

## ***Oposición política y cambios técnico-profesionales en una iniciativa docente. un estudio etnográfico de las escuelas no graduadas***

---

Ana Padawer\*

### ***Resumen***

*La etnografía permite analizar una iniciativa conducida por maestros de escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires, registrada en las últimas décadas y conocida como “escuela no graduada”, considerando las relaciones entre la vida cotidiana escolar, la estructura e historia del sistema educativo. En este artículo se considera su historicidad como debate técnico y político, mostrando de qué manera la discusión sobre los grados se ha desarrollado en contextos heterogéneos, referida a los procesos educativos considerados en relación con un orden social vigente que se pretende mantener o modificar. Asimismo se analiza de que modo la producción intelectual y la práctica cotidiana de los docentes se relaciona con el contexto político-pedagógico de las últimas dos décadas, en particular, las políticas de reestructuración del Estado y la reforma educativa. El propósito es analizar la articulación de las dimensiones macropolíticas con las iniciativas que se producen desde las instituciones.*

***Palabras clave:*** *Prácticas Docentes; Política; Producción Intelectual; Reforma Educativa; Escuela No Graduada*

### ***Abstract***

*With ethnography we can study relations between everyday life, structure and history of an initiative conducted by elementary school teachers in Buenos Aires, Argentina, which was registered in last two decades and named as “non graded school”. In this article we consider technical and political debates in their historic dimensions, presenting evidence about how “non gradedness” was developed in heterogeneous contexts, referring to educational process and their relation with social order’s change or sustain. Also we analyze how intellectual production and everyday teacher’s practices are related with last two decades politic and pedagogic context, especially, State and Educational Reform. The purpose is consider the relation between macro politics and school initiatives.*

***Keywords:*** *Teacher’s Practices; Politics; Intellectual Production; Educational Reform; Non Graded School*

Fecha de recepción: Septiembre 2007 • Fecha de aprobación: Agosto 2008

---

\* Investigadora. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. apadawer@filo.uba.ar

## Presentación

En este trabajo se presentarán algunos resultados de una investigación etnográfica referida a una iniciativa conducida por docentes de establecimientos de educación básica, conocida como “escuela no graduada”. Si bien esta iniciativa se ha desarrollado en distintos contextos nacionales y provinciales en diferentes momentos históricos, el propósito de esta investigación es relevar, considerando los antecedentes y desarrollos producidos en otros contextos, las características particulares que adopta la propuesta en la Provincia de Buenos Aires, en las últimas décadas<sup>1</sup>.

A partir de una descripción general de la iniciativa y sus alcances actuales, se señalará en primer lugar su historicidad como debate técnico y político, mostrando de qué manera la discusión sobre los grados se ha desarrollado en contextos heterogéneos, directa o indirectamente referida a los procesos educativos considerados en relación con un orden social vigente que se pretende mantener o modificar.

En segundo lugar, se considerará de qué modo la producción intelectual y la práctica cotidiana de los docentes se relaciona con el contexto político-pedagógico de las últimas dos décadas, en particular, las políticas de reestructuración del Estado y la reforma educativa. El propósito es analizar la articulación de las dimensiones macropolíticas con las iniciativas que se producen desde las instituciones.

Se analizará cómo la recuperación de estrategias curriculares y organizativas se orienta por las relaciones de antagonismo o colaboración que establecen grupos de docentes con las políticas educativas jurisdiccionales, lo que deriva en una conceptualización de los sujetos acerca del proceso en curso en términos de alternativa, experiencia o innovación. Es fundamentalmente a partir del reconocimiento por parte de los docentes de las definiciones y acciones de política educativa llevadas a cabo por gobiernos nacionales y locales, que surge un debate sobre uno de los aspectos básicos de la escolarización moderna como es la organización graduada.

## Descripción general de la iniciativa y alcances actuales

En algunas escuelas de educación básica de las provincias argentinas de Santa Fé<sup>2</sup> y Buenos Aires<sup>3</sup> comienzan a funcionar en 1983 y 1987 respectivamente, ciertas ini-

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de la Tesis de Doctorado: “Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía de escuelas no graduadas en la Provincia de Buenos Aires”, defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en julio de 2007.

<sup>2</sup> En la ciudad de Rosario (Provincia de Santa Fe, Argentina), comenzaron a funcionar en 1983 seis escuelas de un denominado “Programa no Graduado”. Según relatan los protagonistas, desde ese momento -y con excepción del período 1986-1989- se produce un crecimiento de la iniciativa, apoyada por comisiones ad hoc propiciadas desde la administración educativa provincial. Desde 1996 las autoridades restringen su apoyo y las escuelas gestionan soporte institucional de la Universidad Nacional de Rosario, con el que funcionan hasta la actualidad, organizando encuentros anuales. Cámpora, Alicia (2002): “Configuraciones pedagógicas-institucionales que constituyen la particularidad del Programa de escuelas No Graduadas (PNG) que se desarrolla en la zona sur de la provincia de Santa Fe”. Comunicación personal de 13/03/2004.

<sup>3</sup> En 1987, el gobierno de la Provincia de Buenos Aires pasa a administrar una escuela privada experimental “sin grados” ubicada en una localidad cercana a la ciudad de La Plata, que funcionaba bajo esta modalidad desde 1958. En ese mismo año de 1987 y bajo la misma jurisdicción, se aprueba con carácter de experiencia “piloto” el funcionamiento de una “escuela no graduada” en una localidad del sur del Gran Buenos Aires, la que es autorizada mediante la resol. 1650/88 de la DGEyC.

ciativas calificadas como “experiencias”, “innovaciones” o “alternativas”, las que fueron designadas coincidentemente con el nombre de “escuelas no graduadas”. Si bien algunas escuelas de ambas jurisdicciones mantuvieron contactos informales, los proyectos parecen haberse desarrollado con autonomía, por lo que la iniciativa de la Provincia de Buenos Aires puede recortarse analíticamente sin dificultad.

Las “escuelas no graduadas” de los ochenta modificaron la organización interna de los cursos y el sistema de promoción, adoptando distintas modalidades de constitución para los grupos de niños y/o flexibilizando la promoción de los alumnos de un nivel a otro de escolaridad. El propósito de esta iniciativa, desde los documentos relevados y el testimonio de quienes participaron en sus comienzos en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, fue el de afrontar el fracaso escolar en contextos de pobreza urbana, si bien luego se extendió a localidades rurales y se contempló, potencialmente, la inclusión de escuelas ubicadas en otros contextos socioeconómicos.

Las “escuelas no graduadas” eran 10 en 1992. Hacia 1998 existían formalmente 30 escuelas con esta denominación común distribuidas ampliamente en el territorio provincial, mientras que en agosto de 2003 funcionaban 16 “escuelas no graduadas”, localizadas en 8 de las 25 Regiones en que se organiza el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires<sup>4</sup>.

La iniciativa de la “escuela no graduada” en esta jurisdicción supone la conformación de grupos flexibles que permiten promociones individuales o grupales de alumnos durante el transcurso del año escolar, sin necesidad de esperar a tiempos prefijados desde el sistema educativo jurisdiccional. También contempla la posibilidad de realizar subdivisiones de niveles dentro de un mismo grupo de alumnos, de acuerdo a sus rendimientos en distintas asignaturas. Estas decisiones de agrupamiento quedan a criterio de los docentes y directivos de las escuelas, y es posible encontrar modalidades heterogéneas de trabajo dentro de una misma institución, así como variaciones anuales.

En sucesivos encuentros organizados por el gobierno educativo provincial y a los que concurrieron las instituciones vinculadas a la iniciativa, se acordaron pautas comunes de trabajo para las “escuelas no graduadas”. Entre ellos, uno fundamental fue que todas estas escuelas estarían organizadas en tres grandes ciclos, y que las decisiones de agrupamiento y promoción se sustentarían en “perfiles de logros” predeterminados en la institución, especialmente en las materias de lenguaje y matemática. Algunas escuelas adoptaron una modalidad no graduada para todo el ciclo de la EGB, mientras otras realizaron una transformación progresiva.

## **La historicidad de un debate técnico y político**

Estas iniciativas, en principio susceptibles de ser interpretadas como novedades técnicas, pueden ser analizadas como parte de una discusión de más larga duración,

<sup>4</sup> Ver respectivamente: *Programa de Escuelas No Graduadas*. Documento interno de la Dirección de Educación Primaria. Diciembre de 1992. *Las escuelas no graduadas. Una mirada actualizada sobre la experiencia*. Comunicación N. 4. Dirección de Educación Primaria de la Dirección General de Cultura y Educación. Abril de 1998 (con listado proporcionado por área de Planes, Programas y Proyectos) y *Listado de Escuelas No Graduadas*. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación General Básica. Agosto de 2003.

ya que modifican la organización escolar y la promoción de los alumnos propia de los sistemas modernos de escolarización. Estos han sido y son por definición graduados, donde el curso o grado corresponde a una etapa de la adquisición progresiva de conocimientos, a un promedio de edad, a una unidad física espacial y una duración anual.

De acuerdo a P. Aries (1987), quien inauguraría una importante serie de estudios sobre la relación entre las edades de la vida y dispositivos estatales como la escolarización, el largo proceso histórico a través del cual el “curso” se consolida como unidad estructural del “colegio” a partir del siglo XVI, antecedió a la relación entre edad y curso que se vuelve consistente recién a principios del siglo XIX. Este proceso, que llevó siglos, actualmente es concebido como natural. Es por ello que discutir la existencia de grados en la escuela primaria es, al decir de los maestros, luchar contra la corriente.

Aunque los docentes no estén necesariamente al tanto de los debates historiográficos, con su propuesta están polemizando con algunos de los principales sentidos de la escolarización en la sociedad occidental moderna, consolidados en los sistemas públicos de enseñanza básica. Puede decirse que el antecedente más antiguo de la “escuela no graduada” lo constituye la polémica entre la “educación mutua” y la “enseñanza simultánea”, producida desde fines del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX, en Europa y América<sup>5</sup>. Este debate histórico es poco conocido por los maestros, y ha sido estudiado por la historiografía recién en los últimos veinte o treinta años.

Varios historiadores de la educación han considerado las relaciones entre pedagogía, sociedad y política que se desarrollaron más o menos implícitamente en estos debates sobre la gradualidad. Entre ellas, puede destacarse la interpretación del triunfo del “método simultáneo” en función del retraso y disciplinamiento necesarios para incorporar a niños y jóvenes en el sistema productivo industrial en Francia (Querrien, 1980), o la asociación de la religión protestante con el desarrollo temprano del método mutuo en los Estados Unidos (Hamilton, 1989)

En el contexto del Río de la Plata, el introductor del “sistema mutuo” fue James Thompson, quien se desempeñó como Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires entre 1819 y 1821 (Weinberg, 1984). Se considera que Thompson, británico y protestante, logró el apoyo gubernamental y de la jerarquía católica por la novedad metodológica que propuso para la instauración de un sistema de escolarización moderno (Narodowski, 1997). El debate historiográfico al respecto radica en el carácter que se le otorga al “método mutuo” en relación con los orígenes del sistema educativo nacional, ya que algunos le otorgan el estatuto de una propuesta pedagógica en confrontación (Pinneau, 1983), mientras otros lo consideran momento inaugural (Narodowski, 1997).

De acuerdo a la tradición etnográfica, para conocer las “escuelas sin grados” y sus orígenes otorgaré centralidad a la perspectiva de los sujetos, en tanto las comprensiones comunes de los protagonistas orientan sus acciones y en consecuencia son constitutivas del mundo social. Tanto a partir de las referencias en los documentos a través de los cuales las instituciones fundamentan las iniciativas, así como de los relatos

<sup>5</sup> Anne Querrien (1980) analiza el desarrollo del sistema público de enseñanza en Francia, y se detiene especialmente en las polémicas entre el método mutuo y el simultáneo. Para la Argentina este debate es referido por Gregorio Weinberg (1984) y Mariano Narodowski (1997). En los Estados Unidos lo desarrollan Thomas Popkewitz (1994a) y David Hamilton (1989).

retrospectivos de los maestros sobre las mismas, he podido establecer que ciertas ideas son específicamente recreadas por las “escuelas no graduadas” de las décadas de los 80 y 90: la experiencia norteamericana denominada “non-graded school”, iniciada en los 30 y cuyo auge se ubica en los 60 y 70; y la “escuela activa” desarrollada a partir de la década del 30 en distintos contextos nacionales<sup>6</sup>.

Las experiencias de “no graduación”, en consecuencia, tienen una identidad común que no presupone una tradición continua, sino más bien realizaciones locales a partir de “pasados recoleccionados” (Clifford, 1991), proceso que se verifica también para los antecedentes que se reconocen. En los textos producidos bajo la orientación de la “non graded school” norteamericana, que remiten a aspectos prácticos sobre cómo eliminar los grados, Miller (1976) y Goodlad y Anderson (1976) trazan por ejemplo una continuidad entre las “escuelas sin grados” iniciadas en 1930 con las “escuelas multigrados” anteriores a 1850, momento en que consideran se establece la primer “escuela graduada” en los Estados Unidos.

De distintas maneras, la antigua polémica entre los métodos “mutuo” y “simultáneo” resulta un antecedente histórico de la iniciativa reconocido directa o indirectamente por los formuladores de la “no graduación” del siglo XX. Veeman (1995), sin embargo, discute la frecuente confusión entre las “clases multigrado”, entendida como una disposición administrativa utilizada para enfrentar matriculas variables y clases de alumnos desiguales - como podrían ser las escuelas rurales o las multigrado de fines del siglo pasado-, de las clases multiedad, que involucran niños de diferentes edades por decisiones pedagógicas específicamente -y donde puede ubicarse a las “escuelas no graduadas” urbanas-. Si bien esta distinción es precisa en términos formales, desde la perspectiva etnográfica es importante subrayar las continuidades que los sujetos reconocen, donde las experiencias de reagrupamiento de las “escuelas multigrado” ofician como antecedente para los maestros.

Los materiales norteamericanos sobre la “non graded school” fueron editados en la Argentina entre 1976 y 1977, y pueden encontrarse hoy en algunas librerías de material antiguo y bibliotecas públicas. Estos libros proporcionan información al lector sobre cómo organizar una “escuela no graduada” a través del relato de experiencias realizadas en distintos establecimientos y distritos escolares norteamericanos, los que han sido redactados por sus protagonistas o investigadores universitarios asociados de algún modo con la gestión de estos proyectos.

En estos libros el sistema de la “no graduación” se presenta como propuesta pedagógica tendiente a la “individualización de la instrucción”: en las “clases simultáneas” tradicionales no se considera que los individuos aprenden a velocidades diferentes y de distintas maneras, demuestran intereses diversos y responden a diferentes tratamientos pedagógicos. La “non-graded school” involucró a escuelas elementales en las que se reorganizó el sistema de promociones mediante niveles, por los cuales los alumnos podían circular en la medida que adquirieran los estándares requeridos. Implicaba por tanto la posibilidad de una movilidad constante y la consideración del ritmo de cada uno de los alumnos.

<sup>6</sup> Sobre la “escuela nueva” o “activa” en Argentina ver, entre otros los trabajos de Sandra Carli (1992), Mariano Narodowski (1996), Silvina Gvirtz (1996) y Ovide Menin (1997). Para la “non graded school” en los Estados Unidos ver, entre otros: Goodlad, J. y Anderson, R. (1976), Miller (1976) y Bárbara Pavan.

Esta propuesta tuvo un período de expansión desde fines de la década de 1950, hasta principios de los 70; sin embargo hacia 1990 comienzan a presentarse reorganizaciones bajo esta orientación. De ello dan cuenta revisiones estadísticas respecto de la eficacia de la "non graded school" (Gutiérrez y Slavin 1992), en los estudios norteamericanos se atribuye la revitalización de la experiencia al aumento cuantitativo de la repetición en las escuelas elementales.

Los primeros programas aplicaban la "no graduación" a una materia, en general Lenguaje (reading); luego los proyectos comenzaron a incluir más asignaturas. Esta extensión se produjo manteniendo el curriculum y la instrucción tradicionales; aunque con el transcurso del tiempo los programas incluyeron "cambios más radicales en el curriculum y la instrucción" (Gutiérrez y Slavin, 1992).

Como se anticipó, otra línea conceptual de referencias que se consideran antecedente de la "escuela no graduada" es la "escuela nueva" y en particular la denominada "escuela rural unitaria", proyecto pedagógico formulado por el maestro argentino contemporáneo Luis F. Iglesias. Su iniciativa refiere a la "escuela de maestro único" - asimilable al "multigrado" -, manteniendo los grados pero modificando drásticamente la organización escolar.

Elaborada en un momento de discusión pedagógica protagonizado por la "escuela nueva" enfrentando al "normalismo", el antagonista de Luis Iglesias lo constituyó la "reacción", y proponer una experiencia pedagógica de estas características lo hizo apartarse y distinguirse de la escuela que él mismo llevaba adelante hasta ese momento. Esa distinción se expresó en términos pedagógicos y políticos: los ascensos y los reconocimientos, las reubicaciones y las amenazas de exoneraciones expresaron resultados parciales de esas discusiones en su trayectoria como docente (Padawer, 2002).

La "escuela nueva" o "activa" se desarrolló en Argentina entre las décadas de 1920 y 1960, y los estudios históricos han señalado que sus manifestaciones no fueron expresión directa de sus fuentes europeas y norteamericanas (Puiggrós, 1992). Estas experiencias ingresaron por distintas vías, y hacia 1930 pueden distinguirse posiciones antagónicas representadas por el discurso oficial y los textos de las Escuelas Normales, y aquellos docentes con posiciones políticas críticas desde el punto de vista social y laicista (Carli, 1992).

Algunos autores subrayan la importancia de discutir las perspectivas macropolíticas, centradas en las políticas educativas asociadas a las presidencias o modificaciones normativas, que reducen este tipo de propuestas a presencias marginales dentro del sistema educativo (Narodowski, 1996). En esa línea conceptual, se ha subrayado la importancia de publicaciones periódicas como la revista "La Obra", entendida como parte de las estrategias alternativas de transformación de la escuela a partir de sus prácticas pedagógicas (Gvirtz, 1996). Por otra parte, se ha establecido que entre estas iniciativas relativamente conocidas y heterogéneas, las perspectivas más críticas como la de las hermanas Olga y Leticia Cossettini en Santa Fé, o Luis Iglesias en Buenos Aires, incluyeron prácticas y reflexiones asociadas a la vida cotidiana escolar pero a la vez discusiones acerca de los fundamentos políticos de la escolarización (Menin, 1997).

Luis Iglesias se propuso lograr que la escolarización de los niños campesinos se adecuara a sus condiciones de vida, fundamentalmente su alternancia con el trabajo rural. Para ello elaboró instrumentos que permitían un trabajo autónomo de los

alumnos fuera del ámbito escolar. Este maestro se propuso hacer una escuela atractiva, donde la ayuda mutua, y la autoconducción mediante “guiones didácticos” permitieran un trabajo sin la intervención constante del maestro, y donde la expresión de vivencias personales fuera el punto de partida para la enseñanza. Iglesias se ligó a la “escuela activa” y el espiritualismo en sus comienzos como maestro, y se ubicó posteriormente en una perspectiva más científicista y materialista (Padawer, 2002).

Tanto las referencias a la “non graded school” como, en menor medida, a la “escuela rural unitaria” se encuentran presentes en los documentos y relatos de los maestros y directivos acerca de la no graduación de fines de los 80 y la década de los 90. Sin embargo, las políticas educativas recientes -tanto a nivel global, nacional como local-, constituyen el contexto macropolítico más evidente para los maestros: en ese marco se reconocen desde la cotidianeidad escolar los debates sobre el papel de la escuela como agencia socializadora privilegiada de los niños.

Con producciones intelectuales heterogéneas, y posiciones que ideológicamente pueden ser contradictorias entre sí, grupos de docentes en la segunda mitad de los 80 y 90 reflexionan activamente acerca de la promesa del progreso personal asociada a la meritocracia, preocupación que se vuelve particularmente acuciante cuando la desigualdad estructural condena anticipadamente a los alumnos de sectores populares al fracaso escolar y la exclusión.

Estas discusiones pueden reconstruirse a partir de los documentos formulados a propósito de la implementación de políticas de reforma educativa por parte de técnicos y autoridades, producciones escritas efectuadas en las escuelas, observaciones de clases y entrevistas a los maestros, lo que no implica que todos los docentes y directivos que formulan una propuesta pedagógica asociada con la “no graduación” las reconozcan explícitamente como antecedente. En los casos en que el contexto macropolítico no aparece mencionado, es posible encontrar estas teorías acerca del papel de la escolarización de masas, formuladas de manera implícita en las autodescripciones que realizan los maestros sobre su trabajo (Taylor, 1998), o en los relatos que utilizan para presentar al mundo estas experiencias.

### **Antagonismo o colaboración: las categorías sociales de una iniciativa docente**

Las “escuelas no graduadas” de las últimas décadas son propuestas que se distinguen de una pedagogía oficial graduada, a la que le atribuyen las causas del fracaso fundamentalmente por su pedagogía uniforme: para los alumnos que se encuentran retrasados respecto de lo establecido por el currículum oficial es necesaria la enseñanza individualizada y la flexibilidad de agrupamiento. De acuerdo al punto de partida, mediante estas modificaciones en la organización escolar se revierte el fracaso escolar, se previene la deserción y la repetición, se obtienen mejores resultados o se mejora la calidad educativa (Programa de Escuelas No Graduadas, 1992).

En los documentos y reflexiones de los maestros -cuando son consultados o presentan su trabajo a otros colegas-, pueden ser utilizados indistintamente los términos de “alternativa”, “experimentación” e “innovación” como categorías de signifi-

cado similar, sin embargo, estos términos implican definiciones conceptuales que adquieren contenido en su uso en determinado contexto.

El término “alternativa”, en primer lugar, alude a un estado anterior o inicial, a cierto grupo de posiciones que se discuten (Puiggrós y José, 1994). Utilizado frecuentemente en investigaciones de historia de la educación en Argentina, la alternatividad refiere a experiencias formuladas con el interés de modificar la pedagogía y con ella la sociedad en la que esta se inscribe. En este sentido, son entendidas como parte del proceso de construcción de hegemonía, tal y como ha sido formulado por Ernesto Laclau en su estudio sobre los nuevos movimientos sociales de la posguerra.

Laclau analiza el concepto de hegemonía en numerosos trabajos, personales o en colaboración; en *Hegemonía y Democracia Radical* (1987) define que estos movimientos pueden analizarse como expresión de la pluralidad de antagonismos que tienen lugar en el campo de lo que arbitrariamente se denomina luchas obreras. Ellas ocupan un lugar importante en la profundización del proceso democrático, y han adoptado formas extraordinariamente variadas, en función de las transformaciones del papel del Estado, de las prácticas sindicales, de las diversas categorías de obreros, de los antagonismos dentro y fuera de las empresas y de los equilibrios hegemónicos existentes.

Laclau se interesa por la pluralidad de formas discursivas de construir un antagonismo a partir de los diversos modos de subordinación, como los de la mujer o las minorías étnicas. Las formas de articulación de un antagonismo son resultado de una lucha hegemónica, por lo tanto las luchas no tienen necesariamente un carácter progresivo. Este marco conceptual es el que sustenta las definiciones de Puiggrós y José sobre “alternativas pedagógicas”, y es posible vislumbrarlo en las expresiones más claramente antagonistas que los maestros formulan para referirse a su iniciativa:

“En el nuevo tiempo, la independencia y la soberanía no se dirimirán con las armas, sino de la mano de la inteligencia, la tecnología y la ciencia. Elementos que imprescindiblemente se deben crear, transmitir y recrear en nuestras escuelas. Creemos que revalorizar la escuela pública es el desafío y sólo es posible alcanzarlo comprometiéndonos desde nuestro rol docente, mediante una alternativa pedagógica que permita encontrar nuevos cambios de transformación para un futuro mejor de nuestros niños”. (Fragmento de un documento elaborado por una escuela no graduada, Programa de Escuelas No Graduadas, 1992)

El término “experiencia” es quizás el más habitual de los tres en el uso cotidiano en la práctica docente en la Argentina. Con un linaje positivista, transmite la idea de la formulación conceptual a partir de la sistematización de la práctica. También alude a una autoría y propósitos grupales o individuales, más que a un movimiento colectivo de transformación:

El cambio empezó en 1991, con una renovación de personal. Fue cuando un grupo de docentes se dijo que algo había que hacer para

modificar las cosas.

–Veíamos que algo no funcionaba –cuenta ahora la directora, Gabriela Gallardo–. Había muchos chicos muy grandes en los grados inferiores y un porcentaje elevado de deserción. –Los chicos repetían, abandonaban –agrega la maestra Margarita Biasi–. Notábamos que la escuela estaba separada de sus necesidades, parecía que los docentes querían sólo cumplir con la planificación anual. Nosotros pensábamos que la escuela también debía ser un lugar de contención. Sobre la base de una experiencia realizada en Budge empezaron a elaborar una propuesta propia. Hubo reuniones de discusión a lo largo de un año. Pero lo primero fue anunciarlo a la comunidad escolar: le explicaron que “la escuela estaba dispuesta a cambiar con una estrategia que sirviera para que los chicos no fracasaran”. El apoyo fue inmediato. Las reuniones de padres, hasta entonces escuetas, pasaron a ser multitudinarias. –Siempre confiaron en nosotros. Nunca nos dijeron: ¿qué experimento están haciendo con nuestros hijos? –dice Gallardo y todavía parece sorprendida.

También tuvieron el aval de las autoridades educativas de la provincia, que se convirtió en aprobación oficial en 1995. Pero aval no es lo mismo que apoyo: “Nunca nos facilitaron nada”, aclaran. La escuela no tiene una financiación especial y ni siquiera pudo conservar el cargo de “maestro registrador”, vital para evaluar los avances del proyecto. (Ferrari, La escuela sin grados. Página 12. Suplemento especial, 26/05/2000)

Finalmente el término “innovación”, más tecnocrático, alude a un progreso continuo y una superación de los antecedentes, donde la crítica puede ser explícita pero no es antagónica como las “alternativas”: no hay principios político-pedagógicos o filosóficos en cuestión. A diferencia de las “experiencias”, no hay necesariamente un origen en la práctica docente, pero comparte con éstas el carácter local en sus objetivos de transformación:

*“En 1994 la escuela no graduada se incluye en el programa Escuela Nueva, del Ministerio de Educación. El criterio de selección fue que existiera en las escuelas algún tipo de innovación (...) si vos te planteas que como política educativa está instalado el cambio de la organización y de la gestión, nuevos usos de tiempos y espacios... La identidad de las escuelas no está conformada por un rótulo, es un intenso trabajo cotidiano (...) muchas de las cosas más innovadoras surgen cuando en la escuela se plantean aquellas cosas más rutinarias en la cotidianeidad. (...) Si alguien me dice: “quiero cambiar las reuniones de padres” o “las formas de enseñar lengua”, trato de profundizar eso porque siempre terminas refiriéndote a las concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de política institucional detrás de eso. (...) Cualquiera sea la cosa que pretendas modificar, impacta sobre un montón de aspectos”. (Entrevista con ex directora de una “escuela no graduada”, en ese momento supervisora, 27/9/97).*

Estas distinciones conceptuales interesan en tanto corresponden a terminologías usadas por los docentes de los 80 y 90 para trabajar sobre sus proyectos de “no graduación”; así como por parte de las autoridades en publicaciones oficiales respecto del tema. Estos términos son enfatizados diferencialmente y operan como concepciones del mundo implícitas, las que se expresan en el uso de una jerga apropiada para cada proyecto de “no graduación” en tiempos y espacios delimitados. La distinción respecto a las escuelas comunes y graduadas tiene así distintos sentidos: puede incluir desde una oposición política e ideológica hasta una reflexión orientada a aspectos técnico-profesionales de la pedagogía. De acuerdo a la posición de los sujetos respecto de las políticas educativas de la jurisdicción, es de esperar que utilicen uno u otro término para referirse a su producción intelectual.

El vocablo “alternativa” refiere claramente a un antagonismo, aplicable a estas propuestas en tanto su denominación como “no graduadas” incluye un término negativo. Sin embargo, es posible sostener que para estas iniciativas, en Argentina y en las últimas décadas, su uso no es muy habitual en relación con las otras dos expresiones, tanto en los documentos relevados como en las entrevistas realizadas. Es más habitual encontrar definiciones de estos proyectos como “experiencias” o más generalmente como “innovaciones”, términos que les permiten a los docentes cuestionar, pero además integrarse en programas gubernamentales e iniciativas no gubernamentales de apoyo al cambio y la mejora en educación.

### **El sentido de una iniciativa docente desde las políticas educativas**

Las “escuelas no graduadas” de los 80 y 90 se producen en un contexto de redefinición del papel del Estado en la educación que, con diferencias nacionales y jurisdiccionales, se orienta progresivamente a la medición de resultados en términos de calidad, a las políticas compensatorias y focalizadas dirigidas a atender la desigualdad social, y a la aceptación cada vez mayor de la intervención de las empresas privadas y la sociedad civil en la administración de los recursos educativos del Estado (Feldfeber, Jaimovich y Saforcada: 2004: 7-8).

De acuerdo a Popkewicz (1994), la función de la escolarización bajo las reformas educativas de los 80 fue concebida como el estímulo de capacidades innatas, cualidades personales y deseos individuales, siendo su fundamento para las transformaciones una ideología liberal sobre la naturaleza de la sociedad y las personas que presupone individuos libres e iguales, los que se relacionan entre sí como propietarios de sus capacidades.

En un trabajo más reciente, Popkewitz (1998) señala que las reformas de los 80 y 90 poseyeron como discurso central una nueva versión de la atención pastoral propia de los orígenes de los sistemas públicos de escolarización. Esta incluyó procesos de autorregulación de docentes y alumnos justificados en propósitos de mejora social, creando sistemas normativos a través de los cuales es posible situar a los niños sobre un mapa de diferencias individuales.

Estas definiciones son sugerentes para entender los trabajos que, a principios de los 90, discuten sobre las “escuelas sin grados” principalmente en términos de resultados de “grupos mustiedad”, los que incluyen datos comparativos de Canadá, Gran Bretaña, Finlandia y otros países (Veeman, 1995; Gutiérrez y Slavin, 1992). Es posi-

ble hipotetizar que, en este contexto político-pedagógico, el debate de las “escuelas no graduadas” se entienda en términos de una evaluación de su eficacia como novedad técnica, para lograr mejores rendimientos en los alumnos.

Mientras en los Estados Unidos los procesos de reforma educativa se formularon a principios de los 80, en Argentina estas orientaciones se consolidaron una década después. Las primeras “escuelas no graduadas” de los 80 en el país funcionaron en consecuencia en otro contexto, caracterizado como una transición y un período de consolidación de la democracia, donde las políticas educativas de promoción de la participación dieron paso progresivamente a las restricciones presupuestarias que impusieron las políticas de ajuste estructural a comienzos de los 90 (Carro, Neufeld, Padawer y Thisted, 2000).

Las primeras “escuelas sin grados” que se organizaron en los 80 en Argentina, adoptaron una orientación cercana a la “non graded school” norteamericana -de la que conocían libros publicados a fines de los 70, además de algunas referencias a experiencias más recientes canadienses y norteamericanas-. Del trabajo de campo surge que esta orientación predominante permitió a las escuelas involucradas enfrentar las políticas de restricción presupuestaria implementadas por la jurisdicción.

Es así como mientras en la mayoría de los establecimientos se reducían los cargos docentes, las escuelas vinculadas con la iniciativa de la “no graduación” gestionaron arduamente y finalmente se vieron favorecidas por excepciones administrativas y recursos adicionales. Estas solicitudes se avalaban a través de documentos donde además de otros materiales de uso corriente en los ámbitos universitarios y de administración educativa, se referenciaban los materiales más técnicos elaborados en Estados Unidos, bien recibidos por supervisores y autoridades políticas.

Junto a esta orientación, algunos docentes articularon a los principios de la experiencia norteamericana ciertos elementos de la “escuela activa”, recuperando las vertientes nacionales críticas elaboradas por Luis Iglesias y Olga Cossettini<sup>7</sup>. Estas orientaciones, sin embargo, ocuparon un lugar subordinado: el carácter antagonista de tales iniciativas probablemente haya limitado su difusión, especialmente aunque no exclusivamente en los niveles intermedios de la administración educativa, representada por los supervisores escolares.

En los años 90 se profundizaron en Argentina las orientaciones de las políticas educativas enunciadas. Las “escuelas no graduadas”, ya más extendidas en las jurisdicciones donde se habían iniciado como proyectos experimentales, afianzaron sus ensayos en algunos casos y abandonaron la “no graduación” en otros. Los casos consolidados serán los que liderarán la circulación y difusión de la iniciativa, la que concebida en términos de “innovación”, por parte de las autoridades educativas nacionales y provinciales, sin embargo continuará restringida.

<sup>7</sup> Si bien fueron denominadas “experiencias” por su origen en la práctica docente, estas iniciativas de fines de los años 30 plantearon un significativo antagonismo en relación al sistema educativo oficial, por lo que son definidas como propuestas “alternativas” por la historiografía reciente. Estas iniciativas, que luego circularon bajo distintas formas hasta mediados de la década de los 70, fueron o bien forzosamente concluidas por la administración educativa, o bien funcionaron restringidas a escuelas rurales y en consecuencia de limitadas posibilidades de expansión al resto del sistema educativo.

Debido a que las políticas educativas generales y en particular en la Provincia de Buenos Aires propiciaron en esta década una reforma educativa de gran alcance, la iniciativa docente de la “no graduación”, fue percibida por las autoridades educativas jurisdiccionales como una innovación más<sup>9</sup>, o tramitada como una excepcionalidad, en tanto proceso formulado desde las escuelas y con una autonomía relativa de la reforma. En ambos casos, significó que se le dedicó una atención errática, siendo supervisada en ocasiones excepcionales.

Una expresión de esta posición por parte de las autoridades es la escasa articulación de las “escuelas no graduadas” con la gestión administrativa del sistema educativo provincial. Si bien estas iniciativas anticiparon -mediante una organización por niveles- los ciclos de la reforma educativa, esta continuidad no fue retomada para facilitar aspectos administrativos del proyecto tales como la gestión de las plantas docentes, los pases de alumnos o sus certificaciones. Por el contrario, las “escuelas no graduadas” desde su comienzo y hasta la actualidad realizan procedimientos de registro paralelo, de modo de contemplar sus propios requerimientos administrativos y los de la estructura graduada.

Puede concluirse que el carácter de iniciativa docente que distingue a la “no graduación” de la Provincia de Buenos Aires le ha otorgado una relativa autonomía respecto de las políticas educativas jurisdiccionales, centradas a partir de la sanción de la Ley Provincial 11612/95 en la reforma educativa. Si bien esto preservó, en un comienzo, a las instituciones educativas de las restricciones presupuestarias que afectaron a escuelas de similares características, en un período de más largo plazo este estatuto autónomo limitó los recursos que un Estado en proceso de reforma está dispuesto a otorgar en forma directa -cargos docentes- o indirecta -espacios de reflexión, evaluaciones externas y aportes técnicos-. Estas instancias, que son propias de las políticas de Estado, probablemente permitirían a las “escuelas no graduadas” consolidar sus procesos de transformación, que han perdurado en tanto cimentados en la cotidianeidad escolar.

<sup>9</sup> Justa Ezpeleta (2004) señala que las reformas educativas mexicana, chilena y argentina en los 90 comparten dos rasgos: su “radicalidad” y “urgencia”, proponiéndose cambiar aspectos sustantivos del trabajo docente, efectuados simultáneamente en diferentes órdenes y niveles de la vida escolar, y producidos desde una dinámica política acelerada por lógicas económicas. Como consecuencia, en estos países se produjo una multiplicación de innovaciones, con una determinación rígida de plazos y escasa atención a los ritmos escolares; la misma fue justificada por la necesidad de encontrar resultados preferentemente positivos rápidamente, efectuándose una evaluación burocratizada y trivializada de los proyectos. A su juicio esto produjo fórmulas de sobrevivencia en el trabajo, mientras en las escuelas se acumulaba escepticismo hacia las propuestas de mejoramiento.

## **Bibliografía**

### **Aries, Philippe**

1987. “Orígenes de los cursos escolares” y “Las edades de los escolares”. En: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

### **Carli, Sandra**

1992. “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”. En: A. Puiggros (ed): *Escuela democracia y orden*. Buenos Aires: Galerna.

### **Carro, Silvina; Neufeld, María Rosa; Padawer, Ana y Thisted, Sofía**

2000. “Las instituciones educativas en tiempos del ajuste estructural. Una aproximación desde la etnografía”. En: O. Oszlak (ed): *Estado y Sociedad. Las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: EUDEBA.

### **Clifford, James**

1991. *Dilemas de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

### **Ezpeleta, Justa**

2004. “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abr-Jun 2004, Vol. 9, N° 21, pp. 403-424. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

### **Feldfeber, Myriam; Jaimovich, Analía y Saforcada, Fernanda**

2004. Políticas públicas de privatización. Una mirada a la experiencia de las escuelas autogestionadas de San Luis. En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 12. N° 47. Obtenido el 15/11/2004 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n47/>.

### **Ferrari, Andrea**

2000. “La escuela sin grados”. *Suplemento Especial XII Aniversario. Diario Página 12*. Obtenido el 26/05/2000 de <http://www.pagina12.com.ar/2000/SUPLE/aniversario/nota12.htm>

### **Goodlad, John y Anderson, Robert**

1976. *La escuela sin grados, organización y funcionamiento*. Buenos Aires: El Ateneo.

### **Gutiérrez, Roberto y Slavin, Robert**

1992. “Achievement effects of the nongraded elementary school: a best evidence synthesis”. En: *Review of Educational Research*. Vol. 62, N° 4, pp. 333-376. Washington: AERA.

### **Gvirtz, Silvina**

1996. *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

**Hamilton, David**

1989. *Towards a theory of schooling*. London, Philadelphia & New York: Falmer Press.

**Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe**

1987. *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una Radicalización de la Democracia*, Madrid: Siglo XXI.

**Dirección de Educación Primaria de la Dirección General de Cultura y Educación.**

1998. *Las escuelas no graduadas. Una mirada actualizada sobre la experiencia*. Comunicación N° 4 La Plata: DGCyE.

**Legislatura de la Provincia de Buenos Aires.**

1995. *Ley Provincial de Educación N. 11612/95*. La Plata.

**Menin, Ovide**

1997. El ensayo de “Escuela Serena” realizado por las hermanas Cossettini en la Republica Argentina. *Revista Novedades Educativas*. Colección Ensayos y Experiencias N. 21. Buenos Aires. También en: <http://www.unl.edu.ar/nsjsf/menin.htm>

**Miller, Richard**

1976. *La escuela no graduada, una nueva solución educativa*. Buenos Aires: El Ateneo.

**Narodowski, Mariano**

1997. *El mejor de los métodos posibles. La introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX*. Ponencia presentada en las X Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Rosario.

**Narodowski, Mariano**

1996. “Silencios y márgenes. La escuela nueva en la historiografía educacional argentina”. En: S. Gvirtz (ed): *Escuela Nueva en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

**Padawer, Ana**

2002. “Alternative educational projects: technical developments and political debate in the everyday workings of nongraded schools in Argentina”. En Levinson, B. et al (eds): *Ethnography and Educational Policy: A View Across the Americas*. CT. USA: Praeger Pub.

**Padawer, Ana**

2007. “Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía de escuelas no graduadas en la provincia de Buenos Aires”. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

**Pavan, Barbara**

1973. Good News. Research on the nongraded elementary school. En: *Elementary School Journal*, 73 (6), pp. 333-342. Chicago: University of Chicago Press.

**Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires**

1992. *Programa de Escuelas No Graduadas*. La Plata: DGCyE.

**Popkewitz, Thomas**

1994. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

**Popkewitz, Thomas**

1998. “La política espacial del conocimiento y la racialización de la enseñanza”. En: *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares. Corredor.

**Puigrós, Adriana y José, Susana**

1994. *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana 1988*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

**Puiggros, Adriana**

1992. *Escuela democracia y orden*. Buenos Aires: Galerna.

**Querrien, Anne**

1980. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.

**Taylor, Charles**

1998. “La teoría social como práctica”. En: *Revista de la Academia* N° 4, Santiago de Chile: UHAC.

**Veeman, Simon**

1995. “Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multiage classes: a best evidence synthesis”. En: *Review of Educational Research*. Vol 65, N° 4, pp. 319-381. Washington: AERA.

**Weinberg, Gregorio**

1984. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz/ UNESCO/ CEPAL/PNUD.