

Renovación, construcción de hegemonía y contradicciones. Una aproximación a las políticas de alfabetización inicial implementadas durante el alfonsinismo

Bárbara Briscioli *

Universidad de Buenos Aires
barbarabri@hotmail.com

Resumen

En este artículo presentamos parte de lo trabajado en la tesis sobre *“las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial que devinieron con la recuperación democrática”*. Específicamente, nos aproximaremos a las políticas efectivamente implementadas en este campo durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989) profundizando en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, pues allí se implementó un proyecto integral que buscaba rejerarquizar la función alfabetizadora en una escuela democrática. Tomaremos como *analizador* del modo de concebir, diseñar e implementar las políticas educativas del gobierno alfonsinista, al Plan Nacional de Alfabetización.

Palabras claves

Políticas educativas – gobierno alfonsinista – enseñanza de lectoescritura inicial – democracia – renovación

Abstract

This article presents part of the thesis on *“the policies of teaching initial reading and writing that became with the recovered democracy”*. Specifically, we make an approach to the policies effectively implemented in this field during Raúl Alfonsín’s government (1983-1989).

Particularly, we deepen in the case of Buenos Aires City, as an integral project seeking to re-positioning the alphabetizing function in a democratic school was implemented. We consider the Alphabetization National Plan, as an *analyzer* of the way of conceiving, designing and implementing educational policies by the alfonsinista government.

Key words

Educational policies – alfonsinista government – teaching of initial reading and writing – democracy – renovation

* Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y Magíster en Políticas Sociales (FAC. SOC-UBA). Docente en la Cátedra de Filosofía de la Educación a cargo de Carlos Cullen (FFyL-UBA) y Doctoranda en Educación de la UNER.

Introducción

Como parte de lo trabajado en la tesis de maestría¹ sobre ***“las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial que devinieron con la recuperación democrática”***, analizaremos en este artículo los documentos oficiales y planes educativos, para vislumbrar 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).

En términos generales, la tesis ha contribuido al estudio de la comúnmente denominada *“década perdida”*, que nosotros hemos preferido nombrar como ***“década olvidada”***, dada la vacancia² en investigaciones que se centren en la etapa de la *transición democrática* en Argentina. Por nuestra parte, hemos estudiado el período en su *especificidad*, particularmente, en lo que respecta a un área de las políticas educativas, la *enseñanza de lectoescritura inicial*.

Dicho muy sintéticamente, para analizar los *momentos de trazado* de dichas políticas, hemos sistematizado las *principales problemáticas detectadas alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura*, en las producciones teóricas e investigaciones educativas, realizadas durante los primeros años de la democracia. Simultáneamente, hemos analizado los documentos oficiales que daban cuenta de las *políticas educativas concernientes a la enseñanza de lectoescritura inicial efectivamente implementadas*, como reflejo de las intencionalidades del gobierno democrático a este respecto. Y finalmente, en la pretensión de conocer de algún modo el impacto de la implementación de estas políticas, analizamos particularmente las *prácticas de enseñanza inicial de lectoescritura* propiciadas en el período.

Particularmente, en este trabajo, profundizaremos en el **caso de la Ciudad de Buenos Aires**, pues se implementó un **proyecto integral que buscaba rejerarquizar la función alfabetizadora en una escuela democrática**. Para ello, tomaremos como *analizador* del modo de concebir, diseñar e implementar las políticas educativas del gobierno alfonsinista, al **Plan Nacional de Alfabetización** de 1984³.

Advenimiento de la democracia y reapertura de los debates pedagógicos

El 10 de diciembre de 1983 nace un nuevo tiempo político en la Argentina, marcado por la apertura a elecciones presidenciales y la llegada del Dr. Raúl Alfonsín al poder, luego de los siniestros años de la dictadura militar iniciada en 1976. En este sentido, el rasgo de identidad del período ha sido sin duda, la **recuperación de la democracia**, y con ella, las

libertades políticas y civiles, así como también la normalización de las instituciones que habían sido intervenidas en el régimen precedente.

Asimismo, es importante destacar el espíritu de renovación de la apertura democrática en el campo educativo, que se visualizaba 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, debido al retorno de numerosos intelectuales exiliados, y por supuesto, debido a la posibilidad de generar intercambios con colegas. De este modo, se fomentaron la organización de instancias de debate, la producción de conocimientos en educación, y la publicación de viejas y nuevas producciones⁴.

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** (Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación), en agosto de 1983⁵. De este “esfuerzo colectivo” surgió una publicación, que constituyó una pieza clave para nuestro análisis⁶, teniendo en cuenta que, en **“Propuestas para el debate educativo en 1984”** -como se tituló- se delineaban “los problemas claves en la perspectiva de futuras acciones gubernamentales” (Braslavsky, C. y Riquelme, 1984, p.16).

Entre otros, el principal problema que surgía del diagnóstico de los **niveles de acceso y permanencia de la población infantil** (entre los 5 y los 14 años) en el sistema educativo, era que **el acceso masivo** (o por lo menos de asistencia) **al nivel primario, no se correspondía con la calidad de la prestación educativa, especialmente por la existencia de diversos mecanismos discriminadores y selectivos socio-regionales** (Paviglianitti, 1984).

Por otra parte, se denunciaba que **la alfabetización escolar** en nuestro país, **había retrocedido** con la generalización, en el primer ciclo, de los métodos decodificadores⁷, argumentando que estos “omiten, postergan y limitan la comprensión sin preparar al alumno para los niveles de mayor complejidad de la comprensión crítica y creadora” (Braslavsky, B., 1984, p.24). En el mismo sentido, se enfatizaba la escasa o nula formación de los docentes específicamente para la enseñanza de la lectura, quedando así explicitada la preocupación por **“el deterioro y consiguiente desprestigio de la escuela primaria oficial”** (Braslavsky, B., 1983, p.15).

Por otra parte, se afirmaba 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, p.26).

En términos generales, en cuanto a las problemáticas educativas detectadas por los especialistas en la reapertura democrática, avanzando sobre las conceptualizaciones de **segmentación** (Tedesco; Braslavsky, C. y Carciofi, 1983; Braslavsky, C., 1985), pusieron de relieve la proliferación de trastornos de aprendizaje en términos de *rotulación descalificatoria de los niños* (Fernández, 1984). 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** (Ferreiro, 1989). 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***⁸.

Las políticas concernientes a la enseñanza 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– nos remitimos 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*, que aportaban novedosos enfoques teórico-metodológicos y estrategias pedagógico-didácticas.

Nos interesó 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* (SICaDIS⁹ 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**.

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, p.69). Pareciera quedar claro que, buscaban del modo más “democrático” posible, derogar el método de enseñanza de lectoescritura altamente limitador, conocido como el “de las 13 letras”¹⁰.

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, acción que era consecuente con el paradigma en auge de la planificación racional¹¹.

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 ocho proyectos- reflejaban de algún modo los procesos de concepción y diseño de las políticas de lectoescritura inicial. Nos detuvimos en el análisis de tres de ellos, debido a la proximidad a nuestro objeto de estudio¹².

El primero de ellos, era 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, p.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*.

En el sexto proyecto, **Criterios de evaluación de textos escolares** (1985-1986), se analiza la coherencia y pertinencia didáctica de una muestra de libros de lectura, 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, p.12). Por el contrario, por la nueva resolución, bajo el vigente enfoque político educacional, se insistía en la necesidad de que sea 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, p.12).

Estas políticas remiten directamente, a lo que en nuestro proyecto de investigación hemos dado en llamar la “**aduanas 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 *aduanas escolar*, el Estado se había desplazado de un rol de *fuerte censor*, característico del período inmediatamente anterior- hacia una *desregulación total*¹³- 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, p. 12).

El Proyecto de Capacitación Docente, una pieza clave:

Con respecto al octavo proyecto, el *Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia*, comúnmente conocido como SICaDis, se trataba efectivamente de un curso anual de perfeccionamiento docente, de estructura modular, de modalidad a distancia, incluyendo reuniones presenciales mensuales. 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 dependían 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 **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 educativas* 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.

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 estuviese previsto dictarlo para todas las demás.

Destacaban la necesidad del trabajo grupal con compañeros, y los intentos de propiciar una “lectura crítica” del material, que debería hacerse extensible a cualquier otro texto. 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 lograban de algún modo conciliar la complejidad, riqueza y consistencia teórica con una forma clara y accesible de transmisión. En el mismo sentido, la mayoría de los docentes que se había inscripto en este curso, -que 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.

Con respecto a las temáticas desplegadas a lo largo de los módulos¹⁴, insistían con que una función primordial de la escuela era la ALFABETIZACION, debatían sobre la *Madurez para la lectoescritura*, haciendo una crítica al concepto funcional de maduración e intentando distinguirlo del de aprendizaje. En rigor, estaban interesados en enfatizar que los estímulos del medio, en este caso, la acción del docente / la enseñanza, eran los que favorecen los aprendizajes. Del mismo modo, al referir a las dificultades del aprendizaje, intentaban poner en evidencia la *patologización* que había operado en el sistema escolar, en especial con respecto al tan en boga “síndrome de la dislexia”, por aquel entonces.

Por otra parte, 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 niño¹⁵. Aunque, luego de exponer las recomendaciones de la citada investigación la critican en parte, pues -asumiendo que el maestro y los adultos deberían solamente ofrecer la información requerida por el aprendizaje- “niegan la importancia de cualquier método en beneficio de la “progresión” constructiva interna” (SICaDIS 4, 1985). En efecto, pedían que se analizara “¿cuál es para las investigadoras el papel del maestro?” (SICaDIS 4, 1985, p.54), como un modo de abrir la

discusión y poder retomar el posicionamiento que prevalecía en el proyecto de capacitación, más cercano a la *reivindicación de la intervención del docente para que los alumnos aprendan*.

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 módulo, pero también en los demás conjugaban autores y teorías con filiaciones en diferentes corrientes.

Asimismo, destacaron la importancia de la etapa preparatoria y los estímulos necesarios para el logro de los aprendizajes concernientes en la alfabetización inicial, incluyendo desde su primera edad, la familiarización con libros, revistas y otros materiales.

Seguidamente, presentaron 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, adscribieron 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, p.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 concibieron como una *síntesis*: los niños debían saber decodificar para aprender a leer, pero siempre privilegiando “el lenguaje como fuente óptima de comunicación y comprensión humanas” (dc¹⁶ 86, p.178)¹⁷.

En síntesis, con respecto a los métodos de lectoescritura, dentro del amplio abanico de posibilidades que presenta el SICaDIS, y en consonancia con las prescripciones del diseño curricular afín, “el maestro debe elegir su método” (dc 86, p.177).

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 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, p. 12).

Del mismo modo, en términos de instrumentación de esta política, la implementación del Programa de Investigación Curricular fue 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*, explicitaban 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: II). Asimismo debían “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. Era necesario superar definitivamente las propuestas educativas vacías de contenido socialmente significativo” (dc 86: III).

Por otra parte, destacaban en el marco del Proyecto educativo democrático las premisas de la Educación Permanente, tendientes a la reducción de las desigualdades existentes.

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).

Y, siendo coherentes con los planteos precedentes, sostienen que:

(...) defender el principio de no subsidiaridad del Estado en materia educativa implica fortalecer la imagen del 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, sostenían que pretendían “proporcionar una formación inicial sobre la base de aprendizajes fundamentales, de amplio y diversificado alcance, a la par que de extendida funcionalidad” (dc 86, p.2). En esta concepción de educación básica inicial, subyacía la idea de “formación sobre la base de aprendizajes fundamentales, como punto de partida para otros aprendizajes más específicos” (dc 86, p. 20). Aunque también, hacían referencia a la por entonces novedosa cuestión de lo procedimental: “se trata de aprender a aprender para continuar y conducir la autoeducación” (dc 86, p.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, p. 3. El destacado es nuestro).

De todas formas, sostenían 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).

Asimismo, subyacía un enfoque piagetiano del desarrollo de la inteligencia del niño, del pensamiento y el lenguaje, y de la moralidad (Al respecto ver dc 86, p. 65 -105). Finalmente, consideraban que “la escuela está obligada a dar respuesta respecto a los aprendizajes básicos, las relaciones interdisciplinarias, la configuración actual de los roles y los alcances de la participación en la construcción de la democracia” (dc 86, p.21).

Retomando el análisis, dentro de las disciplinas curriculares, nos centramos 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 sabía usar su lenguaje y se desempeñaba en interacciones comunicativas; y que por otra parte, la escuela había constituido a la Lengua, -con el aporte de teorías lingüísticas- en un cuerpo organizado y transmisible de conocimientos; se producía 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, p.170). Tras una breve referencia histórica sobre el hombre y el lenguaje, proponían “*subordinar los aportes lingüísticos al marco pedagógico*, seleccionando aquellas ideas y orientaciones que parecían más adecuadas para estimular

las competencias del niño. Estas orientaciones eran: 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 discurso¹⁸.

Específicamente, en cuanto al primer ciclo, *caracterizado por la adquisición de la lectoescritura*, consideraban 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, p.176). Por otra parte, afirmaban que en este nivel más básico, correspondiente a 1º, 2º y 3er grado, era imprescindible que el alumno comprendiera que **“el propósito de leer y escribir es fundamentalmente la comunicación”** (dc 86, p.176 – El destacado es nuestro). Por último, prescribían que “al terminar este ciclo el niño debe leer con comprensión y poder expresar por escrito sus experiencias, sus deseos e intereses” (dc 86, p.178).

Seguidamente, referían a evaluación y la secuencia didáctica, de un modo consistente con el planteo metodológico citado¹⁹. Y como cierre del apartado sobre Lengua, exponían los objetivos generales a alcanzar: luego de “expresarse con fluidez y precisión”, proponían “amar la lectura” y “luego comprender textos...”, entre otros (dc 86, p.195). En este sentido, es importante cómo en la propuesta, aparecía la idea del “*placer de la lectura*”, como algo a ser construido en la escuela, además de 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 citaban tanto el libro “Propuestas para el debate”, como los módulos del SICaDIS.

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- expresaba 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 destacaba 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 fue *Berta Braslavsky*, quien participó 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 especialistas²⁰, *Susana Laura Fernández* contribuyó 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, p.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, p.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, Suasnabar, Galarza, 2007, p.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 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 haber generado *mayor coherencia y eficacia en los resultados* –aunque por cierto, el proceso de trazado de políticas incluía numerosos factores que podían 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 percibía cierta eficacia y coherencia, el proyecto pedagógico alfonsinista no estuvo exento de contradicciones, tensiones y conflictos. Pues, como veremos a continuación, numerosos intentos de cambio no tuvieron 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**²¹, impulsado por Nélida Baigorria.

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, p.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 concluido la educación primaria” (Tiramonti y Nosiglia, 1998, p.5). Esta comisión se constituyó con el rango de Secretaría de Estado, relevancia que refuerza 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 Adultos²².

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” (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, p.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. Por lo mismo, 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, p. 6).

Profundizando en el análisis, la concepción *ilustrada* del proyecto pedagógico también subyacía 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 experiencias de educación popular*, hubiera elegido, si hubiera estado trabajando con un grupo de obreros de la construcción por ejemplo, “*ladrillo*” como palabra generadora –por tratarse de un concepto mucho más cercano para los alfabetizandos y observable de manera directa.

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.

De todas formas, es importante enfatizar que tampoco han incluido los aportes de la “*posición incluyente*” (Pineau, 2006), 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. 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.

En resumen, consideramos que el Plan de Alfabetización Nacional, resulta un buen *analizador* de la política educativa de la enseñanza de la lectoescritura predominante durante el alfonsinismo, ya que, dado su alto grado de abstracción, no logró tener el impacto esperado en la realidad. Es decir, 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** estaba en sintonía con lo que sucedía en el plano político y económico, teniendo en cuenta, 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 ortodoxo²³.

Balance de la implementación

Retomando una de las hipótesis iniciales de la tesis, **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.

En primer lugar, **el gobierno fue en gran medida eficaz en eliminar la “estrategia represiva”** considerando que se hicieron importantes esfuerzos vinculados a dejar de lado el autoritarismo y promoviendo formas de participación en la comunidad educativa. Ciertamente es también que no fue eficaz 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 llevada a cabo por Filmus y Braslavsky (1986), 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 también es cierto que 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 era irrestricto, sólo podían ingresar efectivamente a ciertas escuelas secundarias, quienes contaban 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*” en la Ciudad de Buenos Aires. Allí denuncian que “el tratamiento “igualitario” del sistema a una población heterogénea lleva 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” (Puiggrós, 1997). 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 reformas²⁴. 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, como hemos analizado en nuestra tesis, 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 en el campo educativo. 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 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.

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 pérdida 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, como si no se hubiera instalado o generado nada nuevo.

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

Reflejo fiel de las instancias deliberativas fue el **Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988)**, que a su vez se volvió paradigmático de los intentos frustrados del gobierno alfonsinista. Tanto debido a las *contradicciones* con respecto al *alcance y las características de la convocatoria*²⁵, como debido al grandioso lanzamiento y su errático y aletargado proceso de implementación. 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. Teniendo en cuenta que las expectativas iniciales, teñidas de fuerte carga de **esperanza** por los *nuevos tiempos políticos* que se gestaban, no eran iguales que en el cierre del proceso 4 años más tarde. En consonancia con la progresiva pérdida de legitimidad social del gobierno, que comenzó con la **desilusión** de la llamada crisis de “*semana santa*”²⁶, sumada a las “promesas incumplidas” de profundización de la democracia dadas las restricciones que imponían las sucesivas crisis, el malestar generado por los incontrolables brotes hiperinflacionarios, con el agravante de los profundos conflictos gremiales²⁷ que ocupaban a los docentes y a la sociedad en general, por entonces. En síntesis, 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.

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.

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.

Recibido el 31 de mayo de 2010

Aceptado el 24 de agosto de 2010

Bibliografía

- Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano (1987). “El pasaje del nivel primario al medio: la problemática del alumno”. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia - OEA.
- Briscioli, Bárbara (2009). Las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial en los primeros años del retorno democrático. Un aporte para el estudio de la “década olvidada”. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- 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 (comps) *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? En: Cucuzza, Rubén y Pineau, Pablo

(ed) *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 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.

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

- 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.

- Fernández, Susana Laura (1984). Los servicios de prevención pedagógica. Su alcance. En: Braslavsky, Cecilia y Riquelme, Graciela (comps) *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.

- 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.

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

- 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 (comps) *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

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

- 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*. Buenos Aires: Colihue.

- Proyecto UBACyT F052: “La lectura escolar y la construcción de culturas políticas: una mirada histórica para el caso argentino”. Dirigido por el Dr. 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.
- Puiggrós, Adriana (dir) (1997). *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- 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 *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: Stella/ La Crujía.
- Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo (1983). *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, Guillermina y Nosiglia, Catalina (1998). La normalización educativa de la transición democrática. Buenos Aires: Cuadernillo de OPFyL.
- Southwell, Myriam (2004): "Con la democracia se come, se cura y se educa...." Disputas y posibilidades en torno a una educación democrática. *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires: FLACSO Argentina (mimeo)²⁸.

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.
- 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), Secretaría de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Proyecto 7. Diagnóstico de la situación educativa en las escuelas y grados de recuperación, (1986), Secretaría de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Proyecto 8. Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICaDis), (1985), Secretaría de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. (Citado como SICaDIS).

NOTAS

¹ Tesis de Maestría en Políticas Sociales (FAC-SOC, UBA), dirigida por el Dr. Pablo Pineau, enmarcada en el Proyecto UBACyT F052: “*La lectura escolar y la construcción de culturas políticas: una mirada histórica para el caso argentino*”, también bajo su dirección, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Período 2004-2007.

² 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 que implicó una espectacular reestructuración del Estado, incluyendo una reforma estructural del sistema educativo

De hecho 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 (*modernización excluyente*), cuyos efectos se profundizaron en los ´90-, sin preguntarse muchas veces por la especificidad de lo acontecido en la década de la apertura democrática.

³ En la tesis, en esta misma línea hemos profundizado en algunos aspectos del **Congreso Pedagógico Nacional** (1984-1988), pero dada la extensión de este artículo hemos decidido no incluirlo.

⁴ 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 (*La Revista Argentina de Educación*) 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, Suasnabar, Galarza, 2007, p.54).

⁵ 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, p.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- “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, p.8), buscaba indicar las tendencias de las siguientes décadas, dejando planteado un conjunto de ideas y propuestas.

⁶ Vista en retrospectiva, consideramos que esta publicación ha actuado como **un ordenador del “campo pedagógico”**, que por entonces se reconfiguraba y expandía.

⁷ 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. (Braslavsky, B. En: Cuccuzza, Pineau, 2002).

⁸ Ver análisis ampliado en la tesis de maestría.

⁹ 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.

¹⁰ Esta propuesta, 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”, 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.

¹¹ que implica conocer la realidad social, para actuar mejor sobre ella, y así poder transformarla.

¹² En los demás proyectos estudiaron los perfiles de aprendizaje de los alumnos de las escuelas primarias de la Ciudad en las diferentes áreas; realizaron diagnósticos de la situación educativa en escuelas y centros de adultos, en el nivel inicial de escolaridad, y en las escuelas y grados de recuperación (Ver referencias bibliográficas).

¹³ del mismo modo que fue aconteciendo en las diversas esferas de lo social.

¹⁴ En la tesis se analizan cada uno de ellos en profundidad.

¹⁵ Uno de los aportes centrales de sus investigaciones (1979), 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, p.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*".

1985.

¹⁶ 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.

¹⁷ En este sentido, en el módulo definen 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, tendrían que analizar algunas interpretaciones teóricas de los métodos y reflexionar sobre el papel de la pedagogía según diversas posturas.

¹⁸ que se amplían en dc 86, p. 172 -173.

¹⁹ ver dc 86, p. 184- 193.

²⁰ 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.

²¹ 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: "***El olvido está lleno de memoria. Las políticas de educación de jóvenes y adultos en la Argentina durante la 'década olvidada' (1983-1989). Un estudio de caso: el Plan nacional de Alfabetización***", dirigida por Pablo Pineau.

²² "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, p. 5).

²³ Esta cuestión ha sido detenidamente analizada en un apartado de la tesis.

²⁴ Como lo explicita Southwell, "cifró esperanzas por el desarrollo de un sistema educacional nuevo en el Congreso Pedagógica Nacional; 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, p.11).

²⁵ Se debatían entre **limitar la participación** a los especialistas en temas educativos (sostenían esta posición, principalmente, el Ministro de Educación, Carlos Alconada Aramburu y Nélica Baigorria) y abrir a "la más amplia participación". 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.

²⁶ que consistió en el levantamiento de un grupo de oficiales militares en 1987, que negociaciones mediante, culminó con la sorpresiva aprobación de una Ley de obediencia debida. La cual, venía

precedida de otra de similar intención exculpatoria denominada de “Punto final”, definiendo así el marco legal que promulgó, en forma encubierta, la amnistía total que reclamaba la corporación militar” (Pucciarelli, 2006, p.14).

²⁷ Hacemos referencia a la “Marcha Blanca”. Se trató de una 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).

²⁸ 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 (Coord) *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo.