escolares utilizará en el trabajo del aula. A la letra, "una *política educacional democrática* consiste, en este caso, en dejar a la decisión responsable del maestro los juicios evaluativos de los diferentes textos escolares" (Proyecto 6, 1985-1986: 12). Razón por la cual, consideraban que "formular criterios de evaluación de los textos escolares, es *un modo de apoyar* esta participación responsable del docente, con el propósito de facilitar su toma de decisión, que es insustituible" (Proyecto 6, 1985-1986: 12).

Estas políticas remiten directamente, a lo que en nuestro proyecto de investigación hemos dado en llamar la "***aduana escolar***", en referencia a los materiales, (en este caso específicamente a los libros de texto), que tienen *permitido* o *restringido* el acceso a la escuela en determinados momentos históricos, así como también los que son impuestos en carácter de *obligatorios* (Cucuzza y Pineau, 2002). Nuestra primera hipótesis, era que en términos de *aduana escolar*, el Estado se había desplazado de un rol de *fuerte censor*, característico del período inmediatamente anterior- hacia una *desregulación total*[98] -o mejor dicho hacia una regulación del mercado, en este caso, del mercado editorial. De todas formas, el caso de la Ciudad de Buenos Aires, con el establecimiento de los citados *Criterios de Evaluación de Textos Escolares*, nos sirve al menos para matizar nuestros supuestos. Considerando que de ningún modo pretendían "imponer, recomendar o prohibir determinados textos", sino proporcionar pautas para facilitar la toma de decisión de los docentes. También explicitaban que el propósito de esta investigación era ser "útil a quienes se dedican a producir textos escolares" (Proy. 6, 1985/6: 12). (Retomaremos este análisis en el Capítulo 3).

Por otra parte, hubo un séptimo proyecto, que se llevó a cabo posteriormente, en el año 1986, del cual no tenemos mayores referencias. Se trataba de un *diagnóstico de la situación educativa en las escuelas y grados de recuperación*. Con respecto al octavo proyecto, el *Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia*, comúnmente conocido como SICaDis, haremos un análisis más detallado en un apartado específico.

Renovadas concepciones en materia de enseñanza inicial de lecto-escritura.

Es importante destacar que todas las recomendaciones y resultados expuestos, reforzándose unos a otros en las falencias en este sector y en las necesidades de implementar cierta metodología de enseñanza o contenidos, sirvieron de insumo para la elaboración del **Diseño Curricular para la educación común de 1986**, como hemos mencionado. En palabras de los responsables: "como todos los proyectos de la Dirección de Investigación

[98] del mismo modo que fue aconteciendo en las diversas esferas de lo social.

educativa, se trata de *una investigación para la acción*, es decir: dar pautas fundadas teórico-empíricamente para que las decisiones político-institucionales –tanto en su formulación como en su aplicación- alcancen el mayor grado de fundamentación" (Proyecto 6, 1985/6: 12).

Del mismo modo, en términos de instrumentación de esta política, este Programa de Investigación Curricular se ha tratado de un arduo proceso que, conformado por el trabajo de diversos especialistas, la participación de padres y docentes, buscaba ser legitimado. Ciertamente, la elaboración del nuevo diseño, respondía a la lógica de la planificación, asumiendo que no sería "improvisado", ni "arbitrario", volviéndose en el imaginario colectivo el "mejor de los posibles", el más pertinente, el que tendría mayor consenso y por lo mismo el más eficaz.

Para comenzar, en *los lineamientos de la política educativa municipal*, explicitan que "la propuesta democrática de educación obliga a adoptar criterios que tiendan a garantizar igualdad de ingreso, de permanencia, de promoción y de producto educativo" (dc 86[99]: II). Asimismo deberán "cuidar celosamente el nivel de la calidad de la oferta educativa a fin de asegurar que "apertura" o "incremento de matrícula" no signifique mediocridad de logros. Es necesario superar definitivamente las propuestas educativas vacías de contenido socialmente significativo" (dc 86: III).

Por otra parte, destacan en el marco del Proyecto educativo democrático los postulados de la Educación Permanente, que significa "reducción de diferencias, tendencia a la homogeneización. (…) Se consolidan así los postulados de una política educativa que persigue reducir los efectos de las diferencias de aptitudes y de las desventajas socioculturales, posibilitando en cada ciudadano el máximo desarrollo de sus posibilidades. Esto obliga a los educadores a diseñar, implementar e interpretar propuestas curriculares flexibles capaces de dar respuesta a la doble exigencia de una educación a la vez común y pluralista" (dc 86: III). Específicamente, el enfoque filosófico de la Educación Permanente considera a la educación como "un proceso de integración sociocultural, por cuanto trasciende los límites espaciotemporales de las instituciones formales y de las primeras etapas evolutivas" (dc 86: 2).

Además, siendo coherentes con los planteos precedentes, sostienen que: "defender el principio de no subsidiaridad del Estado en materia educativa implica fortalecer la imagen del

[99] A partir de aquí, cada vez que hagamos referencia al Documento Curricular de 1986, para facilitar la lectura del texto, utilizaremos esta abreviatura: dc 86.

Estado como portador de educación y negarle definitivamente el rol supletorio que ha querido asignársele en gobiernos anteriores. El papel fundamental que está llamada a cumplir la educación en el modelo democrático de país, reconoce que, dentro de la estructura social existente sería justo reforzar el subsistema de educación pública, y así ampliar los recursos que son indispensables para expandir y mejorar la calidad de la enseñanza en dicho subsistema" (dc 86: IV).

En el mismo sentido, **refieren específicamente al problema del fracaso escolar**: "los esfuerzos por reducir las tasas de repetición y deserción estuvieron centrados en el concepto tradicional según el cual gran parte de los problemas se debían a factores ajenos a la labor de los educadores. Esto implica quizás la actitud de no cambiar las políticas tradicionales y la tendencia a centrar todos los esfuerzos a hacer más de lo mismo" (dc 86: V). Sin embargo, si bien reconocen la complejidad del problema, y la necesidad de participación de todos los estamentos de la comunidad para encontrar los caminos de solución, *no dan cuenta de una propuesta pedagógica específica para resolverlo*. De todas formas, el mérito de esta generación, como hemos dicho, ha sido *visibilizar* esta problemática.

Dentro del Encuadre General, específicamente haciendo alusión a la educación básica, sostienen que pretende "proporcionar una formación inicial sobre la base de aprendizajes fundamentales, de amplio y diversificado alcance, a la par que de extendida funcionalidad" (dc 86: 2). En esta concepción de educación básica inicial, subyace la idea de "formación sobre la base de aprendizajes fundamentales, como punto de partida para otros aprendizajes más específicos" (dc 86: 20). Aunque también, hacen referencia a la novedosa por entonces cuestión de lo procedimental: "se trata de aprender a aprender para continuar y conducir la autoeducación" (dc 86: 2). Es importante destacar a los fines de nuestro análisis que, "en relación con esta meta, el concepto fundamental de educación básica *avanza sobre el mero concepto de alfabetización* puesto que supone el logro de un punto de autonomía y autosuficiencia para el aprendizaje permanente" (dc 86: 3. El destacado es nuestro).

De todas formas, sostienen en consonancia con la posición imperante que "en la educación primaria hay que destacar la **prioridad de la función alfabetizadora**. Dicha prioridad no puede ser soslayada ni en nombre de un enfoque activo – experiencial de la educación ni mucho menos, del reconocimiento de la función cultural de los medios masivos" (dc 86: 10. El destacado es nuestro). Como vemos, subyace un enfoque piagetiano del desarrollo de la inteligencia del niño, del pensamiento y el lenguaje, y de la moralidad (Al

respecto ver dc 86: 65 a 105). Puntualmente con respecto a la relación de la escuela con los medios masivos de comunicación, consideran que hay "una tarea de retroalimentación crítica" (dc 86: 11). Finalmente, consideran que "la escuela está obligada a dar respuesta respecto a los aprendizajes básicos, las relaciones interdisciplinarias, la configuración actual de los roles, los alcances de la participación en la construcción de la democracia" (dc 86: 21).

Seguidamente, refieren al perfil del docente y luego al del educando. En estos apartados consignan las prescripciones en materia de enseñanza y los supuestos en términos de concepción de la infancia y teorías del aprendizaje[100]. Para evitar superposiciones, referiremos a estas cuestiones, específicamente en el capítulo 3, teniendo en cuenta que nos interesará analizar las concepciones de enseñanza y aprendizaje, que se desprenden de este documento, en términos del discurso pedagógico que se ha encarnado en las prácticas áulicas. Puntualmente, nos interesará conocer la matriz de relación entre docentes y alumnos y algunas de las prescripciones en materia de enseñanza inicial de lecto-escritura, más cercana a la noción de "*curriculum vivido*"[101].

Retomando el análisis, dentro de las disciplinas curriculares, nos centraremos en **Lengua**, que significativamente es la primera que aparece, lo cual reforzaría nuestra hipótesis acerca de que constituía un **área prioritaria** en la educación primaria de la Ciudad.

Con respecto al enfoque didáctico, asumiendo que el niño que llega a la escuela sabe usar su lenguaje y se desempeña en interacciones comunicativas; y que por otra parte, la escuela ha constituido a la Lengua, -con el aporte de teorías lingüísticas- en un cuerpo organizado y transmisible de conocimientos; se produce un extrañamiento: "el resultado inmediato de esa diferencia es que el niño percibe el lenguaje escolar como un objeto ajeno a esta experiencia" (dc 86: 170). Tras una breve referencia histórica sobre el hombre y el lenguaje, proponen "*subordinar los aportes lingüísticos al marco pedagógico*, seleccionando aquellas ideas y orientaciones que parecen más adecuadas para estimular las competencias del niño. Estas orientaciones son: la noción de hablante competente, la lengua de uso como punto de partida, la exposición a la variación lingüística, el lenguaje como actividad, el trabajo sobre unidades amplias: texto y discurso[102].

[100] Al respecto, ver dc 86: 25 a 42 y 43 a 105.
[101] El curriculum vivido o real es "la puesta en práctica del curriculum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la constrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula"(Casarini: 1999: 8).
[102] que se amplían en dc 86: 172 y 173.

Específicamente, en cuanto al primer ciclo, *caracterizado por la adquisición de la lectoescritura*, consideran que "es el ciclo durante el cual el niño construirá su discurso estandarizado, el que le permitirá una mejor inserción escolar y social" (dc 86: 176). Por otra parte, afirman que en este nivel más básico, correspondiente a 1º, 2º y 3er grado, es imprescindible que el alumno comprenda que "**el propósito de leer y escribir es fundamentalmente la comunicación**" (dc 86: 176 – El destacado es nuestro). Por último, prescriben que "al terminar este ciclo el niño debe leer con comprensión y poder expresar por escrito sus experiencias, sus deseos e intereses" (dc 86: 178).

Seguidamente, refieren a evaluación y la secuencia didáctica, de un modo consistente con el planteo metodológico citado[103]. Y como cierre del apartado sobre Lengua, exponen los objetivos generales a alcanzar: luego de "expresarse con fluidez y precisión", proponen "amar la lectura" y "luego comprender textos…", entre otros (dc 86: 195). En este sentido, es importante como en la propuesta, aparece la idea del "*placer de la lectura*", como algo a ser construido en la escuela, además de por supuesto brindar las herramientas para el aprendizaje de la lectura y la correcta expresión.

Finalmente, para reafirmar la idea de que se trataba de un proyecto articulado, en este documento, se citan tanto el libro "Propuestas para el debate", sobre el que hemos trabajado en el capítulo uno, así como los módulos del SICaDIS, al que referiremos a continuación.

<u>El Proyecto de Capacitación Docente, una pieza clave:</u>

Como parte del Programa de Investigación Curricular que hemos detallado, el Octavo proyecto era el comúnmente conocido como **SICaDis[104]**. Se trataba efectivamente de un curso anual de perfeccionamiento docente, de estructura modular, de modalidad a distancia, incluyendo reuniones presenciales (una por mes/módulo). En principio, llamaría la atención que un proyecto de capacitación formara parte de la Dirección de Planeamiento. Inferimos, por ciertos datos brindados por algunos informantes claves que, respondía a diferencias políticas con los equipos de capacitación docente, que por entonces dependía de la Dirección de Currícula. De todas formas, cierto es también que guardaba pertinencia y coherencia con los demás proyectos, que conformaban el Programa especialmente, teniendo en cuenta la *renovación pedagógica* que postulaban. En esta línea es que argumentamos la idea de

[103] ver dc 86: 184 a 193.
[104] *Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia*.

proyecto integral, pues reconociendo las "falencias" en la formación docente, proponen y sostienen este curso. Es decir que, ante la necesidad de formar y *perfeccionar* a los docentes que se detectaba, dada la obsolescencia de sus conocimientos y la inadecuación que presentaban para afrontar las *innovaciones educacionales* propuestas, intentan brindarles las herramientas necesarias para que conozcan los nuevos enfoques pedagógico-didácticos, así como las concepciones metodológicas y contenidos que más adelante se plasmarían en el Diseño Curricular del 86. En el mismo sentido, en la pretensión de construir "una escuela para la democracia", que incluía necesariamente un re-posicionamiento del rol docente, consideraban fundamental formarlos en valores democráticos -asumiendo las "nuevas" *funciones* atribuidas a la *escuela en un sistema democrático*.

A los fines de nuestro análisis, es importante destacar que los primeros módulos elaborados y el curso que se dictó eran "***La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia***". Es decir, que priorizaron el área de lengua, aunque estaba previsto dictarlo para todas las demás.

En el módulo cero, el introductorio, presentan los objetivos del proyecto, la modalidad de trabajo, y los temas que se desarrollarán en los siguientes siete módulos. En la carátula expresan que "en este curso a distancia (…) queremos poner al alcance de todos los maestros los instrumentos que posibiliten: una mayor capacitación, un mayor intercambio y una mayor posibilidad de cuestionamiento" (SICaDIS 0, 1985). Desde el principio destacan la necesidad del trabajo grupal con compañeros, que veremos es recurrente y los intentos de propiciar una "lectura crítica" del material, que debería hacerse extensible a cualquier otro texto. Paradójicamente, así comienzan a dirigirse a los maestros:

"Estimado Alumno:
La Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la MCBA, le da la bienvenida al hacerle entrega del curso.
Nosotros formamos un equipo y hemos estado trabajando para intercambiar con usted una serie de temas que enriquecerán su tarea diaria" (SICaDIS 0, 1985: 1).

Resulta un poco fuerte que nombren "alumnos" en esta instancia a los docentes. Si bien es cierto que en este caso estarían en un rol de aprendices, pareciera ser más bien que los están subestimando, ubicándolos en un lugar de "no saber", y hasta en cierta forma,

infantilizándolos. La aparente contradicción sería que a la vez, los *especialistas*, los invitan a "intercambiar". A nuestro entender lo hacen, luego de haber establecido/dejado claras las jerarquías. Por otra parte, podríamos inferir que se estaría haciendo alusión a la noción que cobró gran fuerza que en este período, alrededor de *los aprendizajes que realizan los maestros cuando enseñan*. Teniendo en cuenta además, que se repite a lo largo de los módulos esta idea de que "mientras se enseña, se aprende".

Seguidamente, como objetivos proponen que "los docentes asuman actitudes positivas para su función alfabetizadora, reflexionen sobre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, perfeccionen su competencia didáctica en esta área, capaciten para el aprendizaje, asuman roles positivos de integración grupal y comunitaria, y usen con propiedad el vocabulario específico" (SICaDIS 0, 1985: 2).

En cuanto a los módulos explican que, cada uno forma una estructura autosuficiente, con objetivos propios y están divididos en unidades de trabajo. Posee además, un diagrama conceptual para orientar el estudio y proporciona lecturas complementarias. Finalmente, propone trabajos grupales y brinda guías de auto-evaluación, para poder chequear los resultados de cada una de las respuestas.

Esta estructura se corresponde con las modalidades de trabajo propuestas: el trabajo *individual*, para poder resolver las actividades de cada módulo. Como sugerencia, destacan que "piense la manera que le conviene distribuir el tiempo. Haga un plan de trabajo y trate de cumplirlo". Al tiempo que les hacen saber que "para cada módulo usted dispondrá de 1 mes. Finalizado el mismo deberá concurrir a la reunión para realizar el trabajo grupal". Así, el trabajo con *compañeros*, aparece como la oportunidad de comunicarse con otros, de resolver dudas y consultar experiencias. Es clave también la figura del *tutor*, a quien se puede consultar "en cualquier momento".

Como se desprende, se percibe un modo contradictorio de dirigirse a los docentes, porque, tal como se explicita, las actividades están programadas para que se desarrollen en forma autónoma, dándole así cierto poder de decisión sobre cómo participará en el proceso. O por ejemplo, tal como citan: "Haga lo posible por asistir". Es decir que existe también cierta "flexibilidad" en la propuesta e intenciones de no ser rígidos al establecer consignas. Del mismo modo, se abren discusiones y se solicita reiteradamente la opinión de los docentes. Es decir que, se fomentan de alguna manera sus reflexiones autónomas. De todas formas, esta

contradicción inherente a la relación pedagogos-maestros, no está resuelta aún hoy dentro del campo educativo.

Por otra parte, como una cuestión a resaltar, a pesar de que el desarrollo de los temas es muy denso y profundo, se expresan en un lenguaje llano y directo, sin *tecnicismos*. Es decir, que logran de algún modo conciliar la complejidad, riqueza y consistencia teórico con una forma clara y accesible de transmisión.

Igualmente, trascendiendo nuestras lecturas, lo cierto es que la mayoría de los docentes que se había inscripto en este curso, -que por supuesto brindaba puntaje- recuerda con alegría aquel espacio de formación: realizar el trabajo individualmente, consultar con el grupo de compañeros, y por sobre todas las cosas, los encuentros presenciales. Lo evocan asociado a *los aires de renovación y democracia* que se vivían en la época.

A continuación, nos referiremos ahora a las temáticas desplegadas en cada uno de ellos. Insistimos que todos tenían una misma estructura y forma de presentación.

En el módulo uno, para responder el desafío que supone la pregunta ¿*Cultura oral, gráfica o audiovisual*?, abren a lo largo de las unidades los siguiente interrogantes: por un lado, ¿cuál es el papel de la lectoescritura en la función de la escuela?; por otro lado, si existe una oposición real entre la cultura gráfica y la cultura audiovisual. Finalmente, si se debe revitalizar la función alfabetizadora de la escuela. Tras desarrollar cada una de las cuestiones, insisten con que una función primordial de la escuela es la ALFABETIZACION. Como puede deducirse, en este módulo, las temáticas son recurrentes considerando las que ya hemos presentado en los demás proyectos y el diseño curricular.

El segundo módulo, es específicamente sobre el lenguaje humano, y nuevamente, comienza con una pregunta: ¿*qué es leer y escribir*?. Puntualmente, tras interpretar la naturaleza del lenguaje humano a través de los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística y la neurolingüística, presentan definiciones de la lectura y la escritura. Como lecturas complementarias, incluyen un texto sobre “lectura crítica” y otro sobre “Dialecto, bilingüismo y lectura”, una temática que empieza a cobrar fuerza en el sistema educativo.

El módulo tres, bastante más controversial, versa sobre la *Madurez para la lectoescritura*. Como objetivos plantean, analizar las distintas concepciones de maduración, incluyendo las **críticas al concepto funcional de maduración**; y seguidamente, replantear el rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Lo que intentan es

distinguir la maduración del aprendizaje, siendo que la primera “es una modificación del medio intercelular sin influencia del medio externo” y el segundo, “es una modificación de las estructuras bajo la acción de los estímulos del medio”. Porque, en verdad, están interesados en enfatizar que los estímulos del medio, en este caso, la acción del docente/ la enseñanza, son los que favorecen los aprendizajes. A continuación, transcribimos un extracto:

“Existe una falsa oposición con respecto al papel del alumno y del maestro en la acción educativa.
El niño aprende en su relación activa con el medio. Pero desde que nace, existe un adulto, su madre o sustituto que interviene para facilitarle de manera directa o indirecta sus intercambios con el mundo.
Ese niño, cuando llega a la escuela ya aprendió una enorme cantidad de nociones: El maestro debe hacerse cargo de lo que conoce para hacer más efectiva su labora pedagógica.
Pero también debe saber lo que no conoce y lo que necesita para aprender a leer de manera significativa.
El maestro no está para inculcar, para imponer como se creyó en la educación formal del pasado en una postura autoritaria que no se ha abandonado totalmente (SICaDIS 3, 1985: 31).
El maestro debe desarrollar esfuerzos para crear situaciones educativas que convengan a la evolución del niño y a su adquisición de conocimientos.
La acción del maestro no es un mero dejar hacer.
No es simplemente observar la actividad espontánea del niño y esperar.
El maestro verdaderamente lo educa en el sentido de ayudarlo a elevarse de un estadio a otro superior.

Y al educar al alumno, el maestro también se educa porque lo comprende mejor, conoce el medio de donde procede, aprende a considerarlo, a respetar su cultura, sus intereses, su lenguaje, sus tiempos de evolución, sus expectativas y las de su familia.

El acto educativo debe traducirse en un estado de cooperación activa y dinámica entre el alumno, el maestro y su medio familiar y cultural (SICaDIS 3, 1985: 32).

En el cuarto módulo, presentan *experiencias de lenguaje y escritura en el niño*, comenzando por la aparición de las primeras manifestaciones del lenguaje hablado, relacionado con el desarrollo psíquico del niño. Luego, se detienen en la aparición y evolución del lenguaje escrito, considerando centralmente los aportes teóricos del libro de

Vigotsky, "*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*"[105]. Finalmente, refieren a la construcción del lenguaje escrito. Específicamente presentan las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky utilizando el marco conceptual de la teoría psicogenética de Piaget para interpretar el proceso constructivo de la escritura en el niño, internándose así en campos que hasta entonces no habían sido explorados por los maestros.

Uno de los aportes centrales de sus investigaciones, ha sido haber comprobado que los niveles alcanzados por los niños en la evolución de los patrones evolutivos *varían*. Es decir que los niños que ingresan a primer grado presentan distintos niveles (pre-silábico, silábico, silábico- alfabético), y por los mismo, distinta evolución hasta alcanzar el nivel alfabético –si es que lo alcanzan. Y se preguntan: "¿qué podría ocurrir si lográramos cambiar los esquemas conceptuales de los maestros y psicólogos educacionales?" (SICaDIS 4, 1985: 52), en el intento de reflexionar sobre la importancia de respetar los esfuerzos infantiles por llegar a sus propias construcciones conceptuales sin interferirlos con falsos juicios que conducen a censurar como "*errores*". Finalmente declaran necesaria la distinción entre enseñanza y aprendizaje.

Tras haber descrito y presentado esta investigación, los autores del SICaDIS, hacia el final critican, en parte, lo expuesto por Ferreiro y Teberosky, pues -asumiendo que el maestro y los adultos deberían solamente ofrecer la información requerida por el aprendiz- "niegan la importancia de cualquier método en beneficio de la "progresión" constructiva interna" (SICaDIS 4, 1985). Por lo tanto, luego de exponer las recomendaciones de la citada investigación, piden que se analice "¿cuál es para las investigadoras el papel del maestro?" (SICaDIS 4, 1985: 54), como un modo de abrir la discusión y poder retomar aquí el posicionamiento que prevalece en el proyecto de capacitación, más cercano a la reivindicación de la intervención del docente para que los alumnos aprendan.

De todas formas, resulta bien interesante la inclusión de un trabajo con el cual no acuerdan del todo. Como un modo de matizar posiciones o presentar puntos de coincidencia y divergencia, que puede ser valioso a la hora de discutir y presentar propuestas pedagógicas. En este mismo sentido, en este modulo, pero también en los demás conjugan autores y teorías con filiaciones en diferentes corrientes.

[105] Editorial Grijalbo. Barcelona, 1974.

En el quinto módulo se detienen en el momento "mágico" de la *preparación para la lectoescritura***.** Además de brindar numerosas actividades a tal fin, se encargan de destacar la importancia de la etapa preparatoria y los estímulos necesarios para el logro de los aprendizajes concernientes en la alfabetización inicial. Por eso mismo, cuando presentan la discusión acerca de si se debe enseñar a leer y escribir en el jardín de niños, lo sitúan como un "problema mal planteado". Porque, en verdad, lo que les interesa destacar son "los beneficios que recibe el niño, desde su primera edad, cuando se familiariza con libros, revistas y otros materiales" (SICaDIS 5, 1985). Por esto mismo, es que el curso era también ofrecido a maestras del nivel inicial, así como se recomendaba informar de estos beneficios a los padres.

De todas formas, sabiendo que muchos niños/as no asistían al jardín de infantes -por entonces no obligatorio por ley ni tan masificado, (como hemos descrito en el capítulo 1)- y reconociendo las diferencias de origen socio-económico de quienes iniciaban la escuela primaria, ponían en conocimiento de los docentes que: "cuando los niños llegan a la escuela sin esos estímulos previos, que pueden recibir en la familia o en el pre-escolar, el maestro de primer grado debe realizar ejercitaciones para: familiarizarlos con libros con imágenes, leerles los textos que acompañan a las imágenes, leerles otros textos breves de alto valor afectivo y emocional, con fuerte estimulación sonora y rítmica, leerles cuentos que los diviertan, los conmuevan, les despierten expectativas", concluyendo que "todo debe desarrollar su amor por el libro que es la clave de su aprendizaje" (SICaDIS 5, 1985).

Finalmente, detallan los objetivos estipulados por grado en términos de alfabetización inicial: En primer grado, iniciar la lectura comprensiva y la escritura con significación; en segundo grado, lograr que todos los niños completen el aprendizaje de la lectura y escritura; y en tercero, completar el aprendizaje comprensivo y crítico de la lectura y desarrollar la escritura con significación, en vista de los requerimientos del segundo ciclo.

En el sexto módulo, presentan la cuestión del ***método***, disputa político-pedagógica central en el campo de la enseñanza de lectoescritura inicial. Es importante destacar que, como característica distintiva del período en estudio, particularmente este campo se enriqueció, sumándole a la vieja *querella de los métodos* (Braslavsky, B. 1962) **los aportes de la psicogénesis.** Aquel primer ordenamiento del campo, remitía a la clasificación tradicional entre los métodos que enfatizaban la *decodificación* y los que ponían el acento en la *comprensión* (Braslavsky, B. 1983), debate que en los `80, prefirió abandonarse para poder

considerar el problema de la enseñanza de la lectura y la escritura desde perspectivas más abarcadoras (Braslavsky, B: 2005).

Más bien, en sintonía con lo expuesto en el proyecto 1, adscriben al enfoque (nuevo y original) de la lectoescritura a partir del **modelo integral** del estudio del lenguaje, -considerando al lenguaje como hecho social y cultural, que no se define sólo como un hecho de comunicación, sino como *un proceso de interacción* en el contexto social (Proyecto 1, 1984: 21). En esta misma línea, *no acentúan ya la cuestión del debate metodológico en torno a la enseñanza de lectoescritura inicial*, sino que más bien lo conciben como una *síntesis*: los niños deben saber decodificar para aprender a leer, pero siempre privilegiando "el lenguaje como fuente óptima de comunicación y comprensión humanas" (dc 86: 178).

En este sentido, la temática del módulo, se concentra en la pregunta: *método: ¿panacea, negación o pedagogía?* El modo en que eligen presentarlo, es definiendo la problemática en torno a la existencia de diversos métodos de enseñanza de lectoescritura inicial y por lo tanto, la necesidad de seleccionar el más "pertinente" –dados ciertos parámetros y en ciertas circunstancias. Entonces, proponen iniciar el estudio de cada uno de ellos -el sustento teórico, el uso, las ventajas, etc- con la finalidad de que cada docente elija (argumentadamente) el mejor y el más eficaz.

De esta forma, el primer objetivo es conocer una clasificación de los métodos de enseñanza de la lectura, dando cuenta de los métodos fundados en unidades no significativas de la lengua, en la unidad 1, y los métodos basados en unidades significativas del lenguaje, en la unidad 2. La intención sería que interpreten y evalúen cada método, para permitir que en la unidad 3, analicen la lógica interna de la evolución de los métodos de enseñanza de la lectura. Finalmente, se analizarán algunas interpretaciones teóricas de los métodos y reflexionará sobre el papel de la pedagogía según diversas posturas.

Cómo señalábamos, y tal como se prescribe en el diseño curricular afín, dentro del amplio abanico de posibilidades que presenta el SICaDIS con respecto a los métodos de lectoescritura, "el maestro debe elegir su método" (dc 86: 177).

Seguidamente, en el módulo 7, presentan un tema controvertido: *¿Dificultades específicas del aprendizaje o problemas sociopedagógicos*?. En rigor, al preguntarse qué se entiende por dificultades del aprendizaje, intentan poner en evidencia la patologización que ha operado en el sistema escolar, a la que hemos referido en el Capítulo 1. De todas formas, reconocen que efectivamente muchas veces los niños manifiestan dificultades para aprender a

leer. A pesar, de que "desde el comienzo de este curso, (a lo largo de todo el año) manifestamos nuestro **optimismo sobre la acción pedagógica a favor de la alfabetización a través de la escuela**.

En verdad, la objeción central apunta –sin desconocer las problemáticas de aprendizaje- al "síndrome de la dislexia", por sus implicancias pedagógicas. Teniendo en cuenta que, en numerosos cursos y publicaciones llaman "*dislexia*" a ciertas dificultades de los alumnos en la lectura, y han creado planes para "corregir" esa supuesta "enfermedad". Por lo tanto, ya no se habla de "malos alumnos", sino de "enfermos escolares".

Estas observaciones, los llevan a plantear la necesidad de *discriminar las dificultades de aprendizaje de las que no lo son*. Y se preguntan si las dificultades de aprendizaje o las dificultades que se manifiestan en la lectura, dependen de la naturaleza biológica del niño, del medio social, de la condición social, o de la acción pedagógica. Se trata de abrir la cuestión al tema de la influencia de las variables individuales y/o socio-educativas. Consecuentemente, el objetivo es dar conocer los enfoques pedagógicos más actualizados sobre el tema y asumir la postura que como educadores (nos) corresponde (SICaDIS 7, 1985).

Especialistas y eficacia en los resultados:

Como hemos expuesto, las estrategias de intervención tendientes a revertir las problemáticas alrededor de la enseñanza de lectoescritura inicial en la Ciudad de Buenos Aires, conformaban un **paquete de políticas** sólido y articulado. En este sentido, la *batería de recursos configurada* para combatir las problemáticas detectadas, -principalmente la discriminación y la patologización del proceso educativo- expresa la voluntad firme de resolverlas: En primer lugar, impulsando un Programa de Investigación Curricular, para precisar los "diagnósticos" de la realidad educativa y simultáneamente, abriendo discusiones y generando debates con la finalidad de contribuir a las propuestas que pudieran transformarse en acciones concretas del gobierno. En el marco de estos proyectos, se destaca la renovación de la política curricular y de las estrategias de enseñanza, complementado con el proyecto de capacitación docente que jugó un rol preponderante.

Una figura central en de este **proyecto integral** de rejerarquización de la alfabetización inicial ha sido *Berta Braslavsky*, quien ha participado como asesora en el planteo teórico del problema y como consultora en la elaboración del marco conceptual del

Programa de Investigación Curricular, así como también en la elaboración del marco teórico del documento curricular de 1986. Además, entre otros tantos especialistas[106], *Susana Laura Fernández* ha contribuido en el tratamiento teórico y operacionalización de los patrones evolutivos en el aprendizaje de la escritura en los proyectos citados.

No es nuestra intención pormenorizar en la *biografía* de cada una de estas especialistas, sino **destacar la novedosa articulación entre actores políticos y técnicos que operaba en el campo de las ciencias sociales**. Pues, como señala Heredia, "la nueva división del trabajo acordó a los intelectuales independientes la tarea de reflexionar, elaborar y aplicar políticas, mientras los partidos se consolidaban como grandes maquinarias electorales" (Heredia, 2006: 193). Así, se constataban los **límites difusos** entre la producción de conocimientos y las tareas de asesoramiento o consultaría que se ejercían en los ámbitos de gobierno. Heredia, lo explica para la economía, pero la siguiente argumentación puede servirnos para iluminar el campo educativo: "en este nuevo contexto, los espacios técnico-académicos de producción de ideas cobraron particular importancia. Mientras otras instancias de intermediación, como los partidos o los sindicatos, habían sufrido los embates de la violencia dictatorial, los centros de investigación en ciencias sociales detentaban, en cambio, el raro privilegio de haber preservado en la reflexión intelectual sobre la realidad local y en la construcción de redes de colaboración internacional. La certeza de sus propuestas, la cohesión y el prestigio de sus referentes compensaron el desconcierto de un mundo político que no lograba reestablecer el orden con las recetas tradicionales" (Heredia, 2006: 193).

Puntualmente, para brindar una comprensión más acabada de la cuestión, agregamos que, "tanto AGCE como FLACSO expresaban una parte significativa del campo intelectual "progresista", que ocupó las principales posiciones académicas universitarias en las carreras de educación a partir de 1983" (Palamidessi, Suasnábar, Galarza, 2007: 54). Y mientras, estas agrupaciones cobraban vigor, los especialistas que las integraban ganaban el prestigio suficiente para asesorar y formar parte de la gestión alfonsinista.

En este sentido, interesa destacar la *permeabilidad* entre el campo del saber y el de la gestión, que hacía que los *especialistas* en educación, colaboraran en la concreción de políticas educativas. En rigor, ponemos atención en las trayectorias de los *sujetos* dentro del

[106] Por su parte, Norma Paviglianitti ha elaborado un "Diagnóstico de la administración central de la Educación", bajo la órbita nacional del Ministerio de Educación y Justicia, publicado en 1988.

campo pedagógico (o político-pedagógico), intentando delinear y reconocer los **procesos de construcción de hegemonía**. En este caso, quedaría demostrado que parte del grupo de técnicos y académicos en educación, -que se encargó de delimitar y poner en evidencia ciertas problemáticas-, ha sido el que ocuparía/ocupaba los lugares técnico-políticos para poder plasmar las soluciones que creía más pertinentes. Inferimos que esta articulación de propuestas, podría generar *mayor coherencia y eficacia en los resultados* –aunque por cierto, el proceso de trazado de políticas incluye numerosos factores que puede modificar el rumbo esperado en el momento de la implementación.

De todas formas, a pesar de que en términos de políticas de enseñanza de lecto-escritura inicial en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, se perciba cierta eficacia y coherencia, el proyecto pedagógico alfonsinista no ha estado exento de contradicciones, tensiones y conflictos. Pues, como veremos a continuación, numerosos intentos de cambio no han tenido los resultados esperados, lo que en gran parte se explica por *las divergencias y contradicciones existentes en el seno mismo del gobierno radical.*

Políticas de Alfabetización

Siguiendo con nuestra hipótesis acerca de que la enseñanza de la lectoescritura era una problemática prioritaria a atender en el período, resaltamos la puesta en marcha del **Plan Nacional de Alfabetización de 1984**[107], impulsado por Nélida Baigorria.

En rigor, el *interés por la alfabetización* ha sido una constante en las políticas educativas impulsadas por los gobiernos democráticos, en el marco de las políticas desarrollistas "para solucionar el atraso y el subdesarrollo" (Tiramonti y Nosiglia, 1998: 5) de las poblaciones latinoamericanas.

Sin embargo en este caso, la envergadura y magnitud de las acciones parecían responder a mayores motivaciones. Por un lado, se expresaban las intenciones de revertir las tendencias elitistas del sistema educativo, intentando *incorporar al beneficio educativo a jóvenes y adultos hasta entonces excluidos del mismo*. Particularmente, se creó la Comisión de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (CONAFEP) "que centralizó la conducción de todas las actividades destinadas a atender a analfabetos o a quienes no han

[107] En este apartado haremos una breve referencia al Plan de Alfabetización. Para profundizar en la cuestión, remitimos a la Tesis Doctoral en curso de Cinthia Wanschelbaum: **"Con la democracia ¿se educa…? El Plan Nacional de Alfabetización durante el gobierno de Alfonsín"**, dirigida por Pablo Pineau.

concluido la educación primaria" (Tiramonti y Nosiglia, 1998: 5). Esta comisión se constituyó con el rango de Secretaría de Estado, relevancia que reforzaría nuestra hipótesis. De esta Secretaría, pasaron a depender la Dirección Nacional de Coordinación y Control operativo del Plan Nacional de Alfabetización y la Dirección Nacional de Educación de Adultos[108].

Por otro lado, refiriéndonos puntualmente al Plan de Alfabetización se explicitan dos objetivos centrales: uno *pedagógico* y otro *político*. He aquí también la pertinencia y relevancia del mismo en el marco del proyecto democrático. En el documento oficial, aparece explicitado de la siguiente forma: El primer objetivo "se circunscribe al dominio de los conocimientos básicos de lecto-escritura y cálculo y el segundo a la socialización y articulación de los individuos al cuerpo social a través de la internalización de los valores y reglas de juego democráticos" (Tiramonti y Nosiglia, 1998: 6). En este sentido, "el plan se ha estructurado no sólo para saber leer, escribir y calcular, sino que se ha instrumentado a partir de conocimientos de temas que permiten el desarrollo de la personalidad del adulto y su vida en sociedad para hacerlo un hombre libre y solidario. Los temas son educación cívica, salud, vivienda, trabajo, cooperativismo y derechos humanos. Los contenidos curriculares parten de la Constitución Nacional y su objetivo final es resaltar el significado de la vida en democracia" (Tiramonti y Nosiglia, 1998: 5/6).

.Como puede deducirse, -por el tipo de temáticas destacadas y el hecho de que refieran a la Constitución Nacional como punto de partida para los contenidos a transmitir- el plan estaba tan concentrado en la *formación ciudadana*, que no preveían contenidos relativos a la formación laboral. En este mismo sentido, diversos especialistas han señalado que "la propuesta didáctica y metodológica del plan no se adecuaba al universo cultural de los grupos sociales a los que iba dirigido y que los contenidos históricos, políticos y sociales difundidos eran abstractos y alejados de la experiencia nacional, tendiendo a lograr una socialización acrítica" (Tiramonti y Nosiglia, 1998: 6).

Profundizando en el análisis, la concepción *ilustrada* del proyecto pedagógico también subyace a este plan de alfabetización. El argumento más apropiado que encontramos para justificarlo es que utilizaban "*democracia*" como palabra generadora, a nuestro entender muy abstracta y compleja –por tratarse de un concepto que no tiene un referente directamente identificable en la realidad y por estar alejada del universo de significación de un adulto que está aprendiendo a leer y escribir. A la inversa, Paulo **Freire**, un referente en *alfabetización y*

[108] "La primera tomó a su cargo las actividades de alfabetización, post-alfabetización y capacitación laboral no-formal y la segunda la creación, ampliación y reorientación de la red nacional de establecimientos educativos de nivel secundario y terciario para adultos" (Tiramonti y Nosiglia, 1998: 5).

experiencias de educación popular, hubiera elegido, si estuviera trabajando con un grupo de obreros de la construcción por ejemplo, "*ladrillo*" como palabra generadora -como vemos, un referente cercano para los alfabetizandos y mucho más directamente observable.

Consecuentemente, las numerosas críticas al plan, responden no solamente a las inconsistencias que presentaba en la metodología propuesta, sino que además, -citando como antecedentes a la Ley 1420, a programas de alfabetización de UNESCO, y a experiencias que tuvieron lugar durante el gobierno de Illia-, desconocieron absolutamente las acciones de la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos creada en 1973) y la praxis freireana. Por cierto, esta selección (política) responde a un modo de narrar el pasado y de legitimar el presente, como hemos señalado.

De todas formas, es importante enfatizar que tampoco han incluido los aportes de la "*posición incluyente*"[109], específicamente los escritos de Freire, ni en la Universidad de Buenos Aires, (con la carrera de Ciencias de la Educación "normalizada"), ni en el citado texto de AGCE, ni en el Congreso Pedagógico Nacional, al que referiremos a continuación. Por lo tanto, asumimos que los cuadros técnicos que ocuparon puestos políticos en educación durante el gobierno de Alfonsín, podrían ser catalogados como "*progresistas*" en relación al afán *excluyente* de la dictadura militar. Aunque, siguiendo el análisis de Pineau (2006), eran más bien, "*defensores del canon fundacional*", pues si bien pregonaban cierta democratización, eran respetuosos de los elementos tradicionales y por lo tanto no incluirían elementos renovadores ni experiencias alternativas. Diversos analistas interpretan esta posición como una expresión de la brutal operación cultural de la dictadura genocida, que desterró ciertas prácticas e ideas.

A modo de síntesis, consideramos que el Plan de Alfabetización Nacional, resulta un buen *analizador* de la política educativa de lectura predominante durante el alfonsinismo, considerando que dado su alto grado de abstracción, no ha logrado tener el impacto esperado en la realidad. Considerando que a pesar de presentarse como un elemento de "apertura del sistema", no se adecuaba a las necesidades de los beneficiarios de esta política. Esta **contradicción entre los enunciados, propuestas y resultados políticos** va en sintonía con los análisis presentados con respecto al proyecto político y económico.

[109] Ver Pineau, 2006: 36.

Algunos intentos frustrados

El caso del Congreso Pedagógico:

Como caso paradigmático de las *contradicciones del gobierno alfonsinista*, destacamos el grandioso lanzamiento y aletargado proceso del **Congreso Pedagógico Nacional**.

En cuanto a la **convocatoria**, se abría a "la más amplia participación de todos los niveles de enseñanza, estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y al conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas" (Artículo 1 de la Ley Nº 23.114). De hecho, en abril de 1984, a cuatro meses y medio de haber asumido, el presidente Raúl Alfonsín, mediante un mensaje enviado al Congreso "convocaba al país a pensar en los nuevos desafíos en un congreso abierto no sólo para los expertos, sino para toda la comunidad" (de Vedia, 2005: 17).

Este énfasis y fuerte impulso inicial, colocó al Congreso Pedagógico en el imaginario social, como una política privilegiada en términos de democratización de las conductas, teniendo en cuenta que se trataba de una normativa que regulaba la participación de los actores en el nivel más general de la definición de los problemas educativos y el diseño de las grandes líneas de política educativa. En este sentido, se consideró que "lo educativo podía constituirse en una temática de interés público suficientemente fuerte como para generar una corriente participativa que sirviera como banco de prueba para abrir otros espacios a la participación directa de la población" (Tiramonti y Nosiglia, 1998: 3).

Sin embargo, el gobierno radical debió zanjar diferencias con respecto al *alcance y las características de la convocatoria*, antes de remitir el proyecto a la Cámara de Diputados. "En el Ministerio de Educación prevalecía el criterio de reeditar el sistema del Congreso Pedagógico de 1882, es decir, **limitar la participación** a los especialistas en temas educativos. Sostenían esta posición, principalmente, el Ministro de Educación, Carlos Alconada Aramburu y Nélida Baigorria, que (…) ejercía un fuerte predicamento en los equipos técnicos y políticos del ministerio. Ambos habían integrado la gestión educativa en la presidencia de Illia, entre 1963 y 1966[110] (de Vedia, 2005: 24 – el destacado es nuestro).

[110] Nos detenemos en este punto para reflexionar brevemente sobre, el esquema construido en torno a la "recuperación de la república perdida" a la que hacíamos alusión al inicio de este trabajo. Tal como hemos visto en los antecedentes del Plan Nacional de Alfabetización, en el *relato* de la República, se hacen referencias al momento de fundación de la nación y al gobierno de Illia. En rigor, dentro del proyecto alfonsinista, se asociaba

En palabras de Stubrin, -representante de la otra rama, con más confianza en los procesos participativos- Alconada Aramburu y Baigorria, "tenían cierta prevención frente a los esquemas abiertos, con una irrestricta participación popular, no porque no tuvieran convicciones democráticas, sino por las dificultades de lograr síntesis, conclusiones organizadas y precaverse frente a actividades provocativas, extremistas o de grupos muy cerrados" (de Vedia, 2005: 24). De todas formas, la decisión final la tomó Alfonsín, que se inclinó por el planteo a favor de la convocatoria abierta, y que fue aprobada en Septiembre de 1984 por unanimidad de ambas cámaras.

El criterio de quienes idearon el Congreso Pedagógico, -entre otros, Bernardo Solá, primer Secretario de Educación- era que para consolidar la democracia se debía fomentar la participación. Es importante destacar que en el clima intelectual de la época ocupaba un lugar predominante la *teoría de la comunicación* de Habermas, caracterizada por una fe en la participación y en la fuerza de la argumentación comunicativa. Concepciones que predominaban en el pensamiento de Alfonsín y de sus asesores de extrema confianza: Jorge Roulet y Carlos Nino (de Vedia, 2005).

Por tanto, insistimos con el efecto político de alentar el compromiso y la amplia participación social en las asambleas. Razón por la cual, se decidió que los debates no se realizaran en las escuelas, en el intento de trascender el ambiente escolar y a los profesionales de la educación, y lograr acercar a los padres y a la sociedad en general. La idea era "no escolarizar las discusiones", a la vez que los padres no se inhibieran de opinar frente a docentes o autoridades (de Vedia, 2005). El gran inconveniente de este singular criterio (antiescolarista), ha sido que "las propias direcciones de las escuelas no movilizaron ni entusiasmaron a su personal para que participaran" (de Vedia, 2005: 27). Al parecer, no buscaron incentivar la participación docente, porque descontaban que lo harían activamente, y por lo mismo, no llevaron a cabo ningún tipo de control al respecto. Muy por el contrario, muchos docentes, especialmente los del sector estatal, no participaron de ninguna de las instancias del Congreso.

Desde otra perspectiva, se infiere que este "desinterés" de los docentes, no ha sido tanto "*un efecto no deseado*", sino que efectivamente, el gobierno radical, quería evitar que el sector gremial docente se movilizara y capitalizara los temas y debates del congreso. Así se

---

al derrocamiento de Illia con la *perdida de la república*, que en este período buscaba restituirse. Por lo tanto, en educación, las referencias son Sarmiento y las acciones que tuvieron lugar durante el gobierno de Illia -que como vemos, algunos de los funcionarios de aquel gobierno, con las obvias interrupciones, seguían ocupando cargos en éste.

entiende que, bajo el argumento de no *pedagogizar* los debates, "la instrucción oficial de privilegiar otras sedes por encima de las escuelas públicas, podría haberse sustentado en el temor, por parte del Gobierno, de que las deliberaciones fueran lideradas por maestros y profesores de activa militancia gremial, lo que podría haber dejado el Congreso Pedagógico en manos de los gremios docentes, cuya filiación política estaba más cerca del peronismo y sectores de izquierda que del radicalismo" (de Vedia, 2005: 71).

Lo cierto es que las autoridades y los docentes de las escuelas públicas, perdieron en gran parte la oportunidad de participar en este proceso de deliberación sobre temáticas educativas. En verdad, tampoco los padres y el resto de la comunidad educativa, se plegó a estas instancias de debate. A la distancia, algunos ex dirigentes radicales, creen que la escasa participación responde a un problema de diseño en la convocatoria realizada por el Ministerio de Educación, pues sólo hicieron una convocatoria amplia al principio, pero no se encargaron luego de sostener los esfuerzos para alentar la participación (de Vedia, 2005). Por nuestra parte, consideramos que no basta con abrir la participación al Congreso para imaginar que la comunidad directamente participará. Especialmente, teniendo en cuenta que no existía una tradición de participación en la esfera pública, menguada por los oscuros años de la dictadura militar. Por lo tanto, se generó una *ilusión* de participación a través de esta apertura en la convocatoria.

Finalmente, ya no el Ministerio de Educación, sino el aparato partidario se encargó de convocar a militantes, más que de movilizar a la sociedad. Por esto mismo, tampoco se incentivaba a los estudiantes universitarios a participar, excepto a quienes eran militantes de algún partido o agrupación. Es decir, que finalmente la participación individual no tuvo tanto alcance, sino que ha sido más fuerte la presencia de algunas organizaciones y corporaciones, como veremos a continuación.

A este respecto, Tiramonti y Nosiglia señalan que las pautas de organización dictadas por la Comisión Nacional diferencian claramente dos redes de participación: las *asambleas* y las *comisiones organizadoras* a nivel local, jurisdiccional y nacional. Los miembros de las comisiones estaban determinados por su pertenencia a organizaciones intermedias o al sistema educativo. Por el contrario, para participar de las asambleas pedagógicas de base, los únicos requisitos eran contar con más de 15 años, inscribirse y acreditar residencia en la zona. Además, los integrantes de las asambleas, que eran elegidos democráticamente, tenían como función elaborar los informes que le dieron contenido al congreso. Por todo lo dicho, "es fácil

deducir que la ley privilegió al ciudadano como sujeto de participación, por sobre las organizaciones intermedias" (Tiramonti y Nosiglia, 1998: 4). Sin embargo, como hemos intentado señalar la instrumentación de la ley, muchas veces se concretiza de modos diferentes al previsto. En este caso, "la progresiva presencia de la corporación eclesiástica, provocó una inversión en este movimiento. La Asamblea General, se transformó así en un ámbito de concertación entre corporaciones, partidos políticos y Estado" (Tiramonti y Nosiglia, 1998: 4).

¿Cómo es que se produjo esta *inversión* en el movimiento?, ¿Por qué resultó ser que no participaron a quienes supuestamente estaba dirigida la propuesta, y cómo otros se sintieron interpelados?

Ante todo es interesante destacar que apenas había sido lanzada la propuesta, existía un ***escepticismo*** generalizado en todos los ámbitos, infiriendo que presuntamente se abriría la participación, pero que no tendría mucho sentido sumarse, porque el gobierno ya tendría "*todo cocinado*". "Curiosamente, ese mensaje escéptico se escuchaba en ámbitos tan disímiles como distantes ideológicamente. Lo pronunciaban voces que surgían de sectores conservadores de fuertes lazos con el catolicismo (…) desconfiados de las intenciones del gobierno radical. Y la expresaban también, quienes provenían de agrupaciones ubicadas en el otro arco del espectro ideológico, identificados con la tradición laicista y posiciones de izquierda, comprometidos con la defensa de la educación pública, que veían la convocatoria no exenta de manipulación política y con riesgos de convertirse en una concesión para consolidar el avance de la enseñanza privada" (de Vedia, 2005: 17).

Como ya hemos explicitado, el ciudadano medio, a quien en principio se pretendía convocar, no se sintió mayormente interpelado, en gran parte por los rasgos de la cultura política, expresado en falta de interés o muchas de las veces por estas "barreras sociales", en las cuales los individuos no se sienten parte, o aptos para opinar sobre ciertos temas. En este sentido, podemos hablar de la existencia de una participación abstracta del ciudadano o *acotada*, que implica siguiendo las conceptualizaciones de Dahl que existen ciertas ocasiones en que es conveniente delegar la "participación directa" en quienes encarnan condiciones más idóneas para tomar decisiones[111]. Por lo mismo, los estudiantes de Ciencias de la Educación u

[111] Para profundizar en este análisis, ver de Vedia 2005: 26.

otras carreras, no se sintieron motivados para participar, exceptuando quienes respondían a cierta tradición de militancia o adherían a la iglesia.

Nos preguntamos entonces, a qué se debe la decisión contundente de participar de los sectores católicos y conservadores. En gran parte se explica por cierto temor al "progresismo" del gobierno. En rigor, muchos obispos creyeron que el Congreso tenía por objeto "la promulgación de tesis laicas marxistas" (Southwell, 2004: 11). También, la insistencia en reivindicar los principios de la Ley 1420, se interpretaban como obstáculos a la educación privada. Por lo tanto, la extensa red educacional de la iglesia se movilizó a sus distintos niveles: Por un lado, lograron tener representación en la Comisión Honoraria de Asesoramiento constituida por un amplio abanico de expertos. Uno de sus más importantes representantes, ha sido el Obispo Bianchi di Cárcano, quien al iniciarse el Congreso aportó el documento "*Educación y Proyecto de vida*" para la discusión, como un claro signo de que estaban preparados. En el mismo sentido, incentivaron a maestros y profesores de las escuelas católicas a participar en las comisiones. Así se explica la fuerte presencia de las instituciones privadas en detrimento de las estatales, a las que ya hemos referido. Finalmente, a pesar de que la marcha del congreso enfrentó varias veces a la Iglesia con el gobierno, la sostenida participación a lo largo de todo el proceso y en los diferentes niveles, hizo que tuvieran una influencia decisiva en las conclusiones finales del Congreso.

Del mismo modo, a pesar de las reticencias iniciales, "desde el peronismo se vio con agrado la decisión de darle más participación a las provincias" (de Vedia, 2005: 31) una vez que la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, encabezada por el legislador Adolfo Stuibrin, propuso algunas modificaciones que le dieron al encuentro un rumbo distinto del trazado originalmente. La intención era evitar que se reeditaran enfrentamientos ideológicos estériles que quitaran espacios para la elaboración de un debate constructivo. Se resolvió llamarlo Congreso Pedagógico –en vez de II Congreso Pedagógico Nacional que remitía directamente al recordado debate de 1884- y a su vez, en vez de concentrar la organización en manos del Ministerio de Educación, tal como lo había previsto el Poder Ejecutivo, se "fortaleció el papel de las jurisdicciones, otorgándoles a cada una de ellas la responsabilidad directa de organizar en su territorio las instancias jurisdiccionales del congreso. Además, se incluyó a representantes provinciales en la Comisión Organizadora" (de Vedia, 2005: 65). Ciertamente, la participación del peronismo en las asambleas, quedó luego condicionada a la realidad política de las distintas jurisdicciones. Aunque, la publicación del

Cincecyt (Consejo Interprovincial para la Cultura, la Educación, la Ciencia y la Tecnología) – un organismo creado para unificar políticas en las doce provincias gobernadas desde 1983 por el peronismo- anunciando que "el peronismo participa del Congreso Pedagógico" en 1986, le dio un fuerte impulso para que en todos los casos, trabajaran para realizar el congreso en sus respectivas jurisdicciones.

Con respecto a las propuestas para el Congreso, los partidos políticos formularon con diagnósticos similares, alternativas variadas. "Como puntos en común sobresalen las referencias expresas a una descentralización del sistema educativo, con mayores responsabilidades y atribuciones por parte de las provincias, y la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza" (de Vedia, 2005: 77). Por su parte, la Unión Cívica Radical fijó su posición en varios documentos, entre los cuales se destaca "*Solidarios para la educación de todos*", elaborado en agosto de 1986. En sintonía con el discurso oficial, partía de la "herencia sombría", surgida de medio siglo de inestabilidad política y afirmando que "el último régimen autoritario (1976-1983) fue particularmente funesto" (citado en: de Vedia, 2005: 77). En cuanto a la descentralización, consideraban que favorecería a la democratización y la eficiencia educativa. Aunque advertían que no se puede convertir en excusa para que el Estado nacional olvide sus responsabilidades en las provincias.

Particularmente, entre los *síntomas del vaciamiento educativo*, el partido radical señalaba "la persistencia del analfabetismo, el mantenimiento de altos índices de repetición, la deserción temporaria y definitiva de la escuela de amplios sectores de la población, (…) A eso sumaba el deterioro edilicio, el mobiliario antipedagógico, la pobreza del equipamiento y materiales didácticos, y la falta de servicios elementales" (de Vedia, 2005: 77/ 78).

Del mismo modo, en sintonía con lo que ya hemos presentado la *calidad* aparecía como desafío, a través del pronunciamiento "queremos no sólo una educación para todos, sino también educación de calidad para todos". Slogan (benévolo) que permaneció a lo largo del tiempo, y que incluso fue recogido por otros partidos políticos, pero sin explicitar demasiado su alcance ni los instrumentos para alcanzarla. Sólo proponían convertir en obligatoria la educación inicial, que por cierto no concretaron. "También sostenían que se debía mantener el acceso directo a la escuela secundaria y a las universidades, como lo había dispuesto el gobierno de Alfonsín a partir de 1985" (de Vedia, 2005: 79).

Asimismo, presentaron contradicciones con respecto al énfasis *puesto en la defensa de la escuela pública*, teniendo en cuenta que, cuestionando el monopolio estatal en educación,

le otorgaba a la sociedad civil derecho equivalente. Si bien asumían, que no les cabe idéntica responsabilidad, se anunciaba un claro retroceso del Estado en materia educativa.

Como puede percibirse, existían **grandes contradicciones** dentro de la propuesta gubernamental, que en verdad, eran expresión de "las dificultades que traía consigo el propio lugar de enunciación de la política educativa del gobierno alfonsinista, de la relación de este movimiento con la tradición de su propio partido, etc." (Southwell, 2004: 10). Lo cierto es que existían posiciones divergentes dentro del partido. Simultáneamente, estas contradicciones se revelaban en la distancia entre lo deseado y lo logrado; distancia en la que jugaron un rol preponderante los condicionamientos de las diferentes expresiones de la crisis. Como hemos dicho, las expectativas eran muchas y muy grandes: se esperaba una transformación sustantiva del sistema educativo, y sólo se percibieron algunos (pocos) cambios, no demasiado profundos, y como veremos a continuación, hasta el congreso pedagógico mostró "**los límites de las propias decisiones**"[112].

Aspectos organizativos:

Poniendo en evidencia las limitaciones en el desarrollo de la propuesta, "la *misión prioritaria a la que estaba llamado el Congreso Pedagógico no se correspondía con los pasos lentos que iban dando el gobierno nacional y la Comisión Organizadora del encuentro*" (de Vedia, 2005: 65 – el destacado es nuestro). Lo cierto es que, a pesar de que la ley había sido promulgada el 23 de octubre de 1984, recién un año después, el 4 de diciembre de 1985, se dieron a conocer las pautas de organización. Finalmente, la apertura de las asambleas tuvo lugar en abril de 1986, -dos años más tarde de la convocatoria presidencial- y con altibajos, estuvo en sesión hasta marzo de 1988 –cuando se arribaron a las conclusiones finales del congreso en la Asamblea Nacional de Embalse.

Visto en retrospectiva, incluso los miembros del gobierno radical, consideran que el hecho de que el Congreso Pedagógico **se haya extendido en el tiempo diluyó sus efectos**. Sumándole además, el factor no menor de *desgaste* del gobierno de Alfonsín, que indefectiblemente, repercutía en la marcha del congreso. Pues las expectativas iniciales y la legitimidad del gobierno en el fervor de 1984, no eran iguales que en el cierre del proceso, en

[112] Tomamos prestada esta frase, que Southwell utiliza como título de su apartado sobre el CPN:

1988. Con el agravante de los profundos conflictos gremiales que ocupaban a los docentes y a la sociedad en general, por entonces.

En rigor, el Congreso Pedagógico resulta un *analizador* del gobierno alfonsinista, en sintonía con la hipótesis del *posibilismo* que operaba entre las propuestas y lo que finalmente se concretaba. Al decir de Southwell, "el gobierno echó a correr su propuesta de debatir en el CPN aunque **sobreestimando las condiciones que ese estado deliberativo podía generar**; nuevamente se evidencia la presunción de que estableciendo los "marcos" institucionales, la legitimidad de los lugares de enunciación –como derivaciones del Estado de derecho- ello conduciría a la configuración de algo nuevo" (Southwell, 2004: 10 – El destacado es nuestro).

En el mismo sentido, resultó evidente la incapacidad para conducir el proceso que debía construir un nuevo discurso hegemónico. Por un lado, por las propias contradicciones o disputas, como hemos señalado; por el otro, por los obstáculos de los otros partidos e instituciones; y finalmente, porque no pudieron realizarse articulaciones complejas entre las diversas propuestas. Por lo tanto, más que sostener la iniciativa de desarrollar un nuevo proyecto educacional, en rigor, "el debate en el CPN fue alrededor de principios doctrinarios que habían dividido tradicionalmente a los sectores educacionales. Viejas divisiones fueron ofrecidas a nuevos problemas y escenarios" (Southwell, 2004: 11).

En el mismo sentido, "cuando el CPN terminaba, después de dos años de sesión, prácticamente también terminaba el gobierno de Alfonsín. El momento final del CPN pareció también ser el momento de culminación de un determinado modo de discutir acerca de la política educacional. Por eso, el CPN pareció ser más una última instancia de los restos del sistema educacional previo, que la emergencia de uno nuevo" (Southwell, 2004: 11/12).

Balance de la implementación:

Retomando, **la imposibilidad que demostró el gobierno en transformar en consistentes políticas de Estado las grandes promesas formuladas durante la contienda electoral,** así como **la idea de que los intentos no fueron tan profundos como para estructurar una tradición político-educacional nueva**, analizaremos lo que efectivamente produjo este gobierno en materia de política educativa.

Como hemos destacado, el gobierno ha sido en gran medida eficaz en eliminar la "estrategia represiva". Considerando que, se hicieron importantes esfuerzos vinculados a dejar

de lado el autoritarismo- quitando los condicionamientos para el ingreso a las instituciones educativas y promoviendo formas de participación en la comunidad educativa, como hemos citado. Cierto es también que, no lo ha sido en la misma medida en el intento de eliminar la "estrategia discriminadora". Teniendo en cuenta que, en lo que respecta a la redistribución de bienes simbólicos deseada –en la pretensión de un sistema social y ético más justo- ampliando la capacidad de cobertura del sistema- (Southwell, 2004) no se generaron suficientemente las condiciones para que estos intentos tuvieran impactos en la realidad educativa.

Es decir que, si bien lograron ampliar el acceso al sistema escolar, **no se produjo la democratización de saberes deseada.** Como caso paradigmático, haremos referencia a la supresión del examen de ingreso a los colegios secundarios, pues constató las limitaciones de un modelo democratizador basado sólo en la expansión del sistema, sin lograr reparar la diferenciación preexistente. Específicamente, en una investigación[113] llevada a cabo por Filmus y Braslavsky, se demostró que la medida tuvo un éxito muy relativo, por haber sido mucho menos efectiva de lo esperado. Teniendo en cuenta que, esta derogación tuvo un cierto efecto distribuidor de las oportunidades educativas entre los sectores medios, pero no logró modificar sustancialmente la distribución de las peores y mejores oportunidades educativas entre los adolescentes de los sectores bajos y altos respectivamente (Filmus y Braslavsky, C., 1986).

Por lo tanto, la supuesta "apertura" generada por la eliminación del examen de ingreso en el nivel medio, en los hechos, no logró una mejor distribución de la calidad de la educación impartida, debido especialmente a la diferencia de circuitos educativos de pertenencia, que ya operaban en las escuelas primarias. Es decir que, a pesar de que el acceso sea irrestricto, sólo podrán ingresar efectivamente a ciertas escuelas secundarias, quienes cuenten con el correspondiente capital cultural y social. Como vemos, detrás de este argumento de *meritocracia*, persiste la discriminación educativa.

Un modo de comprender estos **intentos insuficientes de democratización**, podría ser a través de la "*falacia de igualdad de oportunidades*", explicitado por aquel entonces en un documento sobre "*El pasaje del nivel primario al medio"*[114] en la Ciudad de Buenos Aires. Allí denuncian que "el tratamiento "igualitario" del sistema a una población heterogénea lleva

[113] Filmus y Braslavsky (1986): "Obstáculos a la democratización del sistema educativo", FLACSO. Buenos Aires.
[114] Baquero y Narodowski, 1987. "El pasaje del nivel primario al medio: la problemática del alumno". Ministerio de Educación y Justicia. OEA. Buenos Aires.

a una implícita selección “de los más aptos” según los propios cánones del sistema” (Baquero y Narodowski, 1987).

Entonces, dado este conjunto de argumentaciones, creemos necesario reflexionar sobre el carácter preeminentemente “*liberal*” del proyecto pedagógico alfonsinista -de hecho Puiggrós lo ha denominado “proyecto liberal democrático postdictatorial”. Ciertamente, esta alusión resulta fundamental para comprender la creencia de que la proclamación de la “igualdad formal de derechos” resulta suficiente para que éstos puedan ser ejercidos por todos los ciudadanos. Por el contrario, como hemos explicitado en este trabajo, se deben generar las condiciones de posibilidad para que esto suceda. Evidentemente, el gobierno radical **no demostró suficiente decisión ni capacidad para revertir las lógicas de diferenciación y segmentación del sistema educativo**.

Como sabemos, tampoco pudo generar profundas reformas[115]. Por el contrario, se encargó de implementar una serie de acciones de asistencialidad escolar, que respondían más a la profunda crisis social, que a resolver o mejorar cuestiones pedagógicas. Entre otros, cabe destacar, el programa de “Asistencia Básica a la Comunidad” (ABC), que desde 1988 brindaba a la población primaria más vulnerable de todo el país, útiles escolares y elementos didácticos mínimos para la escolarización (Tiramonti y Nosiglia: 1998).

Es cierto que el contexto no resultaba favorable, dados los resabios de la última dictadura que habían penetrado toda la sociedad; los mandatos de ajuste estructural producidos por la crisis fiscal del Estado y por lo tanto, la “imposibilidad” de invertir como se había previsto en las políticas sociales. De todas formas, también es cierto que, faltó voluntad política y creatividad para sostener y generar una democratización real del sistema educativo.

Por otra parte, es importante destacar la **ambigüedad** reinante en este período a nivel paradigmático en las ciencias sociales, tal como hemos mencionado. Y específicamente, en el campo educativo, resulta interesante, que al tiempo que se declaraba la crisis de sentido del normalismo tradicional y se reivindicaban las teorías críticas que cuestionaban a la escuela, ante la imposibilidad de pensar en transformaciones profundas y crear algo nuevo, se optaba por *reestablecer el canon*. Claramente estas tensiones dentro del campo entre lo viejo que estaba muriendo y lo nuevo que estaba por nacer, generaba profundas contradicciones, y un grado de “confusión” tal, que no permitía el surgimiento de ningún cambio de raíz.

[115] Como lo explicita Southwell, “cifró esperanzas por el desarrollo de un sistema educacional nuevo en el CPN; pero fue incapaz de sostener la iniciativa del proceso, encerrado en el debilitamiento de su conformación discursiva inicial y sin poder desarrollar otras, ni albergar a nuevos sujetos a su enunciación” (Southwell, 2004: 11).

Consideramos que este rasgo de *ambigüedad*, podría también estar ligado a la impronta que la "**transición** democrática" impuso en este tiempo político. Considerando que, la idea de *transición*, (o de un tránsito desde-hacia), indica muchas veces perdida de identidad o especificidad de ese lapso. Como si importara más lo que sucedió antes y lo que sucederá luego, desestimando lo propio de ese período. De ahí también, el hecho de haber denominado a los `80 como la "década perdida", como si nada (que valiera la pena) hubiera sucedido: no su hubiera instalado nada, no su hubiera generado nada nuevo.

En el mismo sentido, en el campo educativo, se la asocia a una época de debates y diagnósticos, pero no a acciones efectivas o transformaciones significativas. Más bien, se lo identifica como un momento de estudio/contemplación/perplejidad… Como sabemos, los grandes cambios vinieron después, con la reforma estructural del sistema educativo de los `90.

Finalmente, como hemos preferido concebirla como una "década olvidada", hemos intentado contribuir al **estudio del período en su especificidad**, particularmente, en lo que respecta a las políticas educativas. Como hemos visto, existían al menos dos posiciones dentro del proyecto pedagógico alfonsinista, que sostenían andamiajes teóricos y propuestas divergentes, principalmente en lo que respecta a la alfabetización. Estas dos corrientes estaban representadas por un lado, por los equipos del Ministerio Nacional, que mostraron una marcha errática y más de un intento frustrado en que sus propuestas se encarnaran; y por otro lado, parte del equipo de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, con muchas más renovaciones, aunque no sabemos con cuantos aciertos. (Intentaremos en el próximo capítulo, vislumbrar de algún modo el impacto de las nuevas concepciones, en tanto suelo epistémico de las prácticas de enseñanza que se configuraron).

De todas formas, lo que nos ha interesado rescatar de este caso –el de la Ciudad de Buenos Aires-, es el **paquete de políticas consolidado en torno a la lectoescritura inicial**, en términos de construcción de hegemonía por parte de un grupo de técnicos y políticos con ciertas convicciones. Quedan pendiente de indagación las posibles influencias o cruces entre los postulados del Congreso Pedagógico, que incluía aportes de otros sectores, -especialmente la Iglesia Católica y en general el sector privado- y en otra línea, las prescripciones de los Diseños Curriculares del ´86 para la Ciudad, que ya abrían el juego hacia nociones como la educación permanente y el "aprender a aprender" (exaltando los contenidos procedimentales), con la Ley Federal de Educación promulgada en 1993, que vino a reestructurar el sistema

educativo, y su nueva política curricular plasmada en los Contenidos Básicos Comunes para todo el país.

IV. Capítulo 3

Una aproximación a las prácticas de enseñanza inicial de lectoescritura propiciadas

En la línea de indagación de los momentos de trazado de las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial que devinieron con el gobierno alfonsinista, habiendo sistematizado las principales problemáticas detectadas en este campo (en el capítulo 1); y habiendo analizado las políticas que han sido finalmente implementadas (en el capítulo 2); en este capítulo, intentaremos adentrarnos en las **prácticas de enseñanza inicial de lectoescritura** configuradas en este período. En rigor, intentaremos reconstruir las **escenas de lectura escolar**, asumiendo que lo "*académico*" y lo "*político*" cobraran sentidos renovados a la luz de este análisis, pues pondrá de algún modo en evidencia los resultados de su puesta en ejecución. Para volver consistente nuestra argumentación, tomaremos como referencia a los Diseños Curriculares del `86, y más ampliamente al proyecto pedagógico de la Ciudad de Buenos Aires, pues condensaban los elementos renovadores de las propuestas de enseñanza del período. Por lo tanto, intentaremos vislumbrar de algún modo, como se ha encarnado en las prácticas áulicas ese discurso pedagógico.

Así, nos valdremos del análisis de las *escenas de lectura* configuradas en el período. Pues, como hemos explicitado, desde una perspectiva de la historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura, remiten a las *prácticas concretas* en las que se materializa la lectura y la escritura en un momento histórico determinado. El interés principal radica en *comprender* la articulación de los diversos elementos que componen la escena en la cual se materializa lo escrito como práctica social de comunicación, intentando abordar las vinculaciones entre prácticas de lectura y la construcción de ciudadanía. En este caso, nos interesará reconstruir el modo predominante en que se enseñó a leer y a escribir en la reapertura democrática. Por lo tanto, despojándonos de una lógica evaluativa –que buscaría determinar si el método utilizado era el correcto- para detenernos, más bien, en la interpretación de por qué al modo predominante se lo consideró el mejor de los posibles en este período. Razón por la cual, necesariamente, debemos resignificar en este entramado los diversos elementos que componen el escenario político-pedagógico de la época.

De todas formas, cabe destacar que esta reconstrucción de las escenas de lectura nos brindarán elementos para una primer aproximación a las prácticas concretas de enseñanza de

lectoescritura inicial que devinieron con la recuperación democrática. Entendemos que este análisis debería complementarse con entrevistas a docentes, autoridades escolares y alumnos de la época, para poder contrastar nuestros hallazgos con la perspectiva de los actores. Lamentablemente, excede esta presentación y por lo tanto, abriremos esta primer exploración de las prácticas áulicas, estudiando las escenas de lectura escolar configuradas.

Encuadre metodológico

A los fines de reconstruir estas escenas de lectura escolar, resultan necesarias algunas consideraciones en lo concerniente al **encuadre metodológico**, pues podemos ubicar al menos tres abordajes para el análisis de la lectura escolar:

1) Los primeros trabajos realizados por la historiografía "tradicional" en la recopilación y catalogación de textos escolares, entre los cuales mencionamos a Juan María Gutiérrez y Abel Chaneton, trabajos pioneros en la recuperación histórica en los que se han privilegiado los *abordajes* ***bibliométricos*** de las obras.

2) Un segundo momento, más reciente, integrado por trabajos referidos al ***análisis de contenido*** de los libros de texto. En la década de los ´70, estos se orientaron mayormente a análisis ideológicos, y buscaban denunciar los mecanismos de reproducción social escondidos en sus mensajes a partir de identificar los elementos de currículum oculto[116]. Hacia la década de los 80, la teoría de la ideología dejó paso a la teoría crítica de los contenidos, y desde ésta se realizaron los nuevos análisis de contenido de los libros de texto. Esta producción se caracteriza por la unidad del objeto de estudio: manuales escolares y su relación con el currículum y la enseñanza de historia e instrucción cívica[117].

3) Finalmente, un tercer momento comienza a desarrollarse a partir del Primer Seminario Manuales Escolares en América Latina[118], luego continuado en diversos encuentros

[116] En cierta forma, estos trabajos pueden ser considerados impactos educativos del clásico escrito de Ariel Dorfman y Armando Matterlart (1972) **Para leer el Pato Donald**, Buenos Aires, ed. Siglo XXI. El mejor ejemplo de este línea es la compilación de Gregorio BINI, (1977) **Los libros de texto en América Latina**, México, Nueva Imagen. (Citado en el Proyecto UBACyT F052. Pineau, 2004).

[117] Creemos no equivocarnos al señalar que su mejor ejemplo se encuentra ligado, en buena medida, a los intercambios entre el Instituto Georg-Eckert para la investigación de libros de texto de la República Federal Alemana y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) área educación, a comienzos de los noventa. La cooperación entre ambas instituciones estimuló la producción nacional, parte de la cual se registra, en RIECKENBERG (1991). (Citado en el Proyecto UBACyT F052. Pineau, 2004).

[118] realizado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid en octubre de 1996.

internacionales[119]. El nuevo objeto de análisis que suma esta línea son las ***prácticas concretas***.

A los fines de nuestro trabajo, nos interesa aunar el aporte de las tres posiciones. Los llamados de Chartier a tener en cuenta el texto, el impreso y la lectura para la construcción de la historia de la lectura nos parecen dignos de atención en este punto (Chartier, 1994). En suma, es necesario considerar *el impreso* -la primera línea, esto es, los soportes materiales, las ilustraciones, las tiradas y ediciones, los precios, etc-, *el contenido de los libros de textos* -la segunda línea presentada, esto es, las cosmovisiones, los temas presentados y prohibidos, las formas de presentarlos, las marcas ideológicas, etc.-, y, finalmente, las *prácticas concretas* – para poder estudiar, lo que hemos denominado las "*escenas de lectura*"[120].

Por tanto, para poder acercarnos de algún modo a las prácticas concretas de enseñanza de lectoescritura del período democrático, nos pareció pertinente rastrear los libros de lectura editados y utilizados en el mismo. Considerando que, dada la desregulación del mercado editorial, los libros de texto comenzaron a constituir el "*currículo real*" en la mayoría de las escuelas, parafraseando a Apple (Apple, 1996: 24).

Esta desregulación, o supremacía del mercado editorial, se ha expresado en la *mayor permeabilidad de la aduana escolar*, conjugada con la profesionalización y diversificación de la oferta editorial. No es un dato menor, que los libros comenzaran a ser escritos y producidos por expertos académicos, y ya no por docentes destacados en su tarea -como lo había sido tradicionalmente. Estos especialistas, se han encargado además de complejizar los andamiajes pedagógicos, de producir innovaciones en los textos escolares, sumando recursos estéticos -por ejemplo imágenes como complemento de las palabras- así como introduciendo nuevos soportes y géneros, como veremos a continuación.

Con este panorama de explosión y diversificación de la oferta de textos escolares durante el período de apertura democrática -amplitud que aparece como marca distintiva especialmente en contraste con la fuerte censura en la producción y circulación de los libros, propia de los años inmediatamente anteriores en que el país se regía por una siniestra dictadura militar- cuando nos acercarnos a los **libros de texto** publicados en el período, la

[119] a través de los cuales han adherido al Proyecto MANES (Manuales Escolares) varios equipos de investigación de universidades argentinas y latinoamericanas.

[120] Tomamos prestada esta clasificación que realizó Pineau en la Presentación del Proyecto UBACyT 2004-2007.

intención de seleccionar alguno(s) para el análisis, que diera(n) cuenta de una escena escolar predominante, comenzó a complejizarse. No era fácil definir un criterio dentro del *amplio abanico de producciones nuevas* –que ingresaron masivamente al mercado escolar con la democracia. Asimismo, contábamos con la *pervivencia de libros que se utilizaban durante la Dictadura* –en algunos casos re-editados. En el primer grupo, nos referimos a editoriales como Aique o El Quirquincho; y en el segundo, a las tradicionales editoriales de textos escolares: Kapelusz, Plus Ultra y Estrada, a las que se sumaría Santillana (Schmidt y Milman, 2003). En pocas palabras, esta *heterogeneidad* obstaculizaba en algún sentido nuestro estudio, pues **dificultaba la cristalización de *una* escena pedagógica, plausible de ser en algún sentido generalizable**.

Cabe destacar que, tampoco ha resultado de utilidad el Proyecto 6 elaborado por la Ciudad de Buenos Aires sobre los criterios de evaluación de textos escolares, a pesar de que creíamos que podría brindarnos claves para el análisis o selección de libros de texto. En rigor, refería más a manuales de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de 5° y 7° grado, que a libros de lectura. Por otra parte, los criterios utilizados se enmarcan en la teoría de la *lecturabilidad*, que incluye cuatro enfoques: legibilidad, interestabilidad, fluidez y comprensibilidad (Proyecto 6, 1985-1986: 35). Por lo tanto, lamentablemente, no ha colaborado en nuestra tarea de escogencia de un libro de texto escolar para el análisis.

Finalmente[121], hemos seleccionado el libro de lectoescritura inicial: **TRAMPOLÍN** de Mirta GOLDBERG, editado por el Grupo Aique por primera vez en el año 1986. Las razones de esta elección, están fundadas en que lo distintivo del libro, era ofrecer una *innovación en la propuesta pedagógica*, que lo vuelve verdaderamente **paradigmático del período de apertura democrática** que se estaba gestando. Específicamente, se trata de un libro que entró al sistema educativo y es recordado como **símbolo de la renovación de los métodos de enseñanza de lectoescritura**, que introduciendo nociones de la psicogénenisis, intentaba romper con el canon metodológico clásico. Asimismo, el enorme volumen de ejemplares vendidos y el número de re-ediciones, dan cuenta de su masivo alcance[122].

Por lo tanto, indagaremos en lo "*novedoso*" del formato y de las actividades del libro Trampolín, así como en el modo de transmisión de conocimientos y valores que propone, con

[121] Tras haber consultado los libros disponibles en la Biblioteca del Docente (GCBA) editados en el período y decidir que no serían pertinentes para nuestro análisis.
[122] En el ejemplar que hemos utilizado para nuestro análisis, impreso en 1996, constaba que se trataba de la undécima edición del libro, con una tirada de 17.000 ejemplares.

miras a la interacción entre alumnos y docentes, que suponemos propicia. Desde ya que, considerando las innumerables *mediaciones* presentes desde la concepción de los libros de texto, así como las infinitas variantes en las que pueden ser utilizados y (re)apropiados tanto por los docentes como por los alumnos, sería ingenuo pensar que nuestra producción, reflejará directamente lo que sucedía en una clase durante el gobierno alfonsinista. Sin embargo nos permitirá adentrarnos en la riqueza que nos brinda la reconstrucción de un escenario compuesto por un discurso pedagógico vanguardista, como constitutivo de los elementos que componen un libro de texto escolar, en articulación con las prácticas áulicas que habilita.

Escenas de lectura paradigmáticas de la apertura democrática

El caso del libro Trampolín:

En este apartado haremos un punteo de los rasgos sobresalientes de las ***escenas de lectura*** propiciadas por la utilización de este libro escolar. Como clave de análisis, tomaremos en consideración los cinco componentes que constituyen las escenas de lectura: **los actores, las finalidades, los espacios, los tiempos** y **los soportes materiales o la tecnología de la palabra,** (Cucuzza y Pineau, 2002). A los fines de nuestra presentación, comenzaremos por los más acotados:

En cuanto a los **ESPACIOS,** las instituciones educativas aparecen como las encargadas de suministrar los saberes en torno a la lectura y la escritura, considerando que la *escuela moderna argentina* se ha legitimado como la institución alfabetizadora por excelencia. En este sentido, nos ceñimos al *aula*, como espacio de encuentro del docente con los alumnos convocados a dar/tomar clase, en tanto lugar privilegiado para la formación de públicos lectores.

Con respecto a los **TIEMPOS**, dos abordajes posibles: En primer lugar, la ineludible referencia contextual para analizar las escenas de lectura en tanto *práctica situada*. En este caso, tal como aclaramos oportunamente, el período que estamos investigando se acota al gobierno de Alfonsín, que abarca desde 1983 a 1989. Particularmente, con respecto a este libro, cuya primer edición data de 1986, las consideraciones con respecto a su concepción, diseño y producción, podrán situarse en los años que inmediatamente lo anteceden, y su uso en el aula, desde ese ciclo lectivo en adelante.

Como ya hemos dicho, se trataba de un "nuevo tiempo político", marcado por la apertura democrática, en términos de recuperación institucional y una fuerte carga de esperanza. Por lo tanto, insistimos en la centralidad que el proyecto democrático confirió a la educación, como *espacio privilegiado para la formación de públicos lectores/ ciudadanos*.

Sin embargo, como hemos señalado la escuela normalista que intentaba "recuperarse", atravesaba una profunda crisis de sentido. Consecuentemente, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX se produjeron una serie de hechos que pusieron en **crisis a la "escena de lectura escolar" clásica**. Las renovaciones culturales y pedagógicas iniciadas en los años ´60 y ´70 cuestionaron los modelos educativos provenientes del siglo XIX. Esos años vieron la aparición de nuevos fenómenos como la adscripción a las llamadas teorías "críticas" –que iban desde Iván Illich al reproductivismo- por parte de docentes y pedagogos, el avance de la psicología social, la dinámica de grupos y la pedagogía de la recreación, la expansión del psicoanálisis y la consolidación de nuevas concepciones de infancia, como veremos a continuación. Al calor de estos cambios comenzó a constituirse una nueva escena de lectura que propiciaba ***la lectura comprensiva y solipsista*** que *desplazó el modelo moralizador basado en la retórica*.

En segundo lugar, como nos interesa analizar específicamente las **prácticas de enseñanza *inicial* de la lecto-escritura**, es decir, cómo aprenden a leer y a escribir los alumnos y las alumnas en el sistema educativo formal, el recorte temporal –debe hacerse en los dos o tres primeros años de escolaridad, que en términos generales (y siguiendo los supuestos pedagógico-didácticos estandarizados) corresponde a los 6, 7 y 8 años de edad. En este sentido, la alfabetización se constituye como el "acto fundamental" en la formación de lectores y escritores. **Fundamental** en su doble acepción, en tanto *saber básico* a adquirir; y fundamental -siguiendo una concepción gradual-, en tanto permite ir de lo simple a lo complejo, que se irá adquiriendo en el devenir de la trayectoria escolar. Por lo tanto, como hemos señalado, los saberes básicos en torno a la lectoescritura constituyen el puntapié inicial para la inserción en la *cultura escolar*, y más ampliamente, se concibe como la puerta de entrada a la cultura letrada.

Al tomar en consideración a los **ACTORES**, indagaremos específicamente en la matriz de relación entre alumnos y docentes. En esta instancia, nos abocaremos directamente a las nuevas prácticas que inferimos el uso del libro Trampolín ha ido configurando.

En primer lugar, podemos inferir que, siguiendo con las tendencias principales en la discusión acerca de los métodos de enseñanza de lectoescritura, Goldberg intenta conciliar -al igual que el Documento Curricular de 1986- la herencia de Berta Braslavsky con las nuevas tendencias encabezadas por Emilia Ferreiro. En pocas palabras, decimos que este libro intenta **romper con el método** que hasta entonces había sido **hegemónico**, lo cual tiene numerosas implicancias. La consecuencia más visible es que *busca modificar la relación docente - alumno,* y en el mismo sentido, *la relación con el saber que se propicia*.

Como hemos destacado, hubo importantes cambios en el debate teórico (y metodológico) con la reapertura y renovación propiciada por el gobierno democrático, Por una parte, se reavivaron los debates pedagógicos que habían sido acallados en la última dictadura; y por otra parte, ingresaron al país nuevos enfoques e investigaciones y se abrieron nuevas líneas de producción de conocimiento. Particularmente los debates metodológicos dentro del campo de la enseñanza inicial de lectoescritura, que Berta Braslavsky había sistematizado en su ya clásico "*La querella de los métodos"* en la enseñanza de la lectura, se enriquecían con los descubrimientos de la psicogénesis alrededor de la lengua escrita, que surgieron particularmente de las investigaciones de Emilia Ferreiro (Ferreiro, y Teberosky: 1979).

Estos aportes resultaron novedosos porque, movidas por la constatación de los fracasos escolares iniciales en el aprendizaje de la lectoescritura, **intentaban romper con la matriz pedagógica clásica.** "En lugar de considerar al niño que ingresa al sistema educativo como un sujeto ignorante porque aún no ha sido ´enseñado´, tratan de indagar qué es lo que esos niños saben" (Ferreiro, 1989). El presupuesto básico es que vivimos rodeados de palabras y textos que son percibidos y que remiten a ciertos objetos o representaciones aún antes de "ser formalmente alfabetizados"[123]. Por tanto, esta modalidad reconoce esos "*saberes previos*", y desde allí intenta ir construyendo los nuevos aprendizajes, experimentando la lectura desde lo significativo para los chicos. Como veremos a continuación, en el libro Trampolín este recurso es vertebrador del texto y la modalidad de trabajo.

Estas premisas respondían a las discusiones en torno al fracaso escolar –y en especial al diagnóstico de *dislexia*, el gran fantasma de la época- para dejar de culpabilizar a las víctimas, invisibilizando el origen social de la problemática- impulsando más bien a modificar

[123] Cabe destacar que esta noción tiene una fuerte impronta del "medio urbano", dejando tal vez en desigualdad de condiciones a gran parte de la población del país.

el modo de enseñar a leer y escribir. En este sentido, avanzar en el **cambio de concepción del sujeto de aprendizaje** implicaba necesariamente "una visión diferente del proceso de enseñanza: en lugar de considerar al maestro como el único depositario del saber relativo a la lengua escrita, se aceptan y solicitan los aportes de todos los participantes del grupo escolar" (Ferreiro, 1989 - El destacado es nuestro). En rigor, no es tanto en la actividad donde podíamos encontrar lo "nuevo", sino en la *manera de conducir estas actividades*, que propiciaban cierta "interacción entre los niños, dando menor importancia al cuaderno de clase individual y a la tarea individual" (Ferreiro, 1989:110). Siguiendo con Ferreiro, vislumbramos que *no buscaban simplemente reemplazar un método de alfabetización por otro*, sino que pretendían **desplazar el eje de la discusión pedagógica** que hasta entonces, **había estado centrado en una disputa metodológica**.

Del mismo modo, al ingresar en la Universidad de Buenos Aires, la lectura epistemológica de Piaget que había hecho Emilia Ferreiro en los ´70, motivó el desarrollo de importantes investigaciones, que años más tarde **renovarían los enfoques de enseñanza** en nuestro país. Desde entonces, las disputas entre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura comenzaron a concebirse desde perspectivas más abarcadoras (Braslavsky, B: 2005). O dicho de otro modo, comenzó a romperse la unidad de método, lo que se profundizó en las décadas siguientes. Consecuentemente, ante *la caída de la idea de método único*, devino el **eclecticismo metodológico.** Así, como anunciaba el documento curricular del 86, cada docente debe elegir su método de lectoescritura. Incluso, se niegan a la posibilidad "de determinar a priori un método de lecto-escritura" (dc 86: 177), pues consideran imprescindible conocer las características del grupo, medio social y cultural, recursos, etc.

Años más tarde y como balance de las propuestas en marcha, Emilia Ferrerio, afirmó: que lo que proponíamos "**no consistía en un método, sino en la creación de actividades didácticas** (…) diferentes a las tradicionales, que se vinculó con la introducción de nuevos materiales, "en la medida en que se aceptó que no había *un* libro para alfabetizar sino que cualquier tipo de material era potencialmente didáctico" (Ferreiro, 1989: 109). Más aún, se buscaban actividades donde la lengua escrita cumpliera algunas de sus funciones sociales específicas (Ferreiro, 1989). En consonancia con el diseño currirular que privilegiaba el lenguaje, -y por lo mismo, el sentido de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura-, "como fuente óptima de comunicación y comprensión humanas" (dc 86: 178). En

el caso de TRAMPOLIN, vemos reflejadas de algún modo estas propuestas, pues, a pesar de ser sólo un libro, intentaba agrupar diversidad de géneros, ejercitaciones, y sobre todo un nuevo modo de abordar la transmisión, como veremos a continuación.

Por otra parte, más allá de los debates, el rasgo central en materia de las políticas educativas sancionadas, como hemos analizado, ha sido el intento de democratización, especialmente en cuanto a la eliminación de los resabios del autoritarismo. Remitiéndonos puntualmente al caso de la Ciudad de Buenos Aires, derogaron el método altamente limitador de enseñanza *de la lectoescritura, que, bajo el manto de un discurso de "respeto al alumno" –a su tiempo, sus acciones, su nivel evolutivo, su ritmo de aprendizaje-*, propiciaba una continua necesidad de espera y detención para no permitir los hechos indeseados que la palabra escrita podía desatar. Y en el marco de un proyecto integral, como hemos señalado, se elaboró el nuevo diseño curricular en 1986, que se sustenta en bases teóricas muy similares al libro que pretendemos analizar[124]. Cabe destacar que, generalmente, las líneas de política educativa de la Ciudad de Buenos Aires, se reconocen como portadas de cierta *vanguardia pedagógica*, que luego se difunde en el resto del país.

Tendiendo en cuenta el encuadre presentado, intentaremos a continuación, realizar las articulaciones necesarias para poder comprender la propuesta didáctica del libro de texto. Para comenzar, resaltamos que en el documento curricular de 1986 (de aquí en más dc 86) se proclama: "que la escuela rompa el modelo autoritario y propicie un modelo de participación que permita el análisis crítico, la creatividad y la libertad…" Y más adelante propone: "que el que aprende enseñe y el que enseñe aprenda" (dc86: 42), casi horizontalizando las jerarquías educativas. Por cierto, en este período, el auge de las "pedagogías psi" enfatizaron la personalización y la reducción de las diferencias de poder entre enseñantes y alumnos. En Trampolín aparecen muestras de este **estilo más democrático en la forma en que las consignas son planteadas.** A modo de ejemplo, en algunos casos, sobre todo en las primeras páginas del libro se propone: "*escribo como puedo*", "*escribo como me suena*", o en otros momentos donde se anuncia "*conversamos*", para proponer un diálogo en la clase a propósito del tema del apartado.

En la misma línea de democratización, proponen que, "en cuanto a la escritura (…) darles a los alumnos la oportunidad de escribir – no de copiar- (…) aunque sus trazos sean

[124] De hecho, fueron producidos simultáneamente (durante 1985).

ilegibles para ellos mismos y para los demás" (Sicadis 5, 1985: 17). Como sabemos, este ha sido el modo dominante en que se enseñó a leer y escribir por aquellos años: en vez de mostrarles a los chicos la forma correcta de hacerlo, o enseñarles primero cada una de las vocales y consonantes para que luego escribieran, se fomentaba que cada uno escribiera como pudiera, como supiera… y así, día a día, se iría aproximando al código socialmente compartido.

Por supuesto que estas tendencias enmarcadas en el clima postdictatorial y en las transformaciones de la autoridad cultural en el plano mundial (expresadas en la *crisis de autoridad* en términos de Hannah Arendt y en la crisis de la escuela como institución eficaz de transmisión de saberes socialmente válidos), instalaban "encuadres teóricos centrados en el niño y en la figura de un maestro que debía dejar de ser tal para adquirir nuevas estrategias para "guiar" el aprendizaje de sus alumnos" (Pierella, 2006: 89). En el mismo sentido, "iban tomando forma argumentaciones abocadas a bregar por que la autoridad del maestro, en su omnipresente modo de estar en el aula, vaya dejando paso a la **autonomía del alumno**, exaltada a la hora de delinear qué tipo de subjetividades se debían promover en esos nuevos tiempos modernos" (Pierella, 2006: 91). Parece quedar claro que se intentaban desterrar los principios que habían sustentado las pedagogías tradicionales, entendidas como autoritarias. Entonces, en la pretensión imponer un nuevo orden –consensuado, negociado, discutido, basado en la racionalidad de la norma- que tuviera a los niños como protagonistas del proceso de aprendizaje, el *constructivismo* enmarcado en una tradición que comparte ciertos principios escolanovistas, se erigía como el marco propicio (Pierella, 2006).

Estos modelos de aprendizaje infantil, que condensaban las nuevas percepciones con respecto al niño-alumno ligadas al ideal el sujeto participativo democrático, requería la figura de un docente coordinador, mediador, orientador, que pudiera "constituirse como una figura opuesta a la del maestro "tradicional", asociado a la transmisión adultocéntrica de un conocimiento ya elaborado" (Pierella, 2006: 98). Por lo tanto, "una de las coordenadas básicas que atraviesan el campo pedagógico en los ochenta, tiene que ver con la dislocación de las posiciones de los sujetos generacionales en los procesos culturales y educativos" (Pierella, 2006: 92). Es importante destacar que esta construcción guarda relación con el modo de concebir la autoridad en democracia. "Ésta es entendida en franca oposición tanto al autoritarismo como a la anomia o al libertinaje" (Pierella, 2006: 92), pues se opone tanto a una modalidad heterónoma y sumisa de ser como al criticismo radicalizado del sujeto

revolucionario[125]. Desde nuestra perspectiva, la dificultad radica en que ese pretendido ser autónomo alcance "el justo punto medio".

En este contexto de *constitución de subjetividades libres y reguladas al mismo tiempo*[126], y de diagnósticos de una escuela en crisis liderada por docentes de escasa formación, se produce **una desautorización de la figura del maestro**. Ante las enormes expectativas puestas en los alumnos, los "jóvenes del 2000" y la desconfianza respecto de este funcionario, se propone la *necesidad de reciclaje docente*. Como sabemos, el constructivismo va a liderar este proceso de pefeccionamiento docente, que en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, como ya hemos citado se materializó en el proyecto SICaDIS. La gran contracción que atravesaba todo este proceso ha sido que, en la medida en que la palabra del maestro fuese desconsiderada, resultaría difícil instaurar modos democráticos de autoridad (Pierella, 2006: 102).

En este sentido, en retrospectiva podemos cuestionar que esta pretensión de abandonar la rigidez constitutiva del sistema educativo -especialmente exacerbada en los años inmediatamente anteriores a la dictadura militar-, devino muchas veces en **debilitamiento de la autoridad docente**; por supuesto también por la influencia de otros tantos factores como ser, las nuevas concepciones de la infancia enmarcadas en estudios culturales. Es decir que más allá de la posibilidad de cuestionar la autoridad que permitió la apertura democrática, también la influencia del psicoanálisis**,** algunos movimientos libertarios de décadas anteriores –como ser el Mayo Francés y el hippismo, entre otros-, la Escuela para Padres de Eva Giberti, etc., influenciaron en el *pasaje de* una concepción de *alumno* receptor a la de un niño a ser educado, que siguiendo la teoría piagetiana, aprendería sólo a través de su interacción con el medio/los objetos. Es decir que, enmarcados en un profundo proceso de "cambio de época", de transformación cultural, influenciado además por el auge de las "pedagogías psi", se cuestionaba a la escuela tradicional por haber revestido al maestro de autoridad exigiendo la obediencia directa del alumno. Por lo mismo, se cuestionaba la importancia de la intervención del maestro en la adquisición de nuevos conceptos, modalidad que debería ser transformada por otra que privilegiara la actividad de los niños en su proceso de construcción de conocimientos. De aquí se desprende la idea de se "*aprende haciendo*", sumándole el aporte de las demás corrientes que vuelven a los niños/as sujetos deseantes, portadores de saberes y

[125] Lesgart, 2003. Citado en Pierella, 2006: 92.
[126] Tiramonti, 2004. En: Pierella, 2006

de experiencias, con intereses propios y posibilidades de construir esquemas de acción cada vez más complejos.

El problema es que, bajo la ilusión pedagógica de "*hacerse a sí mismo*", con el correlato en la noción del "individuo como autor de su propio destino", se ocultan las nuevas modalidades que el poder asume en la producción de subjetividades contemporáneas. Se interpreta así al "**ideal de autonomía como dispositivo fundamental en las prácticas de gobierno propias de las sociedades neoliberales**" (Pierella, 2006: 97).

En la misma línea, en el intento de valorar los saberes de los chicos/as cuando llegan a la escuela, para evitar como señala el dc 86, la *disociación* tan frecuente entre el aprendizaje escolar y lo que se aprende fuera de la escuela, acabó **deslegitimándose el contenido escolar** que se transmitía, llegando a hablar de "*vaciamiento de contenidos*" o de que no producían "aprendizajes socialmente significativos" (Tedesco, 1983). Así, la concepción de utilizar los "*saberes previos*" como punto de partida para nuevos aprendizajes, implica de algún modo la revalorización del "*saber vivido*" dentro del ámbito escolar. Puntualmente en el libro Trampolín, es muy notoria la aparición de objetos (y palabras) cotidianos, como ser ciertos productos con sus etiquetas, negocios, la calle/ el barrio, extractos de diarios, cartas entre amigos, medios de transportes, etc. También, se introduce la idea de abrir la escuela a la comunidad o de intentar "integrar a los padres en el proyecto educativo" (dc86: 31), que se refleja en enunciados como "le pido a mi papá o a mi mamá que me lo escriban".

En este caso pueden ser registrados como *recursos facilitadores*, que provocan además la casi total **extinción de conceptos formales**, como ser a modo de ejemplo, el "plural". En su lugar aparecen ejercicios que refieren a cómo se escribe tal palabra u objeto cuando se presenta sólo uno o cuando se muestran "más de uno". En síntesis la intención es de relegar o **eliminar la gramática**, más pegada a cierto estructuralismo –ligada siempre a la normatividad, lo rígido- privilegiando simultáneamente, el *enfoque comunicacional* (Ver Maite Alvarado, 2001), que implica la primacía de enseñar el lenguaje "en uso", el cotidiano y por tanto, el más cercano a los niños, el que utilizan y el que conocen.

A nuestro entender, los riesgos de toda pretensión de ofrecer a los chicos/as en la escuela contenidos vinculados con las situaciones vitales y no conceptos "alejados de sus realidades", descontextualizados, es encontrar algún límite que no vuelva "*ordinario*" lo que se enseña, ni meramente utilitario, en términos de pérdida de potencia para la abstracción, que

se requiere para explorar otros mundos, que la escuela podría darles a conocer. De todas formas, en la propuesta de Trampolín, intentan presentarle a los chicos **unidades significativas para su universo de referencia**. Es decir, ya no aparece una letra en la parte superior de la página que indica que será la aprendida en esa lección, sino **una palabra incluida en un título con sentido**. Por ejemplo, en vez de simplemente una letra "d" para la lección, el cuento se titula "A jugar con un dado" y la historieta "Dame un **dado**". Del mismo modo, en vez de "v", el nombre de la actividad es "Una **venda** para la paloma"; en vez de "g", "A regar con la manguera", y así sucesivamente.

Por otra parte, siguiendo con el enfoque piagetiano, se insta al respeto de los *momentos evolutivos del desarrollo de la inteligencia del niño*, sugiriendo que hay que "guiar al alumno, saber esperarlo" (dc 86: 32). Esta cierta **individualización de la enseñanza**, que contempla las posibilidades de cada niño/a, creemos que se debe en parte al riesgo del "fracaso", sobre todo en los primeros años de escolaridad. Cabe destacar que con respecto al fracaso escolar, se sostenía la hipótesis de que marcaría las posteriores trayectorias educativas de un modo casi inexorable (Ver Frigerio, 1987; Ferreiro, 1979 y 1989; dc 86, entre otros). De hecho, una de las preocupaciones que aparece en el dc 86 es "¿cómo enseñamos cualquier temática de tal manera que estimule a los chicos con diversos `estilos intelectuales´?" (dc 86: 81).

De todas formas, es importante subrayar que en este punto los diseños son contradictorios, porque si bien intentan ser "*progresistas*", en el sentido de reconocer los aprendizajes extraescolares (y los de los distintos niveles socioculturales), se hace una diferenciación clara entre el "conocimiento vulgar" y el "conocimiento científico" (dc 86: 78), mostrando las marcas del pensamiento ilustrado. En la misma línea presuponen que los alumnos de los medios urbanos que reciben "numerosas impresiones del lenguaje escrito", no sólo tendrán ventajas a la hora de aprender a leer, sino que además comprenderán el valor del lenguaje escrito "si en su hogar se lo emplea", presuponiendo que sólo sucederá en "familias de niveles socio-profesionales y culturales medios y altos" (dc 86: 91). El riesgo que se corre ante la cristalización de ciertos enunciados o tendencias que surgen del análisis socio-educativo, es acabar estigmatizando a grupos o alumnos por "encasillarlos" en determinada clasificación. De hecho, también en el dc 86 utilizan el término "fracasados escolares", que implica un rótulo y más aún, la dificultad o imposibilidad modificarlo.

Siguiendo con la línea de argumentación de las desigualdades sociales –y por lo tanto educativas-, al tomar contacto por primera vez con el libro, sostuvimos que accederían a él sólo los chico/as de los sectores más favorecidos. En primer lugar, considerando que en términos generales, aún en el caso de que accedan a la escuela, no todas las familias pueden efectivamente comprar un libro de lectoescritura, y menos aún tratándose de uno de los más nuevos, no sólo porque su precio es más elevado en términos comparativos, sino porque además no existe la posibilidad de que entre en el circuito de reventa de "libros usados" que lo abarata, ni heredarlo de un hermano que ya lo ha utilizado. Incluso, Trampolín específicamente, es un libro concebido para ser recortado, escrito, dibujado, porque contiene actividades que así lo requieren. Seguidamente, en el análisis en torno al "soporte material", explicitaremos esta cuestión más detalladamente.

Como contra-argumentación a la hipótesis de que el acceso sería desigual en las distintas escuelas o territorios nacionales, Mirta Goldberg- la autora del libro- aseguró que las sucesivas re-ediciones y sus viajes para promocionarlo por todo el país, dan cuenta de su amplio uso y masivo alcance[127]. De hecho, explicó que no sólo la editorial Aique se encargaba de promocionar el libro y de regalarle uno a cada maestra de primer grado, sino que el Ministerio Nacional de Educación, *se encargó de comprar masivamente estos libros para hacerlos llegar a las escuelas con menos recursos*. Desde ya que no tenemos certeza acerca del destino de cada uno de estas partidas, pero al menos podemos inferir que la difusión ha sido más amplia, que si la responsabilidad de la compra de los mismos hubiera recaído en las familias.

En consecuencia, si bien la fuerte primacía del mercado, ha hecho pensar que la industria editorial ha definido los materiales y contenidos que se ponen en circulación a partir de estos años (Carli, 2003 y Pineau, 2006), sostenemos que el Estado Nacional *mediatizó* de diversas maneras entre los productores de libros y los "usuarios" –tanto los docentes como los alumnos. Algunos de los modos en que intervino, ha sido posibilitando el acceso material, como hemos dicho a escala nacional, y en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, como ya hemos analizado, no sólo prescribió qué y cómo enseñar, sino que se ha encargado además de -en el marco de un proyecto integral- capacitar a los docentes, y evaluar algunos de los textos escolares en circulación. Sin embargo, estos nuevos criterios de selección de textos insistían en la necesidad de que sea el docente quien decida qué textos escolares utilizará en el trabajo

[127] La autora comentó que en las diferentes escuelas la recibían los alumnos y le hacían consultas sobre la escritura del texto, le regalaban cartas y dibujos.

del aula; pauta que deja traslucir los llamados de *autonomía* (institucional y docente) proclamados.

De todas formas, en un contexto marcado por la segmentación del sistema educativo y la precarización de la tarea docente, estos primeros indicios de autonomía pueden traer aparejadas desigualdades mayores. Teniendo en cuenta que basados en el principio liberal y democrático, de la "elección racional", se corre el riesgo de dejar librados a discreción de cada docente la toma de decisiones que competen a la educación para todos y todas. En el mismo sentido, ante la verificación de un importante *eclecticismo metodológico,* sobre todo en los libros de lectura inicial, y un Estado que comenzaba a abandonar sus funciones de contralor, entregando a la libertad de mercado la toma de decisiones, dando lugar a situaciones que relegan las cuestiones políticas y pedagógicas a problemas de marketing. Nos preguntamos entonces, si finalmente será la industria editorial la que fije los contenidos a enseñar (tal como afirmaría Apple); o más bien, si esta industria crece y se diversifica en respuesta a los debates pedagógicos vigentes y a la consiguiente vacancia de materiales que respondiera a los nuevos mandatos de la pedagogía. Lo cierto es que de un modo u otro, los docentes se vieron ante un amplio menú de opciones, que por lo tanto, le imponía una elección. En la misma línea, en el dc 86, incluso reconocen y avalan la conocida frase "*cada maestro con su librito*", ahora vuelta un imperativo de la autonomía y las posibilidades que el mercado editorial brinda.

Remitiéndonos a los **SOPORTES MATERIALES**, intentaremos enriquecer el análisis. Específicamente este libro, presenta como rasgo distintivo con respecto a los que lo preceden, un **fuerte peso de las imágenes y de distintos soportes de escritura y géneros**, como un intento de **acercarse al formato *"hipertextual"*.** Estas innovaciones pueden ser interpretadas como los primeros intentos de competir con la creciente presencia de las pantallas, ya no sólo de televisión, sino que incipientemente comenzaban a multiplicarse las computadoras. En este sentido, la propuesta buscaba rescatar *dinamismo,* cambiando entre otras cosas, el formato y el tipo de actividades a lo largo del libro, así como también incluyendo temáticas novedosas. Se evidencian también, esfuerzos de actualización en los nuevos conocimientos disciplinares y en las propuestas metodológicas más recientes, como un gran intento por "*aggiornarse*" y volverse **más "divertidos".** Esta cuestión se arrastra hasta el presente y ha generado numerosas discusiones en torno a si debe sostenerse la disciplina y el

esfuerzo para el logro de aprendizajes, incluso preguntándose por qué la escuela debería ser divertida.

Por otra parte considerando que la **TECNOLOGÍA DE LA PALABRA**, puede ayudarnos a inferir el tipo de actividades que el texto propicia, comenzaremos por referirnos a la estructura que se vislumbra desde el índice. En primer lugar, Trampolín **rompe con los tradicionales parámetros de los libros de texto de lectoescritura inicial**, al reemplazar el cuadernillo de "*aprestamiento*", por una primera sección de "***Actividades iniciales***", que abarcan desde la página 7 a la 44. La importancia de este cambio es la *introducción de objetos cotidianos que permitían al niño familiarizarse con la palabra escrita, -mediante el reconocimiento de vocablos y la comparación con otros según el formato-* intentando reemplazar las actividades meramente de corte motriz, -para preparar la mano, el ojo, la postura, en definitiva para disciplinar el cuerpo- por otras que desarrollaran su pensamiento y volvieran lo "más natural" posible el acceso a la lectoescritura. En consonancia con el Sicadis, se percibe la fuerte convicción acerca de los beneficios que recibe el niño desde su primera edad, cuando se familiariza con libros, revistas y otros materiales (Sicadis 5, 1985).

En este sentido, la autora destaca que *a pesar de que el libro estaba casi terminado para entregar a la editorial, cuando en 1985 asistió a una Conferencia en la cual Emilia Ferreiro expuso por primera vez sus investigaciones en Buenos Aires, decidió cambiar todas las actividades preparatorias, para que sirvieran como diagnóstico, y permitieran a los chicos descubrir la función social de la lectura y la escritura, y al mismo tiempo, la observación de su entorno y que pudieran demostrar lo que ya sabían: "**Eso era nuevo en la escuela**"* (Entrevista a Mirta Goldberg, 2006).

Para nosotros resulta significativo que de cuenta de esta charla en tanto acontecimiento disruptivo, casi "revolucionario" en su modo de concebir la enseñanza de lectoescritura. Destaca que el impacto también fue enorme para los docentes de primer grado, que habían asistido, porque Emilia hizo un amplio desarrollo acerca de cómo aprenden los chicos, de los *errores* que cometen con más frecuencia, entre otras cosas. De todas formas, previamente a haber entrevistado a Mirta Goldberg, nos parecía que el libro era todo un continuo coherente, por eso *nos sorprendió el dato acerca del cambio a último momento*. Asimismo es sorprendente que no haya modificado nada del resto del libro. Por otra parte, como hemos destacado, no es un dato menor la similitud del Marco Teórico que lo sustentaba con el currículum que se estaba diseñando, en tanto presentaban concepciones compartidas sobre la

necesidad de cambio y las nuevas líneas de acción y concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo con la estructura del texto, encontramos poesías y cuentos intercalados entre las diferente "lecciones". De hecho, como se percibe – y como destaca la autora- cada grafema nuevo (que indica qué letra será aprendida en ese apartado), está incluido en un título con sentido, relacionado con la historia que se presenta a continuación, *rompiendo con las propuestas más artificiales que suelen presentar palabras aisladas, descontextualizadas*. En suma, *cada título implica el aprendizaje de una nueva consonante*, (que es por supuesto acumulativo) y *el consecuente abordaje de un tema, una historia*. Seguidamente, se presentan diversas actividades para ejercitar lo que se está aprendiendo.

Pasando la mitad del libro[128], aparece una sección: "***ideas, inventos y palabras***", que se repetirá hasta el final del mismo, al terminar cada apartado. Se trata de una *novedosa propuesta que juega con el sentido de las palabras*, para que por ejemplo los chicos se diviertan leyendo palabras similares con significados bien diferentes en una misma oración, o *invitándolos a inventar nuevas palabras*, a imaginar palabras que bajo algún adjetivo pueda agrupárselas. Consideramos que esta **posibilidad de crear, y de jugar con el lenguaje**, es otra muestra de la "desestructuración" que se estaba produciendo con respecto a los saberes, casi con una impronta *desmitificadora*. En el mismo sentido, se percibe en la época, cierta **desdogmatización en la transmisión**, que implica las caídas de las certezas, la imposibilidad de fijar una verdad de una vez y para siempre. Paralelamente, lo que subyace en el proyecto pedagógico de la Ciudad de Buenos Aires, es la idea de que el mundo se lee de muchas maneras, es decir que, se abre a la posibilidad de las múltiples interpretaciones.

De todas formas, conserva la estructura de los tradicionales textos escolares, conteniendo hacia el final: *Poesías para festejar*, la mayoría alusivas a fechas patrias y a los llamados héroes de la patria. Es importante destacar que la primera de todas ellas, invoca al niño Jesús, dato que sorprendió incluso a Mirta Goldberg. Por último, se hacen presenten los símbolos patrios y la letra del himno nacional. La autora no recuerda si ha sido una imposición de la editorial o si ella participó de esta decisión/selección (Entrevista a Mirta Goldberg, 2006). Como vemos, a pesar de todos las muestras de ***renovación,*** **siguen rigiendo ciertas prescripciones que responden al canon tradicional de la escuela.** Ya sea porque la editorial creyó correcto o conveniente incluirlos, en el sentido, de una convicción en el primer

[128] desde la pág. 167, siendo en total 271.

caso y para asegurarse que los docentes lo elegirían por cumplir con todos los requisitos necesarios para ser un libro escolar, en el segundo caso. En este sentido, asumiendo que la *aduana escolar*, a pesar del alto grado de apertura y liberación, seguía funcionado a través de diversos parámetros, es importante destacar que en este libro, si bien se articulan distintos materiales, soportes y géneros, conservaba cierto grado de formalización que le ha permitido acceder al aula.

Siguiendo con el análisis de la tecnología de la palabra, también notamos que el impulso hacia la manipulación del libro, es fiel reflejo de la concepción constructivista del aprendizaje, cuyo lema básico es el de, como hemos puntualizado, "*se aprende haciendo*". De hecho, este es un libro que *está concebido desde la propuesta didáctica para ser usado por cada alumno más allá de para ser escrito y leído, también para ser recortado, para dibujarlo, para pegarle fotos, figuritas*, etc. Subyace la idea de que **la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento, permitirá una mayor apropiación del mismo**. Así la propuesta pedagógica propicia un trabajo cercano a la modalidad del "*taller*", que intenta *flexibilizar* el formato de clase tradicional volviendo ágil, divertida, agradable la tarea de aprendizaje.

Como señala Pierella., la "forma" de educar a los niños adquirió en este período un rol fundamental en la concreción del cambio educativo. Así, el "cómo" era percibido como medular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, razón por la cual, el "*aula taller*" se convirtió en la forma estrella. Pues brindaba "la posibilidad de partir del interés del niño como protagonista de la escena pedagógica, la puesta en marcha de un trabajo por parte del niño sobre su propia personalidad, el fomento de la participación grupal y la descentralización de la figura del docente" (Pierella, 2006: 98), que como hemos dicho, se atendría a coordinar, mediar, orientar… Se trataba además de permitir que los niños pudieran expresar sus pareceres, necesidades, de la manera más relajada posible, fomentando la libre expresión, y el encuentro con sus propios deseos (Pierella, 2006). Extremando esta cuestión, en el dc 86 directamente se expone: "un elemento esencial en la socialización del niño lo constituye el juego" (dc 86).

En lo concerniente a la metodología de enseñanza la exaltación del "aprender haciendo", de la construcción del conocimiento en interacción con otros y con los objetos, privilegian también el formato de aula-taller. Y señalan que "en la década del ´80, contenido y método son las dos caras de la misma moneda" (dc 86). Extremando esta propuesta, una posible inferencia acerca de este libro que propone en su uso ser modificado (cortado,

escrito), es la de la **desacralización del libro** como objeto cultural y al mismo tiempo, como dador de potencialidad al alumno en tanto actor que interactúa con y re-construye este (nuevo) objeto/obra/producción.

Del mismo modo, los signos de apertura e innovación en el dc 86 se reflejan en la propuesta de **currículum integrado fundamentado en la interdisciplinariedad**. En rigor, antes de describir las prescripciones de cada una de las áreas, incluyen un apartado que fundamenta la necesidad de "integración de las áreas disciplinares en la escuela primaria" (dc 86: 131). En esta línea, el libro Trampolín, a pesar de ser un libro de lectura, presenta conocimientos de otras áreas; a saber, cálculos, y cuestiones que refieren tanto a las ciencias sociales como a las ciencias naturales, en la pretensión de trabajarlos de manera articulada.

Finalmente, los soportes materiales como hemos analizado ya, pueden decirnos mucho acerca de las relaciones que se propician entre docentes y alumnos, y si se facilitan u obstaculizan las relaciones entre compañeros. En este caso, a pesar de ser un libro pensado para el uso individual, propone en todas las actividades **tareas cooperativas**, así como ejercicios para ser pensados y resueltos entre compañeros y/o grupalmente. También en este caso, en coincidencia con la propuesta del dc86, que incluye un apartado específico sobre el "*cooperativismo escolar*"[129], y además se fomenta esta modalidad de trabajo a lo largo de todo el documento.

La interrogación que dejamos abierta es si *el énfasis puesto en lo grupal no refuerza muchas veces las desigualdades en las posibilidades de adquisición de los aprendizajes*. En este sentido, en general en las propuestas que hacen énfasis en el interés y en las posibilidades de los niños, supuestamente como alternativas al modelo de "clase tradicional", se ha advertido acerca de los riesgos que se corren a la hora de implementarlas en las escuelas, suponiendo una desigualdad en el capital cultural que poseen los alumnos/as -siguiendo la conceptualización de Bourdieu-, que influirán necesariamente en los modos de apropiación de los nuevos contenidos y habilidades. En esta línea, simultáneamente en el dc 86, expresan que *la enseñanza individualizada no es enseñanza para niños con problemas*, y por lo tanto, "para que se dé este acercamiento individual al objeto de conocimiento, el docente propondrá actividades comunes y actividades diferenciadas, para realizar en el grado (dc 86: 127).

[129] Ver dc 86: 107.

A propósito de las finalidades, algunas reflexiones:

Por último, en cuanto a las **FINALIDADES** de las escenas de lectura que han configurado el libro Trampolín, descontando la de generar los aprendizajes básicos en lectura y escritura, nos referiremos a la *formación de públicos lectores*, en tanto ciudadanos, especialmente dado el contexto de apertura democrática en el que se produce y utiliza el texto. Como hemos puntualizado en el inicio de este trabajo, por **ciudadanía democrática**, entendemos que además del reconocimiento del ciudadano como un *sujeto de derecho*, se trata del *ejercicio de la ciudadanía*, en términos de derecho al acceso a bienes materiales y simbólicos, así como a la participación en la esfera pública. En este sentido, llama la atención que, a pesar de que "*democracia*", haya sido *el concepto articulador de la época*, no aparezca ni una sola vez en el libro de texto; porque también era la finalidad principal del dc 86: "la escuela es la primer institución que debe encarar el replanteo de la naturaleza de las relaciones sociales generadas en su seno" (dc 86: 27). El llamado es a "**educar a los chicos en y para la democracia**" (dc 86: 50).

Tal vez, se deba a los resabios de "*despolitización*" el espacio escolar. En realidad, se cumple con la premisa fundamental: "En la escuela primaria hay que destacar la prioridad de la función alfabetizadora" (dc 86: 10). En rigor, *lo que **está ausente** en el libro Trampolín, es **lo público***, en el intento de ocultar el sentido político de la educación, de neutralizarla. Cabe destacar que no desconocemos que existe la intencionalidad de transmitir algunos valores, en tanto intentos de moralización o de enseñanza de los "*buenos usos y costumbres*", pero siempre remitiendo al mundo de lo privado; como ser por ejemplo, la noción deseable de "ayudar a un amigo". Suponemos que en el *afán de acercarse al mundo del niño* (en tanto receptor del texto) a sus vivencias y sentimientos -como también lo destacó la autora al ser entrevistada- **el libro adquiere un registro muy singular, remitiendo sólo a la convivencia con los cercanos**. Del mismo modo, *no se plantean situaciones que generen "**conflicto social**"* en ninguno de los apartados, sólo existen desacuerdos entre pares, que finalmente se resuelven. Prevalece la idea de una sociedad *armonizada,* en el registro de cierta concepción "funcionalista". En este sentido, no podemos dejar de preguntarnos, cómo será posible conciliar esta visión de la sociedad, con la nueva problemática que iluminan los nuevos diseños, cuando reconocen la coexistencia de "niños portadores de diversas culturas, familias con diferentes valores y culturas" (dc 86: 55) y se preocupa por –como ya hemos mencionado- cómo enseñar simultáneamente a chicos con diversos "*estilos intelectuales*" (dc86: 81).

Finalmente, insistiendo con la pregunta que nos convoca, en torno a la ciudadanía que se pretende formar en la escuela durante el período estudiado, se filtra la salvaguarda característica del *liberalismo clásico* de sostener que "en un sistema democrático, el docente debe asumir que la escuela es una institución socialmente organizada para promover la **igualdad de oportunidades**" (dc 86: 34 – el destacado es nuestro). Premisa que en general ha recaído en formalismos, omitiendo la creación de condiciones para que se efectivicen los procesos de ciudadanización. De aquí surge la interrogación acerca de cuánto se ha democratizado (o no) en este período, a través de los *nuevos modos de construcción de ciudadanía* propiciados, en un marco creciente de distribución desigual de los bienes culturales, dada la agudización de la crisis social y económica imperante. En el mismo sentido, interpretamos la **emergencia de un discurso de la autonomía desconectado de las expectativas igualitarias**[130] como un nuevo modo de regulación social atravesado por el incipiente neoliberalismo y la crisis del Estado.

A modo de síntesis del capítulo, en las ***escenas de lectura* de la apertura democrática** se privilegiaba al niño-alumno en la construcción del conocimiento en torno a la lectura y la escritura, bajo el supuesto de que el maestro *reciclado*/ capacitado en el nuevo paradigma del "ocaso de la enseñanza tradicional", orientaría la tarea. Por otra parte, se conjugaba la caída del dogmatismo escolar –regido por un método, una verdad-, con el **deber de elegir** el mejor y más adecuado método/libro de texto para la alfabetización inicial. Es decir que, ante la aparente *flexibilización* de las relaciones didácticas y el aparente *relativismo* con respecto al saber, no se abandonan las regulaciones ni las prescripciones. La paradoja que surge ante el imperativo de *ser autónomo* (tanto para los alumnos como para los docentes), es que se plantea en un contexto de creciente desigualdad social y por lo mismo, de mayores diferencias en las posibilidades de apropiación de capital cultural.

TERCERA PARTE

A modo de cierre:

[130] Tomamos esta noción de Pierella, 2006.

En este abordaje de la comúnmente denominada "*década perdida*", que nosotros hemos preferido nombrar como la "**década olvidada**", hemos intentado generar conocimiento sobre los **momentos de trazado de las políticas de lectoescritura inicial.** En términos generales, la relevancia de la investigación, se ha sustentado en cierta vacancia en estudios circunscriptos a la etapa de la *transición democrática* en Argentina (1983 – 1989). Por tanto, la tesis ha intentado contribuir al **estudio del período en su especificidad**, particularmente, en lo que respecta a un área de las políticas educativas.

En primer lugar, hemos sistematizado los diagnósticos y debates sobre las problemáticas en torno a la enseñanza de lectoescritura inical más relevantes del período, como antecedentes de las políticas que han sido finalmente implementadas. En segundo lugar, hemos analizado documentos oficiales, reflejo de la voluntad y acción política; que se ha intentado resignificar en la última parte, a la luz de lo que ha sucedido efectivamente en las prácticas de enseñanza de lectoescritura propiciadas.

A modo de cierre, un esbozo de **los principales hallazgos**, que se desprenden del entrecruzamiento de los componentes analizados:

Para comenzar, el rasgo central de la "década olvidada" ha sido la esperanza inicial y el desencanto que produjo la imposibilidad que demostró el gobierno alfonsinista en transformar en consistentes políticas de Estado las grandes promesas formuladas durante la contienda electoral. En rigor, la profunda *crisis fiscal y económica* ponía en evidencia las **contradicciones entre la importancia discursiva atribuida a las proclamas de democratización y a las políticas sociales y el viraje del rumbo económico que progresivamente se fue volviendo más ortodoxo**.

Por lo tanto, en esta actitud de "posibilismo", en sintonía con el proyecto político y económico, **el alfonsinismo no logró afianzar sus pretenciosas propuestas educativas**, en gran parte debido a los desafíos que iba imponiendo la *pesada herencia recibida*, así como también las **inconsistencias entre las propuestas y las acciones políticas a implementar en el seno mismo del gobierno**.

Adentrándonos en nuestro estudio, destacamos el rasgo de ambigüedad, de la "**transición** democrática", pues en el campo educativo, se la asocia a una época de debates y diagnósticos (como política oficial), y no tanto a acciones efectivas o transformaciones significativas. Más bien, mientras se declaraba la *crisis de sentido del normalismo tradicional*,

se reivindicaban las teorías críticas que cuestionaban a la escuela, ante la imposibilidad de pensar en transformaciones profundas y crear algo nuevo. De hecho, se ha optado por *reestablecer el canon clásico*.

Específicamente, en cuanto a las problemáticas educativas detectadas por los especialistas en la reapertura democrática, avanzando sobre las conceptualizaciones de **segmentación**, han puesto de relieve la proliferación de trastornos de aprendizaje en términos de *rotulación descalificatoria de los niños*. Este **cambio de perspectiva en los estudios sobre fracaso escolar**, hizo que comenzara a concebirse como una producción del sistema educativo, y que se **constataran los límites de la matriz escolar tradicional para alfabetizar a todos**. En este marco de progresivo deterioro del sistema educativo, que terminó de ser desmantelado durante la dictadura, **la problemática del aprendizaje inicial de la lectoescritura emergía casi de un modo *sintomático*.**

De esta forma, las problemáticas en torno a la enseñanza de lectoescritura inicial fueron recogidas por quienes diseñaron y gestionaron las políticas educativas del período. Puntualmente en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, **desarrollaron un proyecto integral que buscaba rejerarquizar la función alfabetizadora en una escuela democrática.** En este estudio, hemos interpretado esta propuesta como un modo novedoso de **articulación entre actores políticos y técnicos que operaba en el campo educativo.**

Más ampliamente, **el rasgo central en materia de política educativa, ha sido el intento de desarticular el aparato represivo construido por la dictadura**. Sin embargo, el gobierno no ha sido en gran medida eficaz en eliminar la "*estrategia discriminadora*", teniendo en cuenta que, **no demostró suficiente decisión ni capacidad para revertir las lógicas de diferenciación y segmentación del sistema educativo**.

Paradigmático de "*los límites de las propias decisiones*" han sido tanto el Plan de Alfabetización Nacional como el Congreso Pedagógico. Ambos resultan buenos *analizadores* del proyecto pedagógico del alfonsinismo a escala nacional, considerando que **no han logrado tener el impacto deseado en la realidad.**

En cuanto a las políticas que configuraron la "*aduana escolar*", el rasgo principal ha sido la apertura y diversificación, que se ha conjugado con la profesionalización y

diversificación de la oferta editorial. La consecuencia más visible ha sido la **innovación en los textos escolares**, no solamente sustentada en andamiajes pedagógicos que intentaban romper con el canon metodológico clásico, sino que además, introducían nuevos soportes de escritura y géneros, sumando recursos estéticos (imágenes, formato "hipertextual") y actividades que impulsaban a una manipulación del libro, **desacralizándolo**. El impacto de lo "*novedoso*" en las prácticas de enseñanza de lectoescritura basadas en un *enfoque comunicacional del lenguaje*, contribuía a configurar unas ***escenas de lectura*** **de estilo democrático**, tanto en la interacción docente - alumnos, como en el modo de transmisión de conocimientos.

Esta **propuesta *constructivista* del aprendizaje** se enmarcaba en la **emergencia de un discurso de la autonomía desconectado de las expectativas igualitarias,** como un *nuevo modo de regulación social* atravesado por el incipiente neoliberalismo y la crisis del Estado.

Finalmente, rescatamos la potencia de concebir al **proyecto democrático en términos de proyecto pedagógico**, pues indica que *la sociedad argentina estaba aprendiendo a ser democrática*. Como sabemos el Estado no pudo acompañar este proceso, con la necesaria redistribución de bienes materiales y simbólicos. De este modo, han quedado evidenciados los *límites del gobierno radical, en concretar sus propuestas de transformación y renovación* en lo político, lo económico, lo social y lo educativo. En gran parte, estas limitaciones eclipsaron la posibilidad de construir una *democracia profunda*.

Referencias bibliográficas

Bibliografía Citada:

APPLE, Michael W. (1996): **El conocimiento oficial**. La educación democrática en una era conservadora. España, Paidós.

ALVARADO, Maite. *Estrategias de enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Carpeta de Trabajo. Licenciatura en Educación, Universidad Virtual de Quilmes. Buenos Aires, Marzo de 2001 (2° edición).

ARUGUETE, Eugenia (2006): "*Lucha política y conflicto de clases en la posdictadura. Límites a la constitución de alianzas policlasistas durante la administración de Alfonsín*" (pp. 413- 460). En: PUCCIARELLI, Alfredo (coord.) (2006): **Los años de Alfonsín**. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder? Buenos Aires, Siglo XXI.

BAQUERO, Ricardo y NARODOWSKI, Mariano (1987). "*El pasaje del nivel primario al medio: la problemática del alumno*". Ministerio de Educación y Justicia. OEA. Buenos Aires.

BAUDELOT, Christian y ESTABLET, Roger (1975). **La escuela capitalista en Francia**. México. Siglo XXI.

BELTRÁN, Gastón J. (2006): "*Acción empresaria e ideología*" (pp. 199-243). En: PUCCIARELLI, Alfredo (coord.) (2006): **Los años de Alfonsín**. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder? Buenos Aires, Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre y Passeron, Jean Claude (1977): **La reproducción**. Barcelona, Editorial Laia.

BOURDIEU, Pierre (1996)**: Sociología y cultura.** México, Grijalbo.

BOTTARINI, Roberto (2002): "*Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del curriculum ciudadano*" (Cap. IV). En: CUCUZZA, Rubén y PINEAU, Pablo (ed.) (2002): **Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina.** Del Catecismo Colonial a La Razón de mi Vida. Buenos Aires, Miño y Dávila.

BOWLES. S. y GINTIS, H (1981): **La instrucción escolar en la América capitalista**. México. Siglo XXI.

BRASLAVSKY, Berta P. (1962) **La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura.** Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual, Buenos Aires, Kapelusz.

BRASLAVSKY, Berta (1983): **La lectura en la escuela**. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

BRASLAVSKY, Berta (1984): "*La calidad de la educación y el currículo. Adecuación socio-regional*". En: BRASLAVSKY, Cecilia y RIQUELME, Graciela (1984): **Propuestas para el debate educativo en 1984**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

BRASLAVSKY, Berta (2002): *Para una pedagogía de la lectura en Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer y a escribir desde 1810 hasta 1930?* (Cap. II). En: CUCUZZA, Rubén y PINEAU, Pablo (ed.) (2002): **Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina.** Del Catecismo Colonial a La Razón de mi Vida. Buenos Aires, Miño y Dávila.

BRASLAVSKY, Berta (2005): **Enseñar a entender lo que se lee.** La alfabetización en la familia y en la escuela. Buenos Aires, Fondo de Cultura económica.

BRASLAVSKY, Cecilia (1983): **La situación educativa heredada**. Buenos Aires, FLACSO.

BRASLAVSKY, Cecilia y RIQUELME, Graciela (1984): **Propuestas para el debate educativo en 1984**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

BRASLAVSKY, Cecilia (1985): **La discriminación educativa en Argentina**. Buenos Aires, Miño y Dávila.

BRASLAVSKY, Cecilia (1986): **La transición democrática en la educación**. Buenos Aires, Noviembre de 1986.

BRASLAVSKY, Cecilia y KRAWCZYK, Nora (1988): **La escuela pública.** Buenos Aires, Miño y Dávila.

BRASLAVSKY, Cecilia; CUNHA, Luis Antonio.; FILGUEIRA, Carlos y LÉMEZ, Rodolfo (1989): **Educación en la transición a la democracia. Casos de Argentina, Brasil y Uruguay.** Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.

CABALLERO, Zulma B. (2001): **Discurso pedagógico en tiempos de crisis: una aproximación a los años 1984 – 1990.** Buenos Aires, Homo Sapiens.

CARLI, Sandra (2006): **En la cuestión de la infancia**. Entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires, Paidós.

CARLI, Sandra (2003): **Estudios sobre comunicación, educación y cultura.** Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina. Buenos Aires, Stella/ La Crujía.

CASARINI RATTO, Martha. *Teoría y Diseño Curricular*. Segunda edición. Trillas. México, 1999. (pp. 1-36)

CASTORIADIS, Cornelius (1997): "*La democracia como procedimiento y como régimen*". En: Castoriadis, C: **El avance de la insignificancia**. Buenos Aires, Eudeba

Centro de Participación Política, Movimiento de Renovación y Cambio de la Unión Cívica Radical (1983): *Educación y Democracia*. Documentos de trabajo del Taller de Educación. Buenos Aires.

CUCUZZA, Rubén y PINEAU, Pablo (ed.) (2002): **Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina.** Del Catecismo Colonial a La Razón de mi Vida. Buenos Aires, Miño y Dávila.

CHARTIER, Anne-Marie y HEBRARD, Jean (1994): **Discursos sobre la lectura 1880\1980**. Barcelona, Gedisa.

CHARTIER, Roger (1993): **Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna**. Madrid, Alianza.

CHARTIER, Roger (1994): **El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII**. Barcelona, Gedisa.

CHARTIER, Roger (1995) **El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación**. Barcelona, Gedisa.

DE MIGUEL, Adriana (2002): "*Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna*" (Cap. V). En: CUCUZZA, Rubén y PINEAU, Pablo (ed.) (2002): **Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina.** Del Catecismo Colonial a La Razón de mi Vida. Buenos Aires, Miño y Dávila.
DE VEDIA, Mariano (2005): **La educación aún espera.** A 20 años del congreso pedagógico. Buenos Aires, Eudeba.

DEMARCHI, Gustavo Ernesto (1995): "*Retórica y realidad*" (capítulo IV). En: **Los argentinos y la inflación.** Buenos Aires, Editorial Nueva Generación.

FERNÁNDEZ, Susana Laura (1984): "*Los servicios de prevención pedagógica. Su alcance*". En: BRASLAVSKY, Cecilia y RIQUELME, Graciela (1984): **Propuestas para el debate educativo en 1984**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana (1979): **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.

FERREIRO, Emilia (coord.) (1989): **Los hijos del analfabetismo.** Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. México, Siglo XXI.

FRIGERIO, Graciela (1987): **Fracaso escolar y sectores populares, Argentina. 1983-1987.** Buenos Aires, FLACSO (mimeo).

FRANCO, Carlos. 1998: **Acerca del modo de pensar la democracia en América Latina**. Lima: Fundación Friedrich Ebert.

FILMUS, Daniel y BRASLAVSKY, Cecilia (1986): "*Obstáculos a la democratización del sistema educativo"*. Serie Materiales de Difusión del Área de Educación y Sociedad N°2. Buenos Aires, FLACSO.

FILMUS, Daniel y FRIGERIO, Graciela (1986): *Educación, autoritarismo y democracia.* Serie Materiales de Difusión del Área de Educación y Sociedad N° 3, FLACSO. Buenos Aires.

GENTILI, Pablo (1989): *De cómo el obrero tiende a evitar problemas que le exijan un pensamiento abstracto. Una crítica al Plan Nacional de Alfabetización.* En: Revista Aguafuerte. Buenos Aires.

HEREDIA, Mariana (2006): "*La demarcación de la frontera entre economía y política en democracia. Actores y controversias en torno de la política económica de Alfonsín"*. (pp.153 a 198). En: PUCCIARELLI, Alfredo (coord.) (2006): **Los años de Alfonsín**. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder? Buenos Aires, Siglo XXI.

KELMAN, Steven (1992): **La Política pública en el estado Moderno**. GEL. Buenos Aires

LUNA, Félix (2006): *Historia Integral de la Argentina*. Publicación del Diario La Nación, Buenos Aires.

MOLINA, Gerardo (1999): **Modelo Iterativo de Formación de Políticas y Programas Sociales**. Documento BID/INDES presentado en el Curso para Formadores en Gerencia Social. Washington. D.C.

O' DONNELL, Guillermo (1991): "*¿Democracias delegativas*?" **Novos Estudos Cebrap**

O' DONNELL, Guillermo (1993): "*Acerca del estado, la democratización y algunos problemas conceptuales: Una perspectiva latinoamericana con referencia a países poscomunistas*". Desarrollo Económico.

O' DONNELL, Guillermo. 1993: "*Estado, democratización y ciudadanía*". Nueva Sociedad.

ORTIZ, Ricardo y SCHORR, Martín (2006): "*La economía política del gobierno de Alfonsín: creciente subordinación al poder económico durante la década perdida*" (pp. 291-333). En PUCCIARELLI, Alfredo (coord.) (2006): **Los años de Alfonsín**. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder? Buenos Aires, Siglo XXI.

OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (eds.) (2001): **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina.** UNED, Madrid.

PALAMIDESSI, Mariano; SUÁSNABAR, Claudio y GALARZA, Daniel (comps.) (2007): **Educación, conocimiento y política.** Argentina 1983-2003. Buenos Aires, FLACSO-Manantial.

PAVIGLIANITTI, Norma (1984): "*Acceso y permanencia de la población infantil en la educación. Diferencias regionales y sociales*". En: BRASLAVSKY, Cecilia y RIQUELME, Graciela (1984): **Propuestas para el debate educativo en 1984**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

PAVIGLIANITI, Norma (1988): **Diagnóstico de la administración central de la educación**. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Buenos Aires, 1988.

PIERELLA, María Paula (2006): *Infancia y autoridad en el discurso pedagógico postdictatorial*. En: CARLI, Sandra (2006): **En la cuestión de la infancia**. Entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires, Paidós.

PINEAU, Pablo (2006): "Impacto de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura *(1976 – 1983)*". En, A.A.V.V: **El principio del fin.** Colihue, Buenos Aires.

Proyecto UBACyT F052: *"La lectura escolar y la construcción de culturas políticas: una mirada histórica para el caso argentino"*. Dirigido por Pablo Pineau, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.. Período 2004-2007.

PUCCIARELLI, Alfredo (coord.) (2006): **Los años de Alfonsín**. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder? Buenos Aires, Siglo XXI.

PUIGGROS, Adriana (dir.) (1997) **Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)**. Buenos Aires, Ed. Galerna.

RAMA, Germán W. (coord.) (1981, 1er edición –1987, versión final): **Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe.** CEPAL-UNESCO-PNUD. Buenos Aires, Kapelusz.

ROMERO BREST, Gilda (1984): *"Hacia una ética del compromiso: mira de una educación para la democracia"*. En: BRASLAVSKY, Cecilia y RIQUELME, Graciela (1984): **Propuestas para el debate educativo en 1984**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

ROLDÁN VERA, Eugenia (2003): **The British book trade and Spanish American independence.** Education and Knowledge transmission in Transcontinental perspective . Hampshire.

SAUTU, Ruth. (2003) **Todo es teoría.** Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Lumiere.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M. y COOK, S. W. (1965): **Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales.** Madrid, Ediciones RIALP, S.A.

SCHMIDT, Graciela y MILMAN Javier (2003): *"Ciudadanía, currículo y textos escolares. Una mirada retrospectiva acerca de la formación ciudadana desde 1981 hasta 1997"*. En: CARLI, Sandra (2003): **Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina**. Buenos Aires, Stella/ La Crujía.

SCHVARZER, Jorge (1998): **Implantación de un modelo económico.** La experiencia argentina entre 1975 y el 2000. Buenos Aires, AZ editora.

TEDESCO, Juan Carlos, BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOFI, Ricardo (1983). **El proyecto educativo autoritario (1976-1982).** Buenos Aires, FLACSO.

TIRAMONTI y NOSIGLIA, (1998): **La normalización educativa de la transición democrática.** Buenos Aires, Cuadernillo de OPFyL.

SOUTHWELL, Myriam (2001), **Educational Discourse in Post-dictatorial Argentina (1983-1999)** University of Essex, PhD Thesis.

SOUTHWELL, Myriam (2002): "*Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina postdictatorial: el fin de algunos imaginarios"*. En Cuadernos de Pedagogía Crítica N° 10. Rosario, Ed. Laborde.

SOUTHWELL, Myriam (2004): *"Con la democracia se come, se cura y se educa...." Disputas y posibilidades en torno a una educación democrática.* En: Revista Propuesta Educativa, FLACSO Argentina, (mimeo) [131].

VALLES, M.S. (1997) **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional,** Síntesis, Madrid.

Material Consultado:

ALVARADO, Maite (coord.) *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Carpeta de Trabajo. Licenciatura en Educación, Universidad Virtual de Quilmes. Buenos Aires, Agosto de 2000.

FELDFEBER, Myriam (comp.) (2003): **Los sentidos de lo público.** Reflexiones desde el campo educativo. Buenos Aires, Noveduc.

GARZÓN VALDÉS, Ernesto; MOLS, Manfred y SPITA, Arnold (1988) **La nueva democracia argentina (1983-1986).** Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

GOLDBERG, Mirta – FIGUEROA, Itatí (1986): **Trampolín. Guía para el docente**. Aique Grupo editor, Buenos Aires.

LO VUOLO, Rubén y BARBEITO, Alberto C. (1993) **La oscuridad de la política social. Del Estado Populista al Neoconservador.** Ciepp/ Miño y Dávila editores. Buenos Aires.

WAINERMAN, Catalina y HEREDIA, Mariana (1999). ¿**Mamá amasa la masa?** Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria. Editorial de Belgrano, Buenos Aires.

[131] Se trata de la versión digital del artículo, que luego fue publicado como: SOUTHWELL, Myriam (2006): *"Con la democracia se come, se cura y se educa.... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática"*. En: CAMOU, Antonio; TORTTI, Cristina y VIGUERA, Aníbal (Coordinadores). **La Argentina democrática: los años y los libros**, Buenos Aires, Prometeo.

Documentos oficiales:

Anteproyecto de Diseño curricular para la educación primaria común, 1986. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. (Citado como DC 86)

Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional. Ministerio Educación y Justicia de la Nación, Julio 1988.

Nunca Más. Informe Conadep, Septiembre de 1984.

Plan Nacional de Alfabetización. Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Permanente**,** 1985.

Ley Nº 23.114, que convoca al Congreso Pedagógico.

Proyecto 1. **El diagnóstico del aprendizaje inicial de la lecto-escritura**, (1984). Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Proyecto 2. **Evaluación del Diseño Curricular/1981**, (1984).. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Proyecto 3. **Los perfiles de aprendizaje de los alumnos de las escuelas primarias de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires**, (1984-1985). Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Proyecto 4. **El diagnóstico educativo de los alumnos adultos,** (1984). Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Proyecto 5. **El diagnóstico de la situación educativa preescolar,** (1984). Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Proyecto 6. **Criterios de Evaluación de Textos Escolares** (1985-1986), Secretaria de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Proyecto 7. **Diagnóstico de la situación educativa en las escuelas y grados de recuperación,** (1986), Secretaria de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Proyecto 8. **Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICaDis),** (1985), Secretaria de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. (Citado como SICaDIS).

Libros de textos escolares

GOLDBERG, Mirta (1986): **TRAMPOLÍN. Lectoescritura inicial.** Aique Grupo editor, Buenos Aires.