

III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco, 1998.

# **Una Perspectiva Antropológica sobre Propuestas Pedagógicas Alternativas: Discusiones Escolares sobre la Desigualdad Social.**

Ana Padawer.

Cita:

Ana Padawer. (1998). *Una Perspectiva Antropológica sobre Propuestas Pedagógicas Alternativas: Discusiones Escolares sobre la Desigualdad Social. III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/iii.congreso.chileno.de.antropologia/77>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evbr/Hyp>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# *Una Perspectiva Antropológica sobre Propuestas Pedagógicas Alternativas: Discusiones Escolares sobre la Desigualdad Social*

Ana Padawer\*

## **Resumen**

Esta ponencia refiere a una investigación cuya temática es la discusión, presente dentro del sistema educativo argentino de educación básica, acerca de la intervención de los docentes y las instituciones educativas en la construcción del orden social. Sostengo que esa discusión se expresa en la elaboración de propuestas pedagógicas alternativas, entre las que considero en particular la "escuela no graduada"; esta iniciativa cuenta con más de 10 años de existencia en la provincia de Buenos Aires, y a partir de ella se recuperan tradiciones de innovación que corresponden a los inicios del sistema educativo nacional y ciertos momentos histórico-políticos particulares.

La investigación incluyó una primera etapa de reconstrucción histórico-política, dedicada a aquellas iniciativas pedagógicas consideradas como antecedente de la "escuela no graduada": la polémica entre la educación mutua y la simultánea, la experiencia norteamericana de "non-graded school" y la "escuela rural unitaria" argentina (para esta última experiencia se utilizaron técnicas biográficas). Por otra parte se realizó un trabajo de campo en la escuela de educación básica considerada como pionera de la experiencia pedagógica: a partir del análisis del contexto de surgimiento de la innovación, consideré el proceso de desarrollo de la iniciativa utilizando registros en video sobre la vida cotidiana escolar en la actualidad.

## **Introducción**

A partir de 1987 se desarrollaron en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires, experiencias pedagógicas destinadas a *enfrentar problemas de fracaso escolar*. Estas experiencias tenían en común su ubicación en contextos de marginalidad urbana, y que las transformaciones estaban referidas especialmente a la organización de las secciones y la promoción de los alumnos. Llegaron a conformar lo que se denominó Programa Provincial de Escuelas Sin Grados en 1992; a 10 años del comienzo de la experiencia, existen establecimientos con esta denominación común en 11 de las 16 Regiones en las que se organiza el sistema público de enseñanza elemental de la Provincia<sup>(1)</sup>.

Las escuelas sin grados tienen una identidad común y una historia: como señala el antropólogo James Clifford una identidad no presupone una cultura o una tradición continua, existen realizaciones locales -individuales y grupales- a partir de *pasados recoleccionados*. Una escuela es reconocida como *pionera*, existen documentos de su aprobación como experiencia en 1987; luego se incorporan otros establecimientos: cuales y cuantos es materia de controversia, aun en la actualidad. Esto es porque asumir una identidad como escuela sin

---

\*Lic. en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. La presente ponencia sintetiza resultados de investigación de un proyecto realizado mediante una beca de investigación otorgada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad, en la cual conté con la dirección de la Prof Graciela Batallán.

<sup>(1)</sup>De acuerdo a la *Comunicación N. 4 : Las escuelas no graduadas. Una mirada actualizada sobre la experiencia*, elaborada por la Dirección de Educación Primaria de la Dirección General de Cultura y Educación en abril de este año as localidades y Regiones son: Region I (Florence Varela); Region II (Lomas de Zamora y Quilmes); Region III (Ezeiza, Esteban Echeverría y La Matanza); Region V (Pilar); Region VI (San Fernando, Baradero, San Pedro, Zarate); Region VIII (Junin, Bragado); Region X (Adolfo Alsina, Guaminí); Region XI (Pehuajó); Region XII (saladillo, Veinticinco de Mayo, General Alvear); Region XV (Tandil); Region XVI (Castelli). Sin embargo existen escuelas reconocidas localmente como no graduadas que no se encuentran en este listado.

grados implica diferenciarse de las escuelas comunes y esa identidad es relacional, no esencial: como la tribu de Mashpee que relata Clifford la no graduación aparece y desaparece en ciertas escuelas, acompañando contextos ideológicos y políticos más o menos favorables<sup>(2)</sup>.

La no graduación tiene una historia reciente -el hito de la escuela pionera-, pero también antecedentes que se remontan al inicio del sistema público de enseñanza en el país, a fines del siglo pasado; la polémica entre el método mutuo y simultáneo discutía precisamente sobre la organización y promoción de los grupos de aprendizaje. Hay recreaciones de experiencias anteriores: en la década del 30 al 50 las experiencias de la escuela activa y entre ellas la escuela rural unitaria; la *non-graded school* en los Estados Unidos de los 60<sup>(3)</sup>.

Considero que las escuelas no graduadas son *propuestas alternativas*, se distinguen de una pedagogía oficial, representada en la escuela 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. Quisiera discutir en esta ponencia la interpretación habitual proporcionada desde el sentido común escolar y los documentos, acerca de las escuelas no graduadas como una *alternativa pedagógica para revertir el fracaso escolar, prevenir la deserción y mejorar la calidad educativa*; innovación que, por otra parte, es evaluada frecuentemente en términos negativos<sup>(4)</sup>. Las escuelas sin grados no son solo eso.

Cuando en las investigaciones en historia de la educación argentina se usa el término *alternativas*, incluye el *sentido del cambio de una cosa por otra introduciendo innovaciones. Innovar es mudar o alterar las cosas introduciendo novedades, lo cual alude a un estado anterior o inicial, a cierto grupo de posiciones que se discuten*. En la discusión sobre lo existente, en la creación y en la recuperación de antecedentes distantes en el tiempo, la *alternatividad* refiere en particular a

experiencias formuladas con el interés de modificar la pedagogía y con ella la sociedad en la que la experiencia se inscribe, ya que como señala la historiadora de la educación argentina Adriana Puiggrós: *desde fines del siglo pasado se realizaron en América Latina innumerables experiencias que intentaron alternar la educación liberal-escolarizada-estatal y la concepción de instrucción pública*. Desde el comienzo mismo de la educación pública existieron hechos, experiencias y discursos que de una forma u otra diferían, contradecían, antagonizaban en aspectos parciales con la educación tradicional, dominante, conservadora, reproductiva<sup>(5)</sup>.

La alternativa incluye entonces *antagonismo*: esto es evidente en las escuelas no graduadas desde el momento en que toman un nombre propio que incluye un término negativo; la distinción respecto a las escuelas comunes, graduadas, tiene distintos niveles de expresión: en cada establecimiento educativo la historia de la innovación puede incluir una oposición política e ideológica, o una reflexión orientada a aspectos técnico-profesionales de la pedagogía. Por ello las escuelas no graduadas han sido y son heterogéneas en cuanto a su modalidad prevista y resultados obtenidos; pese a esto en las argumentaciones ocupa un lugar central la problematización de cómo la escuela incorpora a los niños marginales a la sociedad, esa es su identidad, su diferencia relacional.

Las discusiones escolares sobre el orden social aparecen cuando los maestros y directivos se posicionan individual y colectivamente en torno a este problema, no solo en las expresiones verbales cotidianas sino de un modo más implícito a través de la formulación de su propuesta alternativa. En algunas escuelas no graduadas maestros y directivos atribuyen a su práctica educativa un sentido de socialización metódica e integración efectiva a la sociedad, en una orientación que podría asimilarse a la formulación de Emile Durkheim respecto al logro de una educación que *perpetúa y refuerza la homogeneidad* necesaria para la existencia de una sociedad, y al mismo tiempo *asegura la persistencia de una diversidad*

<sup>(2)</sup>La identidad y la historia son considerados desde esta perspectiva relacional y constructivista por Clifford, J: Los productores puros enloquecen e identidad en Mashpee. En: Dilemas de la cultura. (1988). De. Gedisa, Barcelona, 1991.

<sup>(3)</sup>Es que las escuelas no graduadas tienen historia y un narrador: en este caso mi investigación ha reconstruido un pasado y un presente a partir de documentos, observaciones en escuelas, entrevistas a protagonistas, la lectura de trabajos históricos sobre el desarrollo del sistema educativo nacional. Mi historia de la escuela no graduada no es *la historia*: es un relato fuertemente orientado por un interés de conocimiento en propuestas innovadoras, que simpatiza con ideologías progresistas y llevada a cabo mediante una beca individual de investigación.

<sup>(4)</sup>Los textuales han sido extraídos de Escuelas No Graduadas. Documento N. 8. Dirección de Educación Primaria. Provincia de Buenos Aires, año 1995. pag. 5

<sup>(5)</sup>Puiggrós, A. Jose, S.: Sobre las alternativas pedagógicas(1988), En: Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana. De. Miño y Davila. Buenos Aires, 1994.

igualmente necesaria. En las escuelas donde predomina esta orientación el desafío de la no graduación es lograr, por medios técnicos, que el origen social marginal no destine a los alumnos, irremediablemente, a ocupar las posiciones de sus padres; o como dice Durkheim: *la educación de nuestros hijos no debería depender del acaso de nacer aquí o allá*<sup>(6)</sup>.

En otras escuelas no graduadas ha predominado una perspectiva crítica en las reflexiones sobre el orden social: cuestionan a la escuela como institución que produce una definición del alumno normal y adaptado con patrones sociales y culturales de clase media; definición que implícitamente lleva a los alumnos marginales al fracaso. Esta conceptualización es tributaria de la orientación teórica de Bordieu y Passeron, fundamentalmente de la definición del conocimiento escolar como una selección particular y arbitraria de contenidos culturales, donde se valorizan aquellas tradiciones ligadas a las clases dominantes<sup>(7)</sup>. Las escuelas no graduadas donde predomina esta orientación tienen como desafío discutir los marcos conceptuales e ideológicos implícitos en su práctica pedagógica, recurriendo a los aprendizajes realizados fuera de la escuela intentan lograr distintos estándares de éxito escolar.

## ***Recreaciones y antagonismos***

En un estudio sobre los usos magisteriales de la lengua escrita realizado en México, Elsie Rockwell señala que los maestros utilizan la lectura de un modo diferente de la que es común en el mundo académico: leen en horas no pagadas, los libros circulan pero no se poseen, se recomiendan en función de la utilidad para el trabajo

(datos, actividades prácticas que permiten presentar los contenidos curriculares), no se suele recordar su autor aunque si probablemente su adscripción a la universidad o la carrera docente<sup>(8)</sup>.

He encontrado que el uso de los textos para producir un proyecto institucional, aquel donde se define lo que distingue a una escuela de otra, es muy diferente a este uso cotidiano: se recurre a libros utilizados habitualmente en los documentos oficiales, los cursos de perfeccionamiento docente y en las carreras universitarias vinculadas a la pedagogía, probablemente dado que un número creciente de docentes son actualmente estudiantes universitarios o ya profesionales en Ciencias de la Educación, Psicopedagogía. La bibliografía refiere a historia y sociología de la educación, el constructivismo aplicado al aprendizaje de la lectoescritura, didáctica y currículum<sup>(9)</sup>.

A mi juicio esta bibliografía ampliamente extendida tiene fin retórico o argumental, proporcionando un marco de confiabilidad sobre la rigurosidad del trabajo docente emprendido. Algunos de estos autores, en particular aquellos vinculados al constructivismo, son utilizados para modificar prácticas de trabajo en el aula. Sin embargo la innovación que distingue a estas escuelas radica en una diferente organización escolar en cuanto al agrupamiento: allí es donde aparecen las *recreaciones* y una historia de 10 años puede tener un siglo.

En mi historia de la no graduación son centrales la *escuela no graduada* desarrollada en los Estados Unidos en la década del 60; y la *escuela rural unitaria*, experiencia del maestro bonarense Luis Iglesias, iniciada a fines de la década del 30<sup>(10)</sup>. La primera de las experiencias suele aparecer en los listados bibliográficos, la segunda es

<sup>(6)</sup>Durkheim, E.: la educación, su naturaleza y función. En: Educación y sociología (1956). Este volumen incluye una serie de ensayos y conferencias pronunciadas por Durkheim en su carácter de docente universitario de pedagogía, y fue editado póstumamente. De. Colofón, México, 1991. Los textuales han sido extraídos especialmente de las pag. 60 a 69.

<sup>(7)</sup>Bordieu, P. y Passeron, J.C.: La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza (1977). Ed. Laia, Barcelona, 1982. Debe tenerse en cuenta que los cuerpos teóricos inspirados en estos autores son utilizados en la formación docente, no sólo referidos a las discusiones sobre la forma en que la escuela incide en la sociedad y viceversa, sino como sustento de desarrollos conceptuales particulares como por ejemplo la organización escolar. Una interesante reflexión sobre los modelos teóricos (especialmente el funcionalismo, el estructuralismo marxista y el interaccionismo) que originaron desarrollos en torno a la organización escolar se encuentra en: Tyler, W.: Organización escolar, una perspectiva sociológica. (1988). Ed. Morata, Madrid, 1991.

<sup>(8)</sup>Rockwell, E.: Los usos magisteriales de la lengua escrita. Rev. Nueva Antropología, vol XII, N. 42. México. 1992.

<sup>(9)</sup>El documento denominado *Programa de Escuelas No Graduadas*, elaborado por la Dirección de Educación Primaria en diciembre de 1992, incluye una lista con *bibliografía utilizada por las instituciones*. Allí se incluye a Ezequiel Ander Egg, Basil Bernstein, Guillermo Bonfill Batalla, Berta y Cecilia Braslavsky, Felix Bravo, Antonio Castorina, Angel Díaz Barriga, Emilia Ferreiro, Pedro Lafourcade, Ricardo Nassif, Jean Piaget, Adriana Puiggrós, María Teresa Sivrent, Hilda Taba y Juan Carlos Tedesco. En un texto producido por la Dirección de Educación Primaria en 1995 denominado *Escuelas no graduadas* se incluye nuevamente a Juan Carlos Tedesco y Emilia Ferreiro, además de José Gimeno Sacristán, Ines Aguero, Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Delia Lerner.

<sup>(10)</sup>La escuela sin grados desarrollada en los Estados Unidos fue introducida en nuestro país a través de Miller, I.: La escuela no graduada, una nueva solución educativa. Ed. Ateneo. Buenos Aires, 1976; Goodlad, J. y Anderson, R.: La escuela sin grados, organización y funciones. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1976. Smith, L.: La realidad de la escuela sin grados. misma editorial y año. La experiencia de Luis Iglesias fue objeto de

referida de modo más excepcional; con el trabajo de campo pude establecer que si bien cada escuela elaboraba su propio proyecto de innovación, existía una circulación informal de bibliografía y proyectos que supervisores, directivos y docentes realizaban por medio de visitas a las escuelas más avanzadas en su transformación. Estas dos experiencias fueron leídas en los establecimientos educativos de modo diferencial, presentan lógicas contradictorias en cuanto a la organización y promoción de los grupos de alumnos; y además se les atribuye contenidos ideológicos distintos. Las experiencias pedagógicas que se recrean, la identidad que se reinventa implica un posicionamiento explícito o implícito respecto de los antagonistas político-pedagógicos de las experiencias anteriores, las ideas vigentes sobre el orden social. La escuela no graduada de hoy es un momento de una serie histórica que se proyecta al futuro<sup>(11)</sup>. No es la misma escuela no graduada de los Estados Unidos y tampoco la experiencia de Iglesias, sin embargo existe una lógica de su referencia, algo de lo anterior está presente hoy, permite comprenderlo en su complejidad.

Luis Iglesias fue un maestro que se propuso lograr que la escolarización de los niños campesinos se adecuara a sus condiciones de vida, fundamentalmente su alternancia con el trabajo en el campo. Trabajando en una escuela rural *unitaria* ubicada en Esteban Echeverría, provincia de Buenos Aires, 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.

La discusión ideológico política estaba presente en la vida de Iglesias y otros docentes experimentadores con los que este se vinculó, como el maestro uruguayo Jesualdo Sosa y la docente argentina Olga Cossetini. Dice Puiggrós que *durante el radicalismo (1916-1930) existieron enunciados pedagógicos disidentes y alternativos al discurso oligarquico normalizador*, en especial en la educación primaria, esta autora ubica al *movimiento de escuela activa, experiencias de anarquistas, socialistas y comunistas dentro de las escuelas, y en las sociedades populares de educación y sindicatos*<sup>(12)</sup>.

Así como ellos Iglesias desarrolla su propuesta pedagógica a partir de una reformulación de su propia práctica y formación proveniente de la Escuela Normal. El normalismo introdujo las ideas positivistas en la formación de los maestros, pero además se constituyó en antagonista a la educación confesional a mediados de la década del 30<sup>(13)</sup>. Es un período donde católicos liberales y nacionalistas, hacendados, políticos conservadores, empresarios, e inspectores conforman un espacio de *reacción pedagógica* identificado por los *maestros progresistas* como Iglesias<sup>(14)</sup>.

Estos maestros reconocían una orientación de los partidos de izquierda, pero su relación con ellos era externa; un referente intelectual de Iglesias fue Anibal Ponce, quien según el historiador de la educación Marcelo Caruso *representó desde su adhesión no orgánica (al partido comunista) una de las expresiones*

---

reflexión del mismo docente en: Iglesias, L.: Diario de Ruta. Ed. Lautaro, Buenos Aires, 1963 y varias ediciones.; Los Guiones Didácticos. Ediciones Pedagógicas, Buenos Aires, 1988; Didáctica de la Libre Expresión. Ed. Pedagógicas, Buenos Aires, 1979; La Escuela Rural Unitaria. 7ma edición por Ed. Magisterio, Buenos Aires, 1995. Viento de Estrellas, Buenos Aires, 1942 y varias ediciones. Aprendizaje Vivencial de la Lectura y Escritura, Ediciones Pedagógicas, Buenos Aires, 1987. Para una reseña de la obra de este autor ver Bianco, A.: Luis Iglesias, un maestrillo gigante. Rev. Educao N9, Buenos Aires, noviembre de 1992.

<sup>(11)</sup>Clifford, J.: op. cit.

<sup>(12)</sup>Puiggrós realiza esta definición en : La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipotesis para la discusión. En: Escuela democracia y orden. (1916-1943). En. Galema, Buenos Aires, 1992.

Iglesias explicita sus antecedentes bibliográficos en el volumen Didáctica de la Libre Expresión, (Ed. Pedagógicas, Buenos Aires, 1979). Allí menciona a Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Cousinet., recurrentes también en otros trabajos de su autoría. Como anexo se incluye una *pequeña antología*, donde reseña: *De las escuelas de Olga Cossetini; De la escuela de Jesualdo; De las escuelas Freinet en Francia, Bélgica y España; De la Escuela Experimental Freinet, San Andres, México; De los niños españoles refugiados en Francia (1939-1944), De las experiencias de Mario Lodi en escuelas de Italia (donde utiliza el término recreación, para señalar su vínculo con las escuelas Freinet); De los niños de la escuela N. 103 de Chollila, Lago Rivadavia, Chubut; De la experiencia mexicana de alfabetización de adultos por la libre expresión.* de José Acosta Lucero.

<sup>(13)</sup>En la provincia de Buenos Aires fue particularmente importante el gobierno de Manuel Fresco (1936-1940), y el ministerio de educación de Roberto Noble, pues es allí cuando se *incluyen los principios de moral cristiana en la educación común*. En: Puiggrós, A.: Sistema educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino. Rev. Propuesta Educativa Año 2, N.2. Buenos Aires, 1990.

<sup>(14)</sup>Una reconstrucción sobre la experiencia de Luis Iglesias mediante el uso de técnicas biográficas puede encontrarse en Padawer, A.: La desigualdad social y la escuela primaria: una perspectiva antropológica sobre propuestas pedagógicas alternativas. Informe de avance presentado a la Secretaría de Ciencia y Técnica, marzo de 1997. Especialmente pag. 18 a 20.

mas elaboradas de un tipo de conformación cultural que permitió articular propuestas radicalizadas con la continuidad sarmientina<sup>(15)</sup>.

La trayectoria personal que Iglesias produce retrospectivamente recrea la periodización que los historiadores atribuyen a la Escuela Activa, casi una década más tarde: se vincula con *la escuela activa* y el *espiritualismo de la década del 20* en sus comienzos como maestro (cuando promedia la década del 30), y en esa orientación publica un ensayo denominado *La Escuela Emotiva* (en 1945). Iglesias se describe en una segunda etapa más *cientificista y crítica desde el punto de vista social, laicista* (a principios de los 50): esta posición se vincula con la segunda etapa de la Escuela Nueva en nuestro país, cuando promediaba la década del 30, y es en ese período cuando su posición se aproxima más a Ponce<sup>(16)</sup>.

Para Iglesias han existido varias oposiciones en el transcurso de su vida: los republicanos frente a los nacionalistas españoles, los intelectuales de izquierda antiperonistas, la escuela activa y sus críticas al positivismo, la escuela laica y común frente a la educación privada y confesional. Difundió explícitamente sus posiciones político pedagógicas en el periódico *Educación Popular*, y estas lo llevaron a la cárcel<sup>(17)</sup>.

Entiendo que, retrospectivamente, atribuye un sentido global a esas distintas confrontaciones en una trayectoria personal de vida en lucha contra *la reacción*. Esta podría ser el *antagonista* de los *maestros democráticos, sarmientinos, laicos, de izquierda*. Con ese sentido político e ideológico Iglesias produce su experiencia, desde un imaginario de igualdad que supone la educación común, y que asume la forma de una articulación de liberalismo pedagógico, espiritualismo, escuela activa y marxismo. En estas claves Iglesias elabora el resto de su trayectoria personal, previa y posterior.

En tanto confronta con la orientación dominante en los

establecimientos de formación docente y la estructura burocrática del sistema educativo, la circulación de sus ideas pedagógicas se da mediante conferencias en clubes y asociaciones vecinales en las décadas del 40 y 50, así como mediante el mantenimiento de correspondencia y otros medios más informales entre los docentes. Fueron sus libros, así como los cursos y congresos en el exterior, los que difundieron la experiencia de Iglesias desde principios de los 60 y hasta la actualidad, con distintos grados de intensidad.

Los períodos democráticos han permitido una circulación amplia de su bibliografía, y en particular desde 1987 en adelante ha recibido numerosas distinciones de organismos gubernamentales y no gubernamentales, así como invitaciones a eventos vinculados a la educación; ese es precisamente el momento en que las escuelas no graduadas están formulando sus proyectos, y la experiencia de Iglesias interesó principalmente a aquellas instituciones con una discusión político pedagógica explícita, cuantitativamente una minoría.

La escuela sin grados norteamericana fue un movimiento innovador que se propuso lograr flexibilidad en el agrupamiento y movilidad de los niños en la escuela elemental, a fin de respetar los ritmos individuales de aprendizaje. Establecieron criterios donde no era decisiva la edad sino el rendimiento de los alumnos, frecuentemente el nivel se establecía por la capacidad en la lectura, pero también se desarrollaron niveles en base a combinaciones de áreas de conocimiento. El concepto ordenador fue el de *progreso continuo*<sup>(18)</sup>.

Si bien los textos producidos bajo esta orientación remiten a *aspectos prácticos* sobre cómo eliminar los grados, algunos autores trazan 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. La antigua polémica entre los

<sup>(15)</sup>Caruso, M.: Fuentes y espacios del pensamiento pedagógico del primer peronismo. Los discursos pedagógicos del nacionalismo y de la izquierda (1943-1949). Informe Final de investigación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. octubre de 1993.

<sup>(16)</sup>La historiadora de la educación Sandra Carli señala que la Escuela Nueva ingresa en la Argentina en la década del 20 con una orientación fuertemente experimental, humanista y espiritualista. Hacia la década del 30 esta orientación se hallaba *fragmentada en series antagónicas que evidencian posiciones políticas y sociales y usos del ideario de la Educación Nueva confrontados*. La primera representa el discurso oficial, son los textos obligatorios para las escuelas normales, en los que se articula elementos modernos, enunciados autoritarios y moralizantes y sobre todo acrílicos desde el punto de vista social (...) La otra serie discursiva antagónica es la enunciada por maestros y directores con vinculación con las fuerzas políticas de la época, o al menos adhesión a ciertas posiciones ideológicas, quienes sostendrán un discurso crítico desde el punto de vista social, contra la inclusión de elementos religiosos y contra la transformación del carácter estatal y laico de la escuela pública Carli, S.: El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En. Puiggrós, A.: Escuela, democracia y orden. De. Galerna, Buenos Aires, 1992.

<sup>(17)</sup>Un desarrollo sobre el periódico *Educación Popular* se encuentra en Padawer, A.: La desigualdad social y la escuela primaria. Informe de avance presentado a la Secretaría de Ciencia y Técnica, setiembre de 1997.

<sup>(18)</sup>Miller, R; Goodlad, J, y Anderson, R.: op. cit.

*métodos mutuo y simultáneo* resulta así antecedente histórico de la iniciativa reconocido por los formuladores<sup>(19)</sup>.

La Ley de Educación Común sancionada en 1883 estableció que el sistema público de enseñanza en la Argentina fuera definido como obligatorio, gratuito, laico, común y *graduado*. Esta última definición no produjo grandes polémicas públicas, pero los historiadores han establecido que el *sistema graduado* o *simultáneo* se consolidó en Europa y América tras un largo proceso que se extendió durante todo el siglo XIX, y tuvo su principal antagonista en la *enseñanza mutua*, también conocida como *sistema lancasteriano*. La escuela mutua se diferenciaba del método simultáneo en varios aspectos: era más rápida -utilizaba dos años en enseñar a leer y escribir en vez de cinco o seis- y se concentraba en la enseñanza de rudimentos de la lectura, el cálculo y la escritura, mientras la educación simultánea incluía otros conocimientos como geografía, moral e higiene. La disciplina y el trabajo constante de cada alumno no eran controlados por la actividad común del grupo como en las escuelas de caridad, sino por monitores<sup>(20)</sup>.

El introductor del sistema mutuo en el Río de la Plata fue James Thompson, quien se desempeñó como Director General de Escuelas en la Provincia de Buenos Aires entre 1819 y 1821<sup>(21)</sup>. Narodowski señala que Thompson, británico y protestante, *logra el apoyo gubernamental y de la jerarquía católica en la aplicación del método lancasteriano* en tanto poseedor de un *saber pedagógico sustentado en una novedad metodológica, la enseñanza mutua*. Este saber permite *organizar un proceso de escolarización "moderno", con pautas racionales, científicamente validadas y sustentadas en la eficiencia que la sociedad europea crecientemente industrializada*

*le reclama a sus acciones educacionales*<sup>(22)</sup>.

Mientras Thompson funda escuelas normales en Buenos Aires, Santiago y Lima a través de contratos que el general José de San Martín le extiende, el propio Joseph Lancaster se establece en Caracas, luego de una estadía en Nueva York, Filadelfia y México. También se fundan sociedades lancasterianas y escuelas mutuas en Río de Janeiro y Montevideo. Para Narodowski el método lancasteriano fue más que una alternativa pedagógica que fracasa: fue *el primer intento de los países recién independizados por darse, a través de distintas tácticas político-organizativas, un sistema propio de educación escolar adaptando la más importante innovación educativa del momento*.

Otros investigadores como Pinneau le otorgan al método lancaster un estatuto de propuesta pedagógica en confrontación: *el método lancaster se constituyó como uno de los pilares del modelo Rivadaviano, conjuntamente con el control centralizado del sistema educativo por la Universidad y la participación de la Sociedad de Beneficencia. El modelo de educación mutua resultó derrotado por la corriente liberal que plasma su proyecto en la Ley de Educación Común de 1875; algunos lancasterianos protagonizaron resistencias al positivismo hegemónico, mientras los políticos y pedagogos triunfantes lo utilizaron como el paradigma de la educación a-científica, memorística y pragmática*<sup>(23)</sup>

Los materiales norteamericanos sobre la no graduación fueron editados en la Argentina un siglo después, a mediados de la década del 70, y pueden encontrarse en *librerías de viejo* y bibliotecas públicas. Estos libros documentan con exhaustividad el movimiento de supresión de los grados en escuelas elementales de ese país; proporcionan información al lector sobre cómo

<sup>(19)</sup>De entre la bibliografía ya reseñada los textos de Richard Miller y de Goodlad y Anderson son aquellos donde la referencia histórica está presente. Existe una discusión reciente que problematiza esta continuidad en el artículo de Veeman, S.: *Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multiage classes: a best evidence synthesis*. Review of Educational Research. Vol. 65. N. 4. 1995. Veeman discute la frecuente confusión entre las clases multigrado, *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). Mi argumentación es que los antecedentes reconocidos conforman la identidad de la propuesta alternativa, por lo tanto el reconocimiento no podría ser visto como una confusión, sino como una apropiación de la historia que da sentido a la innovación. De allí la importancia de rastrear, también, la polémica de fines del siglo pasado respecto a la organización de los grados en el establecimiento del sistema educativo argentino.

<sup>(20)</sup>Querrien, A. analiza el desarrollo del sistema público de enseñanza en Francia, y se detiene especialmente en las polémicas entre el método mutuo y el simultáneo. Querrien, Anne: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. La Piqueta. Madrid. 1980.

<sup>(21)</sup>Thompson llegó a Buenos Aires en 1818, y al poco tiempo fue designado en este cargo. Weinberg, G.: *Modelos educativos en la historia de América latina*. Kapelusz/Unesco/Cepal/Pnud. Buenos Aires, 1984.

<sup>(22)</sup>Narodowski, M.: 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, agosto de 1997.

<sup>(23)</sup>Pinneau, P.: *Docentes, códigos y hegemonía: algunos elementos para comprender la historia de la educación en la provincia de Buenos Aires*. mimeo. Buenos Aires, 1983.

organizar una escuela no graduada, a través del relato de experiencias realizadas en distintos establecimientos o aún distritos escolares norteamericanos, redactados por sus protagonistas o investigadores universitarios asociados de algún modo con la gestión de estos proyectos.

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.

Esta propuesta tuvo un período de expansión a fines de la década del 50, en los 60 y hasta principios de los 70; sin embargo en los 90 comienzan a detectarse reorganizaciones bajo esta orientación. De ello dan cuenta revisiones estadísticas respecto de la eficacia de la escuela no graduada, como la de Gutierrez y Slavin, publicada en 1992: en los estudios norteamericanos se atribuye una revitalización de la experiencia al aumento cuantitativo de alumnos repetidores en las escuelas elementales; los autores distinguen un *patrón interesante*: los primeros programas aplicaban la no graduación a una materia, en general lenguaje (*reading*). Luego, los proyectos comenzaron a incluir *más asignaturas pero mantenían el curriculum y la instrucción tradicionales*; con el tiempo los programas incluyeron *cambios más*

*radicales en el curriculum y la instrucción*<sup>(24)</sup>.

## *Discusiones escolares sobre la desigualdad social*

Como decía al comienzo el primer establecimiento que se autodenomina escuela sin grados aparece en la Provincia de Buenos Aires en 1987: treinta años después de que Iglesias culmine la experiencia de la escuela rural unitaria, y casi dos décadas luego del período de mayor auge de la experiencia norteamericana en los Estados Unidos. El contexto de las escuelas no graduadas en la provincia de Buenos Aires es el de una transformación en las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales en la búsqueda de una adecuación al modelo de organización del Estado que es conocido como *ajuste estructural*.

En las escuelas esta política se tradujo en medidas de fuerte impacto y aplicación coyuntural -tales como sucesivas reducciones en el gasto público- articuladas con objetivos que exceden esa inmediatez: la educación básica concentra recursos en tanto es definida como un proceso que debe ser mejorado *cualitativamente* procurando, a la vez, una mayor *equidad*; para esto se postula como requisito previo potenciar la *eficiencia* y racionalidad del sistema escolar.<sup>(25)</sup>

Esta orientación política se acelera a principios de los 90 a través de la modificación de la ley orgánica que rige la educación del país. La Ley Federal de Educación de 1992, y la Ley Provincial aprobada en 1995 prescriben una reorganización total del sistema educativo en todos sus niveles, modificación de contenidos, rol de las autoridades centrales y jurisdiccionales, y financiamiento, que se desarrollarán progresivamente hasta el año

(24)Gutierrez y Slavin realizan un estudio estadístico a partir de la mejor evidencia, con el cual comparan logros de aprendizaje de escuelas graduadas y no graduadas, utilizando datos secundarios: estos son investigaciones, en su mayoría tesis doctorales, las que se encuentran principalmente en la Biblioteca del Congreso de Washington. Gutierrez, R. y Slavin, R.: Achievement effects of the nongraded elementary school: a best evidence synthesis. Review of Educational Research, Vol. 62, N.4, 1992.

(25)Las políticas educativas se reorientaron conjuntamente con las demás áreas de la administración pública, en el proceso denominado *ajuste estructural*. Este incluye una serie de intervenciones financieras, macro y microeconómicas destinadas a que los países se integren eficazmente al mercado global, realizándose modificaciones fundamentalmente en torno al rol del Estado en la economía. Ver: Tironi, E. y Lagos, R.: Actores sociales y ajuste estructural. Rev. de CEPAL N. 44. Santiago de Chile, 1991. Estos lineamientos de política educativa, postulados y financiados por diversos organismos internacionales, han sido evocados en el ámbito de las escuelas primarias públicas de la Provincia de Buenos Aires durante las últimas gestiones educativas fundamentalmente a través de discursos de autoridades y funcionarios. Para un análisis pormenorizado de los lineamientos de los principales organismos internacionales en materia de política educativa, ver Coraggio, J.C.: Desarrollo Humano, economía popular y educación. Revisión sobre Informe CEAAL, mimeo, 1993. El proceso de ajuste estructural en las políticas alimentarias, educativas y el sistema de seguridad social en nuestro país es analizado por Grassi, E.; Hintze, S. y Neufeld, M.R.: Políticas sociales, crisis y ajuste estructural. Ed. Espacio, Buenos Aires, 1994. Sobre el impacto de estos procesos en las escuelas: Carro, S.; Padawer, A. y Thisted, S.: las escuelas del conurbano y el ajuste. Cuadernos de Antropología Social. N. 9. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Año 1996.

(26)La Ley Provincial de Educación lleva el N 11612/95; la Nacional: 24.195/92.



2000<sup>(26)</sup>.

La experiencia de la *escuela no graduada* en la Provincia de Buenos Aires consistió en una transformación organizacional, donde los grados tradicionales fueron reemplazados por grupos de movilidad flexible. Estos agrupamientos permitían o bien el desplazamiento de los alumnos en cualquier época del año, en función de los conocimientos y competencias adquiridos; o bien la subdivisión en niveles dentro de un mismo grupo de alumnos, de acuerdo a sus rendimientos en las distintas asignaturas. Todas las escuelas estaban organizadas en tres grandes ciclos, las decisiones de agrupamiento y promoción se sustentaban en *perfiles de logros*, especialmente en lenguaje y matemática; y en 1992 existía un movimiento de extensión provincial conformado por aproximadamente por cuarenta establecimientos que adquirió el nombre de *Programa*<sup>(27)</sup>.

El contexto histórico-político proporciona a las experiencias pedagógicas una *configuración propia de antagonismos*: la experiencia pionera de no graduación, hacia 1987, se desarrollaba todavía en el ambiente que se había originado desde el retorno a la democracia en 1983; consiguió apoyo desde la administración educativa provincial en tanto experiencia innovadora y participativa. Era la época de los *planes de alfabetización*, luego los *consejos de grado y escuela*, las *jornadas de trabajo solidario*.

La directora recuerda que al asumir en el cargo las docentes, muy interesadas por el trabajo social y comunitario, mantenían un conflicto con las autoridades escolares locales por problemas edilicios; ella les propone reorientar los esfuerzos para la elaboración de una propuesta pedagógica. En ese momento una inspectora está impulsando propuestas de trabajo sobre *discriminación pedagógica*: establecen una discusión amplia donde se incorporan materiales españoles sobre integración de escuelas primarias comunes con escuelas de educación especial, bibliografía sobre fracaso escolar, los libros de Iglesias.

Se conformó un *grupo promotor* de la experiencia, integrado por la inspectora, una docente y dos directivas representando a tres escuelas de la misma jurisdicción. Ellas son las que inician *las gestiones* para aprobar los ensayos pedagógicos que están planificando, cuando finaliza la gobernación radical en la provincia de Buenos

Aires. De la entrevista que consiguen con la Directora de Educación Primaria saliente consiguen la *autorización para realizar diagnósticos*, pero deberán esperar a que asuma las nuevas autoridades, ahora justicialistas, para reanudar las gestiones.

En la escuela pionera existía una *mística del cambio*, era una *innovación y no un modelo*, por lo tanto todo estaba por hacerse. El cambio de gestión política en la administración provincial no afecta el desarrollo de la innovación: por el contrario, consiguen una autorización para que los docentes no interesados en la propuesta puedan cambiar de escuela (decisión que toman 4 de ellos), se implementa una supervisión particular para la experiencia, y también gestionan con los organismos gremiales una selección especial de docentes (realizada fuera de los actos públicos, mediante una convocatoria distrital propia para la escuela).

La identificación como *escuela no graduada* era un aspecto de la transformación, que asumió centralidad en el momento en que deciden eliminar los grados y conformar *grupos*; la bibliografía norteamericana adquiere fuerza a través de una de las escuelas involucradas, cuya vicedirectora había viajado a Canadá y se interesa particularmente en las propuestas de no graduación. La experiencia norteamericana consigue extenderse entre las innovaciones actuales, probablemente en tanto propone una modificación técnica más acorde con la tarea habitual de control propia de los inspectores, quienes tienen la tarea habitual de control del trabajo pedagógico de las escuelas y oficiaron como difusores de la innovación.

La experiencia de Iglesias, asociada a una identidad política de izquierda y a una mayor autonomía institucional, tendrá entonces una presencia minoritaria en este movimiento. Es *recuperado* en la *escuela pionera*, y considerando las propuestas alternativas en términos de antagonismos político-pedagógicos y discusiones escolares sobre el orden social esta recuperación tiene su racionalidad: era una experiencia de autonomía institucional respecto de las autoridades, existía una orientación ideológica de promoción social (con distintos sentidos históricos: del docente *civilizador* a maestros que provenían de la misma localidad), estaba presente la discusión política cotidiana entre los maestros involucrados, y se propiciaba un sistema de organización

---

<sup>(27)</sup>Padawer, A.: Las escuelas sin grados en la provincia de Buenos Aires: la construcción de una identidad común. Ponencia presentada al 4to Congreso de Antropología Social. Olavarría, julio de 1994. La extensión del movimiento fue reconstruida a partir de un documento denominado *Programa de Escuelas No graduadas*, formulado por la Dirección de Educación Primaria en diciembre de 1992 incluye listados de instituciones y su grado de efectivización de la propuesta.

escolar y promociones basado en la heterogeneidad grupal y la ayuda mutua entre lo alumnos más aventajados y los más retrasados (que requiere el mantenimiento de los grados para Iglesias y niveles para la escuela pionera).

Cuando a principios de los 90 se acentúan las políticas provinciales de restricción presupuestaria, las propuestas innovadoras adquieren la forma, por unos años, de resistencia a las reducciones de los planteles docentes, utilizando como argumento la importancia atribuida por las autoridades a la *calidad* de la educación. Ese es el momento en que se anulan las excepcionalidades administrativas para la escuela pionera: esto significa que una escuela no graduada tiene una identidad que la distingue de las escuelas comunes, pero a la cual acceden maestros que no necesariamente comparten esa intención de transformación pedagógica. Esta es una tensión que se traduce en la actualidad en la constitución de bloques de docentes en el interior de la escuela<sup>(28)</sup>.

También es la época en que formula su propuesta de no graduación la *escuela del bañado*, un establecimiento ubicado en el Gran Buenos Aires, en una localidad vecina a la *escuela pionera*. Los maestros y miembros del equipo de orientación escolar habían formulado varios proyectos de transformación de niveles y promociones, los que fueron discutidos sucesivamente con la inspectora de distrito. Esta funcionaria es quien menciona los materiales norteamericanos de no graduación y vincula a la escuela del bañado con el establecimiento *pionero*. Reuniones en distintas escuelas, en la inspección y en la capital provincial, elaboración de proyectos para enviar a las autoridades superiores, defensa de la planta docente, formaron parte de las complejas negociaciones en las que se introduce la escuela del bañado a fines de 1991.

Esta institución había utilizado los textos de orientación norteamericana, y su experiencia era sostenida fuertemente desde la supervisión, no era una escuela donde se formularan discusiones político ideológicas, y mediante el trabajo de campo pude reconstruir que se establecía cotidianamente una distancia social y cultural importante desde los docentes hacia los alumnos y sus padres. El sistema de organización escolar y promoción de los alumnos que adoptaron se basaba en los logros y rendimientos individuales y la homogeneidad grupal.

La recreación de la experiencia norteamericana se vincula con la configuración de antagonismos en esta escuela y sus ideas sobre el orden social: al no formularse críticas ideológicas al sistema educativo vigente, se propone el mejoramiento técnico-pedagógico para logros individuales y no la ayuda mutua. El establecimiento cotidiano de una distancia social y cultural de los docentes hacia los alumnos, remite a la formulación de la educación como socialización metódica de las jóvenes generaciones, el proyecto de no graduación intentaría que la diversidad de ocupaciones y la heterogeneidad social respondan a condicionamientos intelectuales y no ambientales.

Dado que la situación estructural de pobreza de los alumnos no puede revertirse, en la *escuela del bañado* deciden cambiar su organización interna; sin embargo a diferencia de la *escuela pionera* que cuestiona el patrón del alumno normal y la imposición de un arbitrario cultural en la escuela, es un argumento central en esta experiencia que las diferencias sociales y culturales son causa del fracaso escolar; y este énfasis resulta en una condena anticipada al fracaso de los alumnos<sup>(29)</sup>.

En la *escuela del bañado* la no graduación desaparece a los pocos años: las ideas que prevalecen implícitas en

---

<sup>(28)</sup>En la escuela pionera la directora expresa hoy esa tensión en el proyecto de no graduación: en un documento que formulara a comienzos de este año indica que en la actualidad algunos docentes *conocen los objetivos de cada nivel, usan distintos portadores para seleccionar y jerarquizar los contenidos, llevan los registros de sus prácticas y los progresos de los alumnos, dado que son agentes activos y no reproductores de prescripciones curriculares*. Mientras tanto algunos docentes nuevos y viejos *planifican con una secuencia extraída de libros para docentes y manuales; para elegir estos libros realizan una reducción: años de escolaridad igual a X grado. Tienen poco claro el tema de la diversidad de los grupos a pesar de que en el plano discursivo lo expliquen muy bien*. Finalmente un tercer grupo de docentes *navega entre las dos posturas: hay un proceso de inclusión ideológica que prima sobre lo didáctico: aquellos que comparten el perfil de maestro de escuelas de sectores populares son los que se incluyen en la innovación* Informe interno sobre la escuela no graduada. Año 1998.

<sup>(29)</sup>La corriente denominada habitualmente como *culturalismo norteamericano* aportó distintivamente a la investigación educativa la crítica al concepto de raza y de herencia biológica como determinantes del carácter individual, enfatizando el entorno cultural como decisivo para el proceso de incorporación de los niños y jóvenes a la sociedad adulta. Un clásico de esta perspectiva es Mead, M: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (1928). De. Planeta, Barcelona, 1993. Souza Patto señala que esta perspectiva fue utilizada en estudios de psicología educativa de las décadas 20 y 30 para formular una explicación del *menor rendimiento obtenido por los grupos y clases sociales mas pobres en la escuela ya no en términos de raza sino culturales*. Estudios sobre *las relaciones familiares y las prácticas de crianza infantil* de estos grupos, en tanto diferentes de aquellas habituales en las *clases dominantes*, serán consideradas como indicativas del *atraso cultural* de los mismos, aproximándolos al estado primitivo de los grupos étnicos de origen. Souza Patto, M.H.: *A producao do fracasso escolar*. De. T.A Queiroz. Sao Paulo. 1990. Textuales extraídos del capítulo: Raíces históricas das concepções sobre o fracasso escolar. pag. 45.

los maestros respecto a la escuela y la sociedad preanuncian el fracaso de la experiencia; su subordinación respecto de las autoridades la coloca a merced de los cambios que las políticas educativas proponen. La *escuela pionera* existe todavía hoy: con mi descripción quise argumentar que no es la misma escuela que formulara Iglesias, ni un método lancaster, ni una escuela sin grados norteamericana; pero tampoco es la escuela sin grados de 1987. Es una escuela cuya identidad hoy es la de un establecimiento con una propuesta pedagógica alternativa en un contexto de *Reforma Educativa*.

Ella es ahora su antagonista: podría no serlo, dado que la organización en tres ciclos de la no graduación podría constituirse en antecedente de los ciclos que incluye la nueva Escuela General Básica (1ero a 9no año). Pero las escuelas no graduadas no son hoy instituciones ejemplo de la transformación educativa: los maestros continúan discutiendo las decisiones de las autoridades sin previo consenso, las dificultades de infraestructura edilicia, la supervisión formal de la experiencia.

La idea del sentido común sobre las escuelas no graduadas como una innovación técnica poco exitosa se fundamenta, fuertemente, en la evidencia empírica de la limitada extensión de esta experiencia alternativa en términos cuantitativos. Esta evidencia oculta el carácter antagónico de la propuesta: eliminar los grados significa una ruptura radical sobre la organización pedagógica, en algunos casos articulada con una ideología crítica respecto a la educación de los niños marginales.

Al no reconocerse ese antagonismo, las causas de la limitada extensión de la propuesta son atribuidas a dificultades conceptuales o a obstáculos en el procedimiento de difusión de la experiencia<sup>(30)</sup>. A mi juicio transformarse en una escuela no graduada es una decisión sobre la identidad y no en todas las escuelas los maestros y directivos están dispuestos a adoptar esa posición de diferencia y antagonismo: buscar en el pasado y en la historia de la educación los momentos en que la organización graduada fue puesta en cuestión; preguntarse sobre el orden social implícito en la práctica pedagógica mediante un proyecto, no un mero formulismo.

## **Bibliografía**

- Bianco, A.: Luis Iglesias, un maestrillo gigante. Rev. Educoo N9, Buenos Aires, noviembre de 1992.
- Bordieu, P. y Passeron, J.C.: La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza (1977). Ed. Laia, Barcelona, 1982.
- Carli, S.: El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En. Puiggrós, A.: Escuela, democracia y orden. De. Galerna, Buenos Aires, 1992.
- Carro, S.; Padawer, A. y Thisted, S.: las escuelas del conurbano y el ajuste. Cuadernos de Antropología Social. N. 9. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Año 1996.
- Caruso, M.: Fuentes y espacios del pensamiento pedagógico del primer peronismo. Los discursos pedagógicos del nacionalismo y de la izquierda (1943-1949). Informe Final de investigación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. octubre de 1993.
- Clifford, J.: Los productos puros enloquecen. En: Dilemas de la Cultura (1988). Ed. Gedisa, Barcelona, 1991.
- Comunicación N. 4: Las escuelas no graduadas. Una mirada actualizada sobre la experiencia. Dirección de Educación Primaria. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Abril de 1998.
- Coraggio, J.C.: Desarrollo Humano, economía popular y educación. Revisión sobre Informe CEAAL, mimeo, 1993.
- Durkheim, E.: La educación, su naturaleza y función. En: Educación y sociología (1956). Ed. Colofón, México, 1991.
- Escuelas No Graduadas. Documento de la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Año 1995.
- Goodlad, J. y Anderson, R.: La escuela sin grados, organización y funciones. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1976.
- Grassi, E.; Hintze, S. y Neufeld, M.R.: Políticas sociales, crisis y ajuste estructural. Ed. Espacio, Buenos Aires, 1994.
- Gutiérrez, R. y Slavin, R.: Achievement effects of the nongraded elementary school: a best evidence synthesis. Review of Educational Research, Vol. 62, N.4, 1992.
- Iglesias, L.: Aprendizaje Vivencial de la Lectura y Escritura, Ediciones Pedagógicas, Buenos Aires, 1987.
- Iglesias, L.: Diario de Ruta. Ed. Lautaro, Buenos Aires, 1963 y varias ediciones.
- Iglesias, L.: Didáctica de la Libre Expresión. Ed. Pedagógicas, Buenos Aires, 1979.
- Iglesias, L.: La Escuela Rural Unitaria. 7ma edición por Ed. Magisterio, Buenos Aires, 1995.
- Iglesias, L.: Los Guiones Didácticos. Ediciones Pedagógicas, Buenos Aires, 1988.
- Iglesias, L.: Viento de Estrellas, Buenos Aires, 1942 y varias ediciones.
- Mead, M.: Adolescencia, sexo y cultura en Samoa (1928). Ed. Planeta, Barcelona, 1993.

---

<sup>(30)</sup>Las dificultades conceptuales refieren a descripciones del tipo de: *las escuelas no graduadas son un caos*; los problemas de procedimiento en la innovación pueden verse en la interpretación de la directora de la escuela pionera sobre las excepciones administrativas de la etapa inicial como parte del *encapsulamiento de la propuesta*: la directora retrospectivamente considera que *la intencionalidad de protección* se volvió en contra de la experiencia, que comenzó a *ser vista por las otras escuelas como una situación de privilegio*.

Miller, I.: La escuela no graduada, una nueva solución educativa (1967). Ed. Ateneo. Buenos Aires, 1976.

Narodowski, M.: 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, agosto de 1997.

Padawer, A.: La desigualdad social y la escuela primaria. Informe de avance presentado a la Secretaría de Ciencia y Técnica, setiembre de 1997.

Padawer, A.: La desigualdad social y la escuela primaria: una perspectiva antropológica sobre propuestas pedagógicas alternativas. Informe de avance presentado a la Secretaría de Ciencia y Técnica, marzo de 1997.

Padawer, A.: Las escuelas sin grados en la provincia de Buenos Aires: la construcción de una identidad común. Ponencia presentada al 4to Congreso de Antropología Social. Olavarría. julio de 1994.

Pinneau, P.: Docentes, códigos y hegemonía: algunos elementos para comprender la historia de la educación en la provincia de Buenos Aires. Informe de Investigaciones. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad de Buenos Aires. 1983.

Programa de Escuelas No Graduadas. Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Diciembre de 1992.

Puiggrós, A., José, S.: Sobre las alternativas pedagógicas (1988). En: Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires. 1994.

Puiggrós, A.: La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. En: Escuela democracia y orden. (1916-1943). Ed. Galerna, Buenos Aires, 1992.

Puiggrós, A.: Sistema educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino. Rev. Propuesta Educativa Año 2, N.2. Buenos Aires, 1990.

Querrien, Anne: Trabajos elementales sobre la escuela primaria. La Piqueta. Madrid. 1980.

Rockwell, E.: Los usos magisteriales de la lengua escrita. Rev. Nueva Antropología, vol XII, N. 42, México, 1992.

Smith, L.: La realidad de la escuela sin grados. De. El Ateneo. Buenos Aires, 1976.

Souza Patto, M.H.: A produção do fracasso escolar. Ed. T.A. Queiroz. São Paulo. 1990.

Tironi, E. y Lagos, R.: Actores sociales y ajuste estructural. Rev. de CEPAL N. 44. Santiago de Chile, 1991.

Veeman, S.: Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multiage classes: a best evidence synthesis. Review of Educational Research. Vol. 65. N. 4. 1995.

Weinberg, G.: Modelos educativos en la historia de América latina. Kapelusz/Unesco/Cepal/Pnud. Buenos Aires, 1984.