

# LA REFORMA EDUCATIVA

---

## Análisis crítico de todos los Documentos Oficiales

Documento de base

Bases para el curriculum

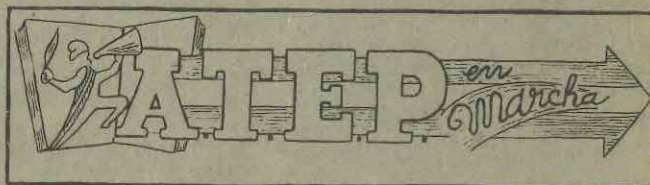
de las escuelas del nivel elemental

Transferencia de escuelas nacionales

Plan de las nuevas escuelas normales

Evaluación, promoción, etc.

Suplemento de



1971

AGREMIACION TUCUMANA DE EDUCADORES PROVINCIALES

Congreso 295 - San Miguel de Tucumán - T.E. 17145

Al amigo Eliseo Antico

Cordialmente

Buenos Aires 6/5/71

Alfredo

Sirto Miguel Paz

ATEP - CGERA



*La Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales, ATEP, ha considerado de interés para la docencia la publicación de este trabajo referente a la Reforma Educativa que se pretende implantar en el país. El mismo es entregado a la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA) la que utilizará todo lo que estime necesario a fin de que en el Acuerdo de Nucleamientos se elabore el documento final sobre la Reforma, para ser presentado a las autoridades.*

*Destacamos que es nuestro propósito la publicación y difusión de todo trabajo elaborado por cualquier entidad, que se aprecie de interés general. De esta manera consideramos también contribuir a la defensa de la escuela pública argentina y de su esforzado magisterio.*

*ATEP agradece al profesor Atilio E. Torrassa su valioso y desinteresado trabajo.*

Tucumán, marzo de 1971

#### ADVERTENCIA

*Este trabajo, de análisis crítico de la documentación oficial sobre la Reforma Educativa —unas 1.500 páginas— ha sido realizado en enero y febrero de 1971, especialmente para ATEP, dedicado al magisterio de Tucumán y, por intermedio de su ejemplar organización, a la docencia de toda la República.*

ATILIO E. TORRASSA



# EXAMEN CRITICO DEL MATERIAL RECIBIDO

A los efectos de exponer nuestros puntos de vista, dividiremos esta exposición en las siguientes partes: transferencia de escuelas nacionales a las provincias; supresión de las escuelas normales; división del nivel elemental en dos ciclos; educación permanente; bases de la reforma educativa; bases del curriculum de las escuelas de nivel elemental, con algunas subdivisiones y títulos que destacan conceptos.

## TRANSFERENCIA DE ESCUELAS NACIONALES

Estamos en desacuerdo, no por oposición al federalismo, sino porque en la situación actual, la mayoría de las provincias no están en condiciones de mantener un buen servicio educativo y las garantías que ofrece la Nación, son transitorias. En otro orden, si bien por la ley respectiva se expresa que ningún docente será privado de su situación y sueldo, ni trasladado sin su consentimiento, por el decreto reglamentario n° 602 (1) cada provincia se reserva el derecho de admitir al docente, y en caso negativo, indemnizarlo. La indemnización es irrisoria y violase el Estatuto del Docente. Por otra parte, la mayoría de los gobernadores, como resulta del documento entregado, ha puesto objeciones de orden económico, y sólo en cuatro provincias, y en la mayoría de ellas sólo parcialmente —Buenos Aires, la más rica y de mayor número de establecimientos, la transferencia afecta a un 4 %—, y en una sola, Río Negro, ha sido total, desde la fecha de uno de los fallidos intentos anteriores. En La Rioja, donde se ha efectuado la transferencia, el magisterio ha denunciado numerosos abusos con el personal y la disminución del servicio, que ha decaído visiblemente con esa innovación.

Estimamos que el federalismo debe funcionar en todos los aspectos, y especialmente en el económico, con una participación justa de las provincias en los ingresos nacionales. Una vez logrado esto, se podrá implantar el federalismo escolar. En resumen, sin entrar en la discusión constitucional, en los alcances del artículo 5° de la Constitución nacional y en el valor

de las leyes 4.874 y 2.737, ni en los antecedentes reales, reveladores de que desde la Confederación Argentina la Nación debió auxiliar a las provincias en su labor educativa —lo que indica que nunca el sistema fue federal— estamos en desacuerdo con la forma y la oportunidad de esta transferencia, que, en las condiciones actuales, reputamos peligrosa para la continuidad y mejora del servicio y la suerte del personal docente. Creemos que cabe, si, establecer un mapa escolar de la República, para ubicar estratégicamente las escuelas, evitar la superposición de servicios, adaptar éstos a las exigencias regionales y a la migración de las poblaciones, y realizar, mancomunadamente, Nación y provincias, las obras de infraestructura, especialmente locales, material moderno y servicios asistenciales. Lo que interesa no es la jurisdicción, sino la eficacia, extensión y calidad del servicio. La división del país en circunscripciones, con escuela completa, conforme a la población y necesidades regionales, es lo que aconseja hoy la UNESCO (Ver "Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación", UNESCO, 1969, pág. 170).

Ya esto lo había aconsejado Sarmiento, en Chile (1849) y luego aquí, y por él entró, junto con la comisión de padres (consejo de distrito), como idea normativa —desgraciadamente incumplida— en la Ley 1.420. Hoy se le da, más de un siglo después, todo su valor...

## LA SUPRESION DE LAS ESCUELAS NORMALES

Es, a nuestro juicio, una medida precipitada, sin antes abrir nuevos horizontes a la mujer, y sin tener aún concebido concretamente el tipo de instituto que habría de sustituirlas. Por otra parte, la

(1) Del 6/2/70.



política de este gobierno ha sido contradictoria. De 1967 a 1969, las escuelas normales, declaradas ya insuficientes, aumentaron de 813 a 823. La misma contradicción respecto de los bachilleratos y cursos comerciales, incrementados preferentemente, con retroceso o estancamiento en las ramas que se estiman más eficaces para promover el desarrollo del país: las industriales y agrotécnicas. Uno de los argumentos que se esgrimieron para la supresión masiva de escuelas normales, ha sido el de que se graduaban unos 30.000 maestros (87 por ciento mujeres), sin guardar relación alguna con la demanda. Pero sin que se conozca ningún estudio serio de evaluación de esas necesidades, por resolución 2779, del 20-11-70, se ha dispuesto la creación de 116 institutos superiores de formación docente y secciones de profesorado elemental anexas a los institutos superiores del profesorado. El número de institutos privados que han de autorizarse no se ha fijado aún. Como los de este sector duplicaban a los oficiales, si se guarda la misma relación tendremos en el país más de trescientos institutos para la formación de maestros, superando en número a los de países de 40, 60 o más millones de habitantes. Y se producirá una nueva superproducción, aún más costosa que la precedente. Tampoco se ha considerado el exceso de profesados "humanistas", dos tercios de ellos privados. Fuera de esto, no se conoce un plan completo para dichos establecimientos. Sólo se sabe que el profesor primario, cumplido el bachillerato, hará dos años de estudios teóricos —el del nivel elemental—, y un cuatrimestre de práctica de la enseñanza. Admitimos que con esta reforma podrá ampliarse la base de instrucción general, pero el docente se formará, como antes, en dos años, y con una experiencia reducida que, en relación con las exigencias de la reforma, resulta aun más, prima facie, insuficiente. Y caben hacer dos observaciones más: primero, que con el sueldo y las exigencias actuales, será difícil que un profesor de nivel primario vaya a las zonas rurales, donde más se necesita ampliar el servicio, a soterrarse en un rancho, y dictar clase de todos los grados a un grupo de niños que padece y origina, por causas sociales y económicas, y la pobreza de su ámbito cultural, las mayores dificultades. La otra, que si con la supresión de escuelas normales se buscó orientar al alumnado del nivel medio hacia las ramas que las expectativas de nuestro futuro desarrollo exigen, las estadísticas de 1970 revelan que en su totalidad se ha volcado hacia el bachillerato y ciclo básico. Cabe preguntar si es mejor que la mujer

course el bachillerato o se reciba de maestra. En este caso, como se ha hecho notar, si no ejerce la profesión, podría ser mejor madre para sus hijos, y actuar más lúcidamente en lo que se ha llamado educación familiar, o sea la que precede a la escolar, y de notoria influencia sobre los resultados de ésta. Si antes, en 1969, existían 248 escuelas normales oficiales y 565 privadas, en 1970 encontramos: ciclo básico y bachilleratos oficiales, 585; privados, 1.149. En técnica industrial, 3 establecimientos menos, del orden nacional. ¿Así se orienta a la juventud, y se influye sobre las preferencias, también distorsionadas, de los estudios superiores, un 70 por ciento sin relación con las necesidades futuras de un país que pretenda entrar en la era científica y tecnológica? Sobran médicos, odontólogos y abogados. Según el CONADE, están los dos primeros en la relación de uno por cada 706 y 1.800 habitantes, superando a EE.UU. y muchos países de Europa. Pero hallanse concentrados en el Gran Buenos Aires y en las capitales de provincias y grandes extensiones del país carecen de servicios asistenciales, prosperando el curanderismo. Tenemos 11,2 abogados por cada 10.000 habitantes, casi el doble de Inglaterra y Francia. Pero para una Argentina en desarrollo, aunque hoy sobren y emigren, para evitar la desocupación o el subempleo, en un país empobrecido y en crisis económica constante, faltarían científicos, técnicos, investigadores, planificadores, etcétera. Hay una relación constante entre estado social y económico y educación. La reforma apunta hacia un país desarrollado, tomando la imagen de otros que lo son, pero ¿qué se hace para entrar en el cambio que justifique la reforma y esa imagen anticipada? El sistema educativo argentino, caótico y distorsionado, corresponde exactamente a los vicios actuales de nuestras estructuras sociales y económicas. Si no se cambian éstas ¿para qué formaremos más científicos, investigadores, técnicos, de bajo, medio y alto nivel? ¿Para que emigren en mayor escala, desaprovechándose el esfuerzo consagrado a formarlos, o condenándolos al subempleo, en la burocracia, anulándolos poco a poco, haciéndolos padecer desaliento y frustración? El problema de las escuelas normales está ligado a las mismas causas: falta de horizonte ocupacional de la mujer, por el subdesarrollo del país. Esto no se salva mirando hacia afuera, sino hacia adentro: hacia la falta de una estructura económica, industrial y agraria, moderna, y una organización del transporte, comercialización, crédito, etcétera, al servicio del país.

En rigor, el exceso de normales provenía



de una política de favoritismo a la actividad privada, que ha negociado con esta modalidad, y ha recibido cuantiosos subsidios del Estado. En efecto, de 1917 a 1967 —con un incremento posterior, por haber seguido, este gobierno, la misma mala política—, las escuelas normales oficiales aumentaron de 84 a 248, o sea el 295 por ciento; las privadas, en el mismo lapso, de 13 a 565, o sea ¡4.346 por ciento! (Cuadro n° 9 OSDE). Hubiera bastado quitar todos los subsidios a la enseñanza normal privada, y mejorar y ubicar por zonas las oficinas, convirtiendo muchas de ellas en preparatorias de maestros rurales, para, poco a poco, dejar los establecimientos indispensables, remodelados conforme a las exigencias de una reforma bien planeada. No pocas podrían haberse convertido en institutos de perfeccionamiento docente, escuelas de experimentación pedagógica, cursos para maestras de jardines de infantes —nivel muy poco desarrollado— y de docentes para escuelas diferenciales. De estas dos últimas modalidades, el déficit es enorme. Nada de esto se ha tenido en cuenta, pese a que muchas instituciones docentes y publicistas lo han señalado. La superproducción de maestros y el exceso de escuelas normales han sido fenómenos vinculados a la falta de horizontes educativos para la mujer y las especulaciones del sector privado, que ha hecho un magnífico negocio, en buena parte con capital aportado por la Nación, y que se restó al esfuerzo educativo primario y a la orientación de la juventud conforme a las conveniencias del país. En "Bases para la reforma del magisterio, OSDE, 1969", y en publicaciones posteriores, se elude la mención de las verdaderas causas de ese fenómeno, único en el mundo.

#### DIVISION DEL NIVEL ELEMENTAL EN DOS CICLOS

Esta innovación tiene una larga historia, y surgió en condiciones tales que suscitaron general reprobación. Tales antecedentes merecen recordarse, pues se habla de continuidad en la obra educativa del gobierno, y de objetivos que provienen desde la iniciación de la "Revolución Argentina". Durante el Ministerio del doctor José Astigueta, cuya agresividad contra la ley 1.420 persiste en los documentos actuales, una comisión asesora, compuesta en su totalidad por infuyentes personas del sector educativo privado, (1) proyectó una "Ley Federal de Educación", que el diario CLARIN dio a conocer en

su totalidad, el 22 de noviembre de 1968. En ella, contra lo establecido en nuestra Constitución, y negando una tradición fecunda en la vida cultural argentina, proclamábase que el Estado tenía, en educación, un papel *supletorio* o *subsidiario* de la acción privada, y en ella aparece por primera vez —en contraste con las políticas y estrategias aconsejadas por el CONADE, y según se dijo entonces, aprobadas por el Gobierno—, la reducción de la escuela elemental a cinco grados, y el establecimiento de la escuela intermedia de cuatro, sin carácter obligatorio. Las críticas que suscitó este proyecto, hicieron que se le redujera, manteniendo empero su mismo espíritu, de 111 artículos, a 46, y como nuevo proyecto de ley —dado in extenso por LA PRENSA, el 8 de febrero de 1969— puesto a la firma del presidente. Este proyecto también contiene la división del ciclo primario en escuela elemental, de 5 años, y escuela intermedia, de cuatro, pero ahora se dice que será gradualmente, y en la medida que los recursos lo permitan, obligatoria. Sustituido el doctor Astigueta por el doctor Pérez Guilhou, éste mantuvo la reforma en ciclos y con un nuevo equipo, que subsiste con su sucesor actual, con pequeños cambios. Desprendida de los dos proyectos anteriores, convirtiéndose en el conjunto de reformas que se presenta actualmente: transferencia de escuelas nacionales, traslado del ciclo normal al tercer nivel escuela primaria de cinco grados seguida de otra intermedia de cuatro, y acentuación de la reforma en los aspectos técnicos, además de continuarse las experiencias anteriores y proyectar ampliarlas gradualmente en los años venideros. Es decir que se hará ahora una reforma por decretos, dejando la ley orgánica para más adelante. Al revés de lo que se intentó realizar al principio.

Todo esto se ha querido justificar invocando, entre otros argumentos: la necesidad de acortar la escuela primaria, por ser redundante y sin contenidos propios el 6° y 7° grado; la importancia y urgencia de atender debidamente el período de la pubertad, con la escuela intermedia; los requerimientos de nuestra época, y del ingreso en la era tecnológica, rompiendo los viejos esquemas de un país de inmigrantes y exportador de materias primas; el propósito, "que es común a todos los grandes países", de extender el período de obligatoriedad y establecer, en favor de todos los argentinos, las mismas posibilidades de mejorarse, para su propio beneficio y el de la colectividad; la decisión de afrontar problemas como el analfabetismo, la deser-

(1) En la comisión figuraba el actual ministro Dr. Cantini.



ción escolar, la repetición en los primeros grados.

Estos argumentos no son convincentes, y, por otra parte, insistimos, la prolongación de la escolaridad, sin locales adecuados —se reconoce que el 70 % es anticuado, obsoleto o de un monumentalismo anacrónico—, sin material moderno, sin presupuesto suficiente, sin plan concreto de inversiones, sin racionalización previa del sistema, ubicando las escuelas y los servicios asistenciales en lugares estratégicos, todo ello combinado con un plan promocional de las zonas más pauperizadas, la obligatoriedad de nueve años será un ideal concebido sin la claridad y la decisión de los hombres del siglo pasado, pues éstos lograron llevar a las escuelas la mayor parte de la población infantil, poniendo nuestro país a la cabeza de los de América, aunque sin lograr ese mismo porcentaje de retención, fenómeno que es común a todos los países subdesarrollados. Cabe consignar, también, que el presente plan ambicioso y sin fundamento económico, contrasta con el propuesto por el CONADE y aprobado, en las "Políticas y estrategias", publicadas, en folleto, en 1968, con indicación de que estaban ya aprobadas. En ellas se traza un plan de cinco años para obtener el 90 % de escolaridad hasta 7º grado, y otros cinco para establecer la obligatoriedad de un primer ciclo medio, de carácter vocacional, articulado luego con toda clase de estudios, en conexión con las necesidades generales y regionales del país, y en armonía con las metas de desarrollo económico, que al mismo tiempo se venían elaborando, desde años atrás. Todo esto está en suspenso. Ese programa decenal es más lógico que el actual y para ello asignábanse recursos, hasta el 5 % del producto bruto nacional. El plan partía de los servicios asistenciales, —alimento, vestido, provisión de útiles, medios de transporte, etc.—, a fin de atraer y retener a los niños, erradicando la deserción escolar. No se incurría, pues, en el contrasentido de pensar en la extensión de la escolaridad a nueve años antes de haber logrado la de siete, instituida en nuestras leyes de educación, la nacional y sus similares provinciales, desde la segunda mitad del siglo pasado. La contradicción se explica a nuestro juicio. Los dos planes difieren por los intereses en juego: el uno, plantea objetivamente el problema; el otro, nace del sector privado y sirve sus aspiraciones de autonomía y expansión.

La necesidad de acortar la escuela primaria, y la crítica al sexto y séptimo grado, como repetición de los anteriores, no

tiene consistencia. Nada se oponía a dar a esos dos grados contenidos propios, materias optativas y orientación práctica, con talleres y laboratorios, y una adaptación regional, no sólo con vistas al presente, sino a la promoción de artesanías y futuras industrias, y al mejoramiento de las prácticas agro-técnicas. La escuela primaria de siete grados puede dividirse en ciclos, y países de gran adelanto, como Estados Unidos y Rusia, que han generalizado por lo menos el primer ciclo medio, mantienen la escuela primaria de seis grados o la extienden a ocho o nueve. Suecia dividela en tres ciclos de tres años. El ideal de una escuela de siete grados, por lo menos, para todos los argentinos, dotada de buenos locales, elementos modernos, y un curriculum lo más avanzado posible, conforme a nuestras necesidades —no mera copia de otros países, y de unilateral bibliografía extranjera—, y con servicios asistenciales y gravitación económica y social en la comunidad, es un programa factible en nuestra época, que debe suscitar el esfuerzo de toda la Nación. Logrado esto, estaremos en condiciones de prolongar la escolaridad a nueve o a doce años, pero con un país recuperado de su postración económica, en pleno uso de sus reservas y recursos, y dentro de una disposición soberana de su destino, sin dependencias ni limitaciones extrañas. No nos oponemos, pues, a la prolongación de la escolaridad, ni a la división en dos o tres ciclos del nivel primario, ni hacemos cuestión de denominaciones; pero queremos ver proyectos viables, recursos suficientes, y no utópicas promesas, condicionadas a arbitrios futuros. Esto sólo puede conducir, lo repetimos, a una merma de las posibilidades de educación de la enorme mayoría del pueblo, y a trastornos y debilitamiento del esfuerzo educativo de la Nación, que es cada vez menor, en todos los niveles, como lo demuestra la estadística de 1970: reducción de centros de alfabetización y escuelas primarias (570 menos, entre 1969 y 1970), disminución de escuelas medias (18) y constante decrecimiento del número de inscriptos en las 10 universidades nacionales (unos dos mil menos por año) frente a un aumento constante del esfuerzo provincial y al auge de institutos y facultades privadas, con subsidios y donaciones estatales. Aparte de esto, la reducción del presupuesto para educación, que del 15,6 % en 1968, bajó al 14,8 %, en 1970, Año de la Educación y también de la Reforma Educativa Oficial (Bases de la reforma educativa, pág. 30). Estas contradicciones son alarmantes y justifican el general escepticismo, o el



franco rechazo, de esta reforma que sólo se traduce en discursos y papeles, y cuya concreción sólo se ve en unos pocos ensayos en las ciudades, y en el favor con que ha sido acogida por quienes organizan y dirigen las escuelas privadas.

Tampoco nos convencen los argumentos en favor de la escuela intermedia, ni la referencia a Víctor Mercante, cuya obra, "La crisis de la pubertal", no figura en la bibliografía aconsejada. El intento de crear la escuela intermedia, en 1916, fracasó por prematuro, en una época en que el analfabetismo era del orden del 30 por ciento y la deserción escolar, del 80 por ciento. Y así como entonces, parlamentarios, entre ellos los socialistas, que luego propusieron un plan de eliminación del analfabetismo en 10 años, y aumentos graduales del presupuesto de educación —lo que desgraciadamente no tuvo apoyo en el Gobierno y en el Consejo Nacional de Educación—, se opusieron a esa novedad para una minoría, así también en el presente, con un 10 % de analfabetismo y casi un 60 % de deserción escolar, la escuela intermedia, sin locales para implantarla para todos, reducida, en caso de concretarse, a recibir menos de la mitad de los alumnos que terminan el nivel primario, es también una aspiración impracticable, utópica. Lo primario es la escolarización de cinco o de siete grados para todos los niños argentinos. Hay en esto tanta fuerza lógica, que los argumentos esgrimidos en contra en las "Bases", y que examinaremos luego, nos parecen poco dignos de tomarse en serio. Y si esta expresión parece fuerte, ya veremos que en ese escrito oficial llegase al agravio de la docencia, con cargos injustos y hasta se pretende una justificación del magro sueldo actual. Todo esto indica un cierto fanatismo en la defensa de la reforma, por cualquier medio dialéctico. Y esto agrava el verticalismo con que se la ha concebido, sin consultar previamente a nadie, dentro de la comunidad, y prescindiendo de la adhesión previa y consciente de su ejecutor, el magisterio argentino.

En cuanto al argumento de que con esta reforma de ciclos se combate la deserción escolar, la repetición en primer grado y se acelera el proceso de cambio del país, pese a no existir plan económico que haya durado más de un año ni haya producido otros efectos que empeorar la situación de la mayoría del pueblo, preferimos dejar nuestras observaciones para la última parte, al referirnos a la forma de responder a las objeciones expuestas por las entidades docentes, publicistas y

órganos prestigiosos del periodismo nacional, en el documento titulado "La reforma educativa, Documento de base (versión preliminar)". Nos limitaremos a consignar aquí que esos fenómenos no ocurren en sexto y séptimo grado sino en un 10 %, y el 90 % en los cinco primeros, de suerte que la mutilación de la escuela primaria no puede incidir sobre ellos, a menos que se tomen otras providencias de fondo, no sólo técnicas sino especialmente económicas y sociales. En cuanto a las reformas técnicas, ellas deben ser regulares, permanentes, en toda administración escolar en que existan los organismos de investigación pedagógica, evaluación, escuelas pilotos, equipos eficientes de planificación y supervisión. La modernización del sistema, en los aspectos técnicos y administrativos, y la actualización del personal, deben ser regulares, graduales, sin anuncios aparatosos ni estridencias, propios del trabajo escolar serio, racionalizado y responsable dentro de una política educativa clara, y de sentido progresista y nacional. No podemos admitir que la reforma educativa se ampare ahora, para justificar divisiones en ciclos, transferencias, eliminación del colegiado en los pocos consejos nacionales existentes, mantenimiento de sueldos inadmisibles, y destrucción de los principios de participación docente y comunitaria en el gobierno escolar. La adopción de procedimientos modernos en auge en otros países y de una bibliografía extranjera, cuyo valor no discutimos, no justifica el negar antecedentes y valores nacionales, y los ensayos de modernización impedidos desde 1930, provocando un anquilosamiento de todo el sistema del cual debe culparse, no a la docencia, sino a los pésimos gobiernos que ha soportado el país, a espaldas de las aspiraciones y de la autoridad soberana del pueblo. Las consecuencias negativas de todo orden, no dejaron de subvertir y hasta degradar por largos periodos a la educación pública argentina. No advertimos luego, desgraciadamente una reacción que permita alentar mayor optimismo sobre la suerte de la escuela y del cuerpo docente, que se ha resistido y resiste a ser instrumento de retrocesos políticos y económicos, de la disminución de las instituciones esenciales y de los principios que informan nuestra Constitución. La docencia argentina se siente custodia de los altos intereses de la Nación, de sus fuerzas morales, y no al servicio de ideologías y grupos que detentan el poder, sin el respaldo de la voluntad del pueblo y de nuestra tradición de libertad y de respeto de los derechos humanos.



## EDUCACION PERMANENTE

Un folleto reproduce las conclusiones del Primer Seminario Nacional sobre educación permanente celebrado en Buenos Aires, del 20 al 26 de junio de 1970, patrocinado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, por intermedio de la Dirección Nacional de Educación del Adulto, y el auspicio de la O.E.A. y de la U.N.E.S.C.O.. El folleto es ilustrativo sobre las conclusiones, pero no hay nada de lo que más podría interesarnos: de qué modo el Gobierno, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y la Dirección Nacional de Educación del Adulto, están dispuestos a llevar a la práctica sus interesantes conclusiones. En efecto: la educación, tal es el ideal que se abre camino en el mundo, debe ser no sólo la que se cumple en el marco estrecho de las instituciones escolares, y en los periodos de la infancia, la adolescencia y la juventud, sino en toda la existencia, es decir, que el ser humano es educable siempre, sin solución de continuidad. Estamos perfectamente de acuerdo en que se debe "estimular, difundir y coordinar los medios que permitan a todos los hombres y mujeres, sin distinción, recibir los beneficios de la educación continua, escolar y extraescolar, de acuerdo con sus intereses y necesidades". Y que en tal sentido, todo: prensa, radio, TV, teatro, cine, actividades sociales, arte, diversiones, aprendizaje individualizado y social, alfabetización funcional, etc. etc., deben confluír sin violencia en una obra de expansión progresiva de la personalidad, y de aprovechamiento, para sí y la sociedad, de las aptitudes más valiosas de cada ser humano, sin excepción alguna. Pero todo esto, sin medidas concretas, para utilizar, por ejemplo, los medios de comunicación de masa, en la educación del pueblo, sustrayéndolos al actual monopolio comercial, regido por el aviso de grandes empresas foráneas —las mismas que están frenando nuestro desarrollo—, no pasa de una mera expresión de deseos. Y nos parece un gasto enorme y sin compensación todo congreso del cual no resultan políticas y estrategias explícitas y bien fundadas en beneficio de la colectividad. Aunque puedan, como en este caso, difundir un concepto más amplio sobre educación, muy distante, por cierto, de la realidad educativa del país, donde el proceso sólo aprovecha, en su fase elemental, a menos del 50 % de sus posibles beneficiarios. Los niveles siguientes, están vedados para la mayoría, por falta de recursos. En cuanto a los medios de comunicación, la Nación, y las provincias, poseen imprentas, canales de radio y de TV, y

ejercitan un contralor sobre las difusoras privadas, como para modificar el estado lastimoso, del punto de vista cultural, en que se desenvuelven esas actividades. Y asimismo, con respecto a los medios oficiales, pueden utilizarlos con fines educativos, en transmisiones especiales y dotar de aparatos receptores a millares de escuelas que no los poseen. Ni los medios audiovisuales ni la enseñanza programada, han tenido en nuestro país la difusión que merecen, como complemento de la obra educativa corriente, que también se desarrolla con los más precarios y envejecidos medios. Por tanto, esperamos que ese folleto se complemente con otro donde se difundan las contribuciones concretas en el sentido de la educación permanente, que hoy está librada, en la Argentina, a la acción espontánea del hecho de convivir, con todas las limitaciones, distorsiones y estrecheces conocidas, en una comunidad.

## LA REFORMA EDUCATIVA. DOCUMENTO DE BASE

(versión preliminar)

Este documento es un resumen de todo lo publicado o expuesto, en discursos y reuniones de las autoridades, a nivel nacional o provincial, sobre la reforma, pero no ya con un tono expositivo, sino polémico. Lo esencial del mismo, sobre los ciclos, la transferencia de establecimientos primarios, la reforma de las escuelas normales, trasladándose al tercer nivel, está examinado, y explicitadas nuestras coincidencias y objeciones, en lo que antecede, por lo que huelga insistir. Pasaremos a otros temas, y, sobre todo, a la forma de valorizar nuestro pasado, el esfuerzo de los grandes creadores de la escuela argentina, la acción abnegada de la docencia del país, en todos sus niveles, y las perspectivas de mejora que se prometen. Al final nos referimos a la refutación de objeciones, en la cual nos consideramos aludidos. La primera parte, donde se estudia el sistema educativo actual, divídese en varios capítulos, sobre: ubicación histórica-política, aspectos institucionales, estructura del sistema, deficiencias cuantitativas y cualitativas, para terminar en la necesidad y urgencia de la reforma educativa. No es un estudio objetivo, imparcial, sino selectivo, de los aspectos que convienen para sustentar la tesis o conclusión anticipada: que la reforma contempla las soluciones de todas las fallas anotadas, de las cuales se responsabiliza unas veces a deficiencias de las leyes, otras al personal docente, otras al haberse dejado transcurrir muchos años sin adecuar el sistema a la evolución del



país, y, en general, a causas endógenas, por lo cual, la división en ciclos y el cambio de curriculum —aun dejando subsistentes las fallas de infraestructura, las insuficiencias de presupuesto y la falta de planificación orgánica, concertada entre la Nación, las provincias, las municipalidades y el sector privado— traerían igualmente la solución a corto o lejano plazo de todos los problemas. Nada se dice de las políticas degradantes, reaccionarias, de malos gobiernos y grupos de presión.

El análisis arranca del efectuado por el CONADE, en los dos tomos de 1968, titulados "Educación, recursos humanos y desarrollo económico y social", a su vez basado en técnicas aplicadas por UNESCO y CEPAL, pero sin la amplitud y objetividad de aquél. Las cifras son, por lo común, de 1965, y al final, se ofrece una actualización a 1970. Si la base estadística es poco válida hoy, las conclusiones no son tampoco acertadas, como asimismo la forma de historiar el proceso de la educación argentina. Las fallas anotadas, ya las denunciaron las entidades gremiales desde principio de siglo, en congresos, publicaciones, notas al Poder Legislativo, a los ministros del ramo, y a los consejos de enseñanza. Para no alargar este escrito, y reducirnos a lo más importante, señalaremos: no se mencionan los congresos de educación, organizados por las entidades docentes, excepto el de la CAMYP, que se pretende utilizar en favor de la división del nivel elemental en dos ciclos, el segundo con el nombre de escuela intermedia. LA CAMYP —y ésta lo ha aclarado suficientemente— preconizó la efectivización de la escuela elemental, de seis grados —entonces se contaba el primero inferior y el superior como uno solo, de modo que es la escuela actual de siete grados— y luego la generalización del ciclo básico, intermedio o de orientación, articulado con una gran variedad de actividades, en relación con los requerimientos del país, en el ciclo terminal siguiente. Concepción sostenida, antes y después de CAMYP, por la mayoría de las entidades de educadores. Por lo tanto si este proyecto se parece a alguno oficial posterior, no es al que ahora se sustenta, sino al que preconizó, con más acierto, el CONADE, en el precitado trabajo, y en el resumen "Políticas y estrategias, sector educación", difundido en 1968 como aprobado por el gobierno, e incluido entre los antecedentes del documento que comentamos, sin señalar las diferencias notorias que implican un vuelco de la orientación en la materia. Ya hemos dicho que esto coincidió con el gravitar decisivo del sector privado, a quien no interesa y perjudica la generalización de un buen servi-

cio educativo estatal. (1) También se mencionan las conclusiones de la Comisión 15<sup>a</sup> del Seminario de Educación realizado en 1960, en Embalse Río Tercero (Córdoba), que fue concertado de modo que al dar representación por escuelas predominara el sector privado, no obstante representar menos que el oficial, por el número de alumnos y de docentes, seminario que terminó en un escándalo, con el retiro de la mayoría de los delegados, por el carácter de las conclusiones que se impusieron, mediante ese procedimiento antidemocrático, en uno de los procesos más agudos de privatización del servicio, y en el que el presupuesto de educación nacional descendió a menos del 7 % del total, el más bajo de nuestra historia. En ese período un ministro de hacienda, de triste memoria, colaborador también en la primera parte de este gobierno, llegó a decir que la educación "no era artículo de primera necesidad" y que las escuelas debieran ser centros autónomos, con un subsidio del Estado, y los recursos faltantes, hasta cumplimentar sus necesidades, debían cubrirlos mediante rifas, colectas, etc., por medio de la cooperación de los padres y del vecindario. Este espíritu no creemos que haya desaparecido totalmente de las altas esferas, pues, como hemos de demostrar en otra parte, al no existir concretas previsiones económicas, la reforma queda librada a cada escuela, y especialmente a las cooperadoras. El resto, que lo realice la acción privada, con sus capitales y los subsidios y valiosas donaciones que recibe del Estado. No se mencionan en este documento de base los votos de la Primera Convención Internacional de Maestros (1928), ni de los congresos del Frente Único del Magisterio Argentino (de 1932 a 1942), de la Asamblea Mundial de Educación de México (1964) y su continuación en la Conferencia Latinoamericana de Educación (efectuada en Argentina, 1965), del Congreso del Noroeste Argentino (Cafayate, 1964), de las Jornadas Docentes para la Unidad en la Acción (Córdoba, 1969), del Coloquio sobre Educación del Movimiento de Afirmación y Progreso de la Educación (Buenos Aires, 1969), de los convocados por la Confederación General de Educadores de la República Argentina (cinco hasta ahora), ni de los congresos locales de las organizaciones docentes de cada provincia, ni los comunicados del Movimiento de Defensa de la Escuela Pública. Todos los efec-

(1) Y con esta primacía el sector educación del CONADE fue prácticamente dismantelado. Por lo cual no ha de aparecer, sin duda, una segunda edición actualizada de su estimable estudio, "Educación, recursos humanos y desarrollo económico y social".



tuados, de 1967 a la fecha, al conocerse los proyectos de ley orgánica citados en otra parte, y luego su concreción actual, han sido adversos a la reforma. En octubre de 1970, en Tucumán, el Congreso Nacional de Educación, en su primera etapa, dió una fundamental declaración contra la reforma, y lo mismo el V Congreso del Docente Argentino, convocado en febrero de 1971, en San Juan, por la CGERA (Confederación General de Educadores de la República Argentina). Anteriormente, los Nucleamientos Docentes, entre los cuales figura CAMYP, y donde están todas las fuerzas gremiales, con excepción de las que responden a las directivas del sector privado (La FAGE, con sus filiales, AGE, en cada provincia, grupos minoritarios y sin ninguna gravitación), se pronunciaron contra la reforma. Y uno de los motivos del paro general que efectuaron, con adhesión de más del 90 % de los educadores y de los padres de familia, fue precisamente para explicitar su disconformidad con la transferencia de escuelas nacionales, la supresión de escuelas normales, el carácter impositivo y antidemocrático de las innovaciones, la transformación de los consejos de educación existentes en meras direcciones unipersonales, la supresión de los representantes de los maestros en el seno de consejos provinciales, intervenidos desde hace años, la reducción del presupuesto de educación y los inadmisibles sueldos con que quiere perpetuarse la angustia y las penurias del personal. En todo esto están bien señaladas las deficiencias de concepción, propósitos y realización de la reforma educativa oficial, y lo justificado de la actitud opositora a ella. No se trata de resistencia ni miedo al cambio, pues las entidades docentes han promovido, en toda época, reformas más profundas que las actuales. Tampoco se trata de una oposición política, dado el origen y la forma de gobernar, mediante el estado de sitio y la falta de garantías constitucionales. La oposición a la reforma es porque se la considera mala, porque no se ajusta a las mínimas condiciones, de un proceso de consulta a los interesados y de encuesta de nuestras necesidades, porque su gestación ha sido contradictoria e irregular, como lo revela la notoria diferencia, entre los planes del CONADE y los que prevalecen desde 1969, porque tiene como antecedentes discursos agresivos del ex Ministro Dr. Astigueta y de sus asesores y concreciones antidemocráticas e inconstitucionales en dos proyectos de ley orgánica, y porque ahora todo se reduce a modificaciones por decretos y a innovaciones de orden técnico, dentro de una división en ciclos impracti-

cable sin enfocar problemas básicos y sin disponer de las provisiones presupuestarias pertinentes.

Y asimismo, y fundamentalmente, como expresó el Congreso Nacional de Educación, del 9 al 12 de octubre último, en Tucumán, "Porque no se dan las reformas totales de estructuras económicas y sociales capaces de posibilitar un auténtico cambio del sistema educativo que dé al pueblo la seguridad de que será atendido en sus necesidades vitales, admitiendo, de esa manera, el acceso de la niñez y juventud, integralmente, a la cultura, bajo el signo de la igualdad de oportunidades para todos".

Debemos recalcar que en la parte histórica se omite todo el movimiento renovador que llega hasta 1930, en que tanto en la Capital Federal como en las provincias, se aplicaron los métodos de las llamadas "escuelas nuevas", y algunas escuelas normales fueron centros de avanzada, de prestigio americano y europeo. No se menciona nada de esto, ni a figuras relevantes de la enseñanza individualizada y por equipos, en el método global de lectura y escritura, en el respeto de la autonomía mental del educando, en la libertad técnica del maestro, y su labor en equipo con sus colegas, el director y los supervisores, en la acción de la escuela sobre la comunidad, y recibiendo su vitalidad de ella. El cambio del centro del trabajo escolar, del aprendizaje de nociones a las experiencias, actividades, trabajos educativos, todo ello, que ahora se presenta como una novedad, fue ensayado aquí antes de 1930. Y sólo el carácter reaccionario de los gobiernos surgidos después de la caída de la democracia, pudo destruir ese ímpetu innovador, que hubiera llevado a la educación argentina a ocupar alto nivel entre los países más adelantados. Si en Europa guerras y brotes de fascismo y nazismo trabaron el proceso, que luego renació vigoroso, aquí, expresiones de antidemocracia, gobiernos del fraude y del golpe militar, sumieron el servicio educativo en el atraso, al propio tiempo que las escuelas normales privadas, a cargo las más de congregaciones al margen del movimiento de ideas que habría luego de renovar a la Iglesia Católica, conciliándola con las corrientes políticas y económicas más progresistas, volcaban en las escuelas su producto, que obtenía preferencia en los empleos docentes, y, sobre todo, en la dirección de la enseñanza pública. Ya hemos aludido a este problema en otra parte, subrayando que la distorsión en la enseñanza de la mujer se debió a las escuelas normales privadas, con di-



nero del Estado, y que tales establecimientos, de un nivel inferior los más, hicieron un grave daño a la educación pública, al par que los textos antidemocráticos y de un cerrado dogmatismo procedentes de ese ámbito, como los catecismos de la era anticonciliar, y los libros de historia y educación democrática de Barissani, Bidart Campos, Arriola, Sarthou, Alexandre, Zuretti, etc. ¿Se ha olvidado acaso los tomos publicados, de 1941 a 1943, por la Comisión Interparlamentaria de Actividades Antiargentinas, sobre la acción deformadora sobre millares de jóvenes de las escuelas sostenidas con dinero nazi, fascista o falangista? ¿Y no tenemos una prueba de que esa influencia subsiste, porque los malos textos siguen empleándose en las escuelas, notorios representantes del sector privado inspiran o dirigen la reforma en el orden nacional o en las provincias, y los nuevos textos aprobados en 1970, tras una tramitación que consideramos irregular, han sido objeto de general repulsa, por sus groseros errores, y agravantes para el grado de civilización del país? Esos libros fueron editados en España, pese a poseer nosotros industria editorial, de elevado nivel, y docentes capacitados para escribirlos; y dos provincias, Buenos Aires y Santa Fe, tienen contratos para la provisión de textos por intermedio de la Oficina Iberoamericana de Educación (OIE), de evidente filiación falangista, y por valor, el primero de cinco millones de dólares, tramitación en la que ha estado el ex ministro doctor Borda y el actual de educación, de esa provincia doctor Tagliabue (1). Los textos contratados por Bolivia a la (OIE), antes del actual gobierno revolucionario, fueron rechazados por deficientes y costosos. No sabemos si han llegado, o se ocultan por ineficientes, los contratados por la Argentina. Todo esto desacredita, junto con los antecedentes y contradicciones señalados, cualquier tentativa de reforma, y deja como corolario el escepticismo. No es extraño, pues, que prevaleciendo tales influencias, se ignore el esfuerzo de los maestros por reformar y adecuar la enseñanza a las tendencias más modernas, en lo pedagógico, y a las necesidades económicas y sociales de un país moderno, independizado de vasallajes y dueño de su riqueza y de su destino. Y que se ignore también que desde hace años las entida-

des docentes realizan cursos de actualización, promueven la aplicación de los métodos activos, la enseñanza moderna del lenguaje, de las matemáticas y las ciencias, y que tales innovaciones no se han generalizado por la oposición al cambio de las autoridades políticas y docentes, y el régimen autoritario, negador de los derechos más elementales, que se ha adueñado de todos los órdenes de la vida nacional desde hace varias décadas.

#### FALLAS EN LA BIBLIOGRAFIA

Pese a que la reforma se inspira en la escuela activa, la única figura importante de ella que se menciona es Jean Piaget. Ni siquiera se habla del movimiento renovador en el mundo, desde fines del siglo pasado, y de su repercusión en América, y, especialmente, en la Argentina. De los pedagogos y psicólogos europeos ilustres, no se mencionan: a Eduardo Claparède, fundador, con Bovet, del Instituto "Juan Jacobo Rousseau", hoy Facultad de Educación de la Universidad de Ginebra; a Ovidio Decroly, que dió las bases del método global; a Adolfo Ferrière, fundador de la "Liga Internacional de la Educación Nueva" y su órgano, "Por la era nueva"; a Rogelio Cousinet, creador del método de trabajo libre por grupos; a María Montessori, propagadora del Jardín de Infantes en el mundo, por obra de sus originales métodos y juegos; a Pablo Natorp y Jorge Kerschensteiner, con sus concepciones de la escuela social y de la escuela del trabajo, respectivamente, ideas que se toman en el plan de reforma; a los norteamericanos, de influencia mundial, John Dewey, William H. Kilpatrick —autor del método de proyectos—, Helen Parkhurst, famosa por su "plan Dalton", Tampoco se incluye al español Lorenzo Luzuriaga, director-fundador de la famosa "Revista de Pedagogía", quien realizó en la Argentina, hasta su muerte, tras un prolongado exilio, una admirable labor, y cuyos libros son una ventana abierta hacia todas las corrientes educativas más importantes del mundo. Tampoco figuran las orientaciones freudianas y post freudianas, ni siquiera Alfredo Adler, cuya "Psicología individual y la escuela" ha tenido tan justificada difusión.

De los argentinos, en la ojeada histórica no se mencionan a los normalistas destacados, como Alejandro Carbó, Pablo A. Pizzurno, P. Alfredo Ferreira, Rosario Vera Peñaloza, Víctor Mercante, —excepto como promotor de la escuela intermedia—, Ernesto A. Bavio, Rodolfo Senet, Manuel P. Antequeda, Maximio Victoria, Leopoldo Herrera, Carlos N. Vergara. Ni

(1) Autor de un libro, "Factores modernos de organización escolar", texto en las escuelas de perfeccionamiento docente, donde se denosta la escuela pública y se exalta la enseñanza privada. La función del Estado, para este funcionario estatal, es secundaria...



a los posteriores, ya adscriptos a las corrientes nuevas, como José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano, Juan P. Ramos, Alfredo Calcagno, Saúl A. Taborda, Pedro B. Franco, Alejandro Korn, Pascual Caglianone, Julio R. Barcos, Ernesto Nelson, Juan Mantovani, José B. Zubiaur, por citar sólo algunas figuras ya desaparecidas.

De los que profesan y escriben, y trabajan con eficacia en nuestras facultades de educación, ninguno parece merecer entrada en la bibliografía. Sólo figuran unos pocos que han escrito sobre la escuela intermedia, o en favor de una reforma coincidente, y actúan en el elenco de asesores del actual Ministerio de Cultura y Educación. Ninguno de ellos ha compuesto obras realmente orientadoras, y sólo sobre política educacional, a nivel de libros de difusión o de estilo periodístico.

De quienes han escrito sobre legislación escolar, filosofía de la educación, o sobre reforma de la enseñanza, si no coinciden con las teorías que informan, vagamente, este proyecto, no merecen una referencia, ni en la parcial historia de nuestro proceso educativo, ni en la unilateral bibliografía. Esto, unido a la parcialidad de las citas de congresos docentes y de proyectos de reforma emanados de los mismos, resta seriedad a los documentos, y predispone en contra por la estrechez de concepto de sus autores, muchos de ellos ignorados, dada la forma de gestarse esta planificación incompleta, tanto en el aspecto técnico como en el económico.

#### ENSEÑANZA PRIVADA

Sobre este tema, el Documento de Base sobre la reforma educativa reproduce conceptos del ex ministro doctor Dardo Pérez Guilhou, en su alentadora —luego desmentida en los hechos— conferencia de prensa del 24 de junio de 1969. En tal ocasión, tras reconocer que "la escuela pública argentina ha cumplido una labor histórica trascendente", pues "ha contribuido eficazmente a la integración nacional", "a la asimilación de los hijos de los inmigrantes y a la movilidad social para edificar una sociedad abierta y democrática", dijo lo siguiente: "En las últimas décadas sin embargo la escuela oficial presenta una imagen de deterioro, a veces justificada otras no, que es indispensable revertir enérgicamente. En consecuencia la primera preocupación de las autoridades educativas consistirá en un decidido esfuerzo destinado a mejorar en todo sentido los establecimientos oficiales y crear los necesarios para atender las necesidades de la población. La libertad de opción de

los padres y estudiantes —derecho que debe ser celosamente garantizado— no sólo se violenta cuando se dificulta la creación de escuelas privadas, sino también cuando la inexistencia o el deterioro de los establecimientos estatales obliga a recurrir inevitablemente a los particulares".

Seguidamente, y estableciendo como norma la cooperación entre unos y otros, añadió: "Pero es indispensable señalar que los propósitos de la libertad de enseñanza se desvirtúan — y en este sentido intervendremos cada vez que sea necesario — cuando se alientan tendencias destinadas a constituir establecimientos educativos cuya preocupación no reside en proporcionar educación sino en dar un determinado status, erigiendo así barreras sociales y económicas entre los argentinos, contrariando una clara tradición nacional de igualdad y movilidad social" ("La reforma educativa, Bases", folleto editado por el Ministerio de Cultura y Educación, 1969, página 13).

Pero en ese año los hechos se encargaron de desmentir tales promesas, pues la escuela oficial no aumentó al ritmo de la privada, y el ministro, como arrepentido de sus expresiones, fue a la comida anual en uno de los aristocráticos colegios privados, el "Lasalle", donde entre otras cosas dijo que debía estimularse la enseñanza privada y que durante ese año —como ocurrió— se aumentarían los subsidios de que goza.

La misma contradicción advertimos ahora, como veremos con cifras, en el "Documento de base", posterior al citado. En la pág. 77, leemos:

"Esta política de integración —alude a los acuerdos firmados en la IV Reunión Nacional de Ministros de Educación— deberá contemplar también la existencia de establecimientos privados que, por sus características, constituyen factores de segregación social. La iniciativa privada, en la medida en que satisface legítimas diferencias religiosas, filosóficas y la búsqueda de nuevas formas de educación, merece protección y estímulo. Pero en cuanto tienda a convertirse en instrumento de búsqueda de status y de diferenciación social obligará a la intervención de los poderes públicos". Y prosigue: "En este sentido es esencial el mejoramiento y expansión del sistema de escuelas oficiales, para devolverles el prestigio y la atracción perdidos evitar que amplias zonas como ocurre en el Gran Buenos Aires, carezcan de establecimientos de ese origen. Con ese propósito el presupuesto para 1971 incluirá previsiones destinadas a la creación de establecimientos secundarios oficiales en los lu-



gares donde es notoria su ausencia. Los propósitos esbozados tienden a evitar la formación de subculturas (1) y a establecer una fluida interrelación entre establecimientos de distintos tipos, pertenecientes a la iglesia, las Fuerzas Armadas, instituciones privadas, el Estado nacional, las provincias, etc. En tal sentido se han firmado numerosos acuerdos, y se ejecuta un planeamiento concertado".

Todo esto parece una concesión a la brega constante de las organizaciones gremiales docentes en favor de la escuela pública, y por la limitación de los subsidios acordados a las instituciones privadas, que con tales medios, más las cuotas que cobran a los padres, la desidia de la Nación y el deterioro constante de la escuela pública, han crecido en proporción de 3 a 1, sobre todo en los niveles medios, superiores y universitarios. Esperamos que al verificar las partidas del presupuesto de 1971, y confrontar las estadísticas de ese año con las de 1970, no ocurra que los hechos, con su fría elocuencia, desmientan tales aseveraciones (1). Pues de 1969 a 1970, las estadísticas oficiales revelan que la Nación sigue abandonando el servicio educativo, que cada vez se privatiza más. En efecto: en 1970, la Nación mantuvo un jardín de infantes menos que en 1969 — pese a sostenerse en "La reforma educativa" la necesidad de expandir este servicio, concentrado en unas pocas provincias y en los barrios de mayores recursos— cerró 570 escuelas y centros de alfabetización, se redujo en 18 el número de establecimientos medios, y hubo aumentos de 1, 2 y 15, en cuanto al número de institutos superiores, facultades universitarias y cursos de educación parasistemática, respectivamente. En la enseñanza privada, el aumento fue de 95 jardines de infantes, 51 establecimientos de enseñanza media, 10 institutos superiores, 5 facultades y 306 cursos de enseñanza parasistemática. En el nivel superior extrauniversitario, la Nación no aumentó sus servicios y la acción privada, con subsidios, los incrementó en 5 institutos. En la enseñanza primaria, el sector privado tuvo una merma de 41 escuelas,

contra 570 de la Nación; en aquellas sin perder alumnos y en éstas, con merma considerable. El balance general por tanto, es desfavorable para la Nación. Y esto se comprueba desde 1967, primer año del gobierno de la "Revolución Argentina" prosiguiendo una mala política educativa anterior.

Tenemos razones para seguir denunciando la privatización antidemocrática y antinacional de la enseñanza en todos los niveles, y que la reforma, si no arbitra recursos destinados a implantar una escuela intermedia accesible a todos, se reducirá a la mutilación de la enseñanza primaria, menos probabilidades de educación en los sectores humildes y entregar al servicio, para quienes pueden pagarlo, a la acción privada. Y esto constituirá un grave retroceso cultural. Si ahora tenemos un 10 por ciento de analfabetismo entre los mayores de 14 años y un 50 por ciento de la población con un promedio de menos de 7 grados, que desertó de las escuelas, con esta reforma las proporciones aumentarán y la Argentina, sin una población activa de suficiente nivel técnico, quedará frenada en su desarrollo. Los gestores de esta reforma deben recapacitar sobre la responsabilidad histórica que les cabe en esta empresa que, hasta ahora, sólo ofrece perspectivas negativas. Para convencernos de lo contrario, necesitamos hechos: planes concretos, recursos, y, sobre todo, una evidente intención ejecutiva, con sentido popular y democrático.

#### LA ARGENTINA DEL FUTURO

En todos los escritos, se insiste sobre este tema: que la reforma debe tener visión prospectiva, mirando hacia la Argentina del mañana, a la del año 1980, a la del 2000. Así, en el "Documento de base", pág. 32, encontramos lo siguiente: "Es indispensable además ver el problema con visión prospectiva. Los niños que en 1971 ingresarán en primer grado del nivel elemental comenzarán a actuar decisivamente en el año 2000. La sociedad de entonces tendrá características muy diferentes de las actuales. Todo ello impone diseñar un sistema educativo que responda a sus exigencias previsibles: sociedad compleja y altamente tecnificada; explosión de los conocimientos y de la información; expectativas de vida, de bienestar y de participación; concentración del poder y al mismo tiempo pluralismo y fragmentación ideológica y religiosa; proceso de socialización y simultáneamente de personalización; transformaciones constantes y constitución de grandes núcleos demográficos, económicos y estatales. Para enfrentar ese futuro próximo el país necesita un nuevo sistema educativo, con ob-

(1) Las cuotas de los colegios grandes, aristocráticos, distinguidos, llegan a 39.000 \$ viejos mensuales. O sea 468.000 \$ al año. Sin embargo, la Asociación de Rectores de Colegios Privados ha dicho que éstos "ahorran dinero al Estado", pues mientras un alumno de escuela oficial cuesta 90.000 \$ anuales, uno de privada sólo 37.000 \$ (para lo cual dividen maliciosamente sólo la subvención nacional que reciben por el número de alumnos, ocultando los otros ingresos y la ganancia).

(1) En un capítulo posterior, ya en imprenta este trabajo, hemos alcanzado a efectuar esa comparación, que deja también un saldo negativo.



jetivo, estructura, contenidos y métodos renovados. Y esa reforma no puede demorar un solo instante, aunque su aplicación sea paulatina. Constituye uno de los fines de la Revolución Argentina y es indispensable que se lleve a cabo dentro del lapso que ésta se ha asignado. De lo contrario, habrá comprometido el destino del país por muchas décadas y tal vez para siempre".

Pensar en el futuro, en vez de mirar hacia atrás, es una tendencia saludable. Pero ¿la educación es la panacea universal, y con ella sola se puede modificar el país? ¿Se ha pensado, acaso en lo que será, social y económicamente la Argentina del año 2000, si persiste el ritmo actual de su desarrollo, en unos casos de crecimiento lento —demográfico, industrial, del producto bruto— y en otros, retrogradante, como ocurre en el sector de nuestros productos esenciales de exportación: carne, cereales, cueros, etc.? Manteniéndose la tasa actual de incremento de la población —1,5 por ciento— la Argentina tendrá, en el año dos mil, 33,5 millones de habitantes. La población urbana será de un 80 por ciento o más, dado que de 1960 a 1969, el éxodo rural ha sido del 9 por ciento anual, no absorbido por la fuerza productiva de la ciudad, sino por los sectores especulativos, intermedios y burocráticos. Nuestra producción agropecuaria está en franco retroceso: no supera, en cereales, los promedios del primer cuarto de siglo, y la cantidad de vacunos oscila entre 45 y 55 millones, en relación deficitaria con el bajo índice de crecimiento de la población. La carne convierte en artículo de lujo y el pan es caro. De suerte que sin un incremento considerable, de mantenerse el ritmo actual, en el año 2.000 no habrá nada para exportar porque la población lo consumirá todo, y aun —como ya ha ocurrido con el trigo de panificación— corremos el riesgo de importar una gran proporción de los alimentos. Como en la actualidad, un 65 por ciento de nuestras exportaciones consisten en productos primarios, y los industriales participan entre el 10 y el 13 por ciento —y se trata de exportaciones engañosas: los productos son elaborados por empresas extranjeras, a las cuales conviene trabajar aquí, con mano de obra barata y menos impuestos—, y dado que el desarrollo industrial es lento y cada vez en mayor proporción en manos extranjeras, las perspectivas para el año 2000, sin un cambio sustancial de política económica, sin una reforma agraria que modifique con sentido social la tenencia y explotación de la tierra y la technique, la Argentina estará entre los países de escasa población —frente a Brasil con más de doscientos millones, y

Méjico con 130 por lo menos, y vecinos que habrán aumentado proporcionalmente más, por mayor tasa demográfica— y se habrá acentuado nuestra diferencia con los países de más alto desarrollo. Persistiendo la actual injusta distribución del producto bruto nacional, en el año 2000, partiendo de 22,5 mil millones de PBN en 1969, y sin variar el bajo promedio de crecimiento de los últimos años (2,5 %), llegaremos a 73 mil millones de dólares. Si subsiste la actual distribución, la participación, como se ha calculado por algunos expertos, conservará estas características negativas: un 40 % (o sea 13 millones de argentinos), dispondrá de una renta de apenas 450 dólares anuales, para sobrevivir penosamente; otro 40 por ciento, 1.800 dólares, que tampoco le proporcionará suficiente bienestar y acceso a la cultura, y un 20 por ciento disfrutará un promedio de 6.900 dólares anuales, la clase dominante y privilegiada. Y entonces, como hoy, si no se modifica sustancialmente la economía, y se crea nuestra independencia económica, y se revierten en el pueblo, y sobre todo en la fuerza productora, agraria e industrial, los mayores beneficios, tendremos más del 50 por ciento de la población con un promedio de cultura, capacitación teórica y medios económicos deficientes, y el país frenado, nuevamente, si antes las tensiones sociales, el descontento y la rebeldía, no obran como violento revulsivo.

El CONADE ha hecho notar que en los predios de menos de 25 hectáreas de superficie el producto por unidad fue (1964) de 7.000 pesos; y en las de más de 2.500 hectáreas, de 3.000 pesos, por mala explotación. Si se hubiera obtenido en todos siquiera el promedio de utilidad, el país hubiera ganado, en 1964, 192 millones de dólares, más que todos los capitales radicados ese año, 173,5 millones de dólares en total, o sea que para capitalizar el país no se necesita recurrir al extranjero, que busca sólo su provecho, no el nuestro, sino explotar mejor lo que tenemos. Por otra parte, según el "Correo de la UNESCO", 1969, la mayor parte del suelo americano no se aprovecha y el rendimiento que se obtiene es insignificante. Un agricultor de Estados Unidos produce alimentos para 25 personas, uno de la URSS para 10 personas, uno de Méjico para 4 y en la Argentina y Brasil, sólo para 3. El rendimiento por hectárea, en la Argentina, es, en cereales, dos, tres o más veces inferior al de Europa, Canadá, EE.UU., Australia, con tierras inferiores a las nuestras, pero mejor trabajadas. En la Argentina se necesita una hectárea para criar un vacuno,



y donde se emplean métodos más modernos, basta para tres o cuatro. Tenemos incalculables riquezas ícticas, en una inmensa plataforma submarina; capacidad para producir energía eléctrica barata; ríos navegables, cuyo uso es mucho menos oneroso que la vía férrea o la automotriz; la población está concentrada, como en los países de gran desarrollo, y poseemos una producción de científicos, investigadores, técnicos, que aprovechan otros países, pues deben emigrar; y, pese a todas las circunstancias favorables para emprender una transformación, con nuestro esfuerzo, nuestros capitales y nuestra riqueza, aún mendigamos empréstitos en el extranjero, al precio de nuestro sometimiento económico. Entonces, para no pensar ingenuamente en una Argentina del año 2000 que se tecnificará y se liberará de sus lacras por sí sola, sin modificar desde ahora los factores negativos que la frenan, hay que empezar a construir ya, con planes serios, con una revolución auténticamente argentina, ese país grande, próspero, culto, en relación pacífica con todo el mundo, que no vendrá cruzándose de brazos y esperando los acontecimientos, ni con proyectos de reformas ambiciosas en educación, sin estar creadas las condiciones y disponer recursos para ello, mediante esa necesaria transformación. Y lo mismo podríamos decir en otros aspectos esenciales, como vivienda, sanidad, etc.

Hay que pensar, sí, en la formación de más científicos, investigadores, técnicos, para el futuro, pero sin olvidar que al presente no se ofrecen posibilidades ocupacionales a los pocos que egresan, y que el desarrollo de centros universitarios, escuelas medias y superiores, consagrados a ellos, con créditos del BID, pueden ser beneficiosos no para el país, sino para los intereses foráneos que aprovechan, también, en este aspecto, nuestro subdesarrollo. Política económica y política educativa se complementan; pero cada una, aislada, sin integrar un contexto orgánico, está condenada al fracaso. Una, por carecer de los recursos humanos, en cada etapa; la otra, por producir estos recursos sin crear las condiciones que los hagan necesarios y fructíferos. Malogro, en ambos casos, de esfuerzos y recursos.

El único trabajo estimable y útil, hasta ahora, de organismos oficiales, surgió del tratamiento conjunto de educación, recursos humanos y desarrollo económico y social. Todos los documentos que hemos recibido sobre la reforma, indican que no se ha seguido tan racional metodología, y de ahí sus graves fallas, y a nuestro juicio su impracticabilidad. Por esta vía, se puede

consolidar una Argentina frustrada, como la de hoy, no la Patria grande, que anhelamos para el año 2000. Y que acaso, con esfuerzo y con sacrificio, pueda lograrse antes.

#### RELACION ENTRE LOS CICLOS

En la actualidad, suprimido el magisterio, el alumno que egresa del séptimo grado puede optar entre las siguientes modalidades de la enseñanza media: bachillerato —el ciclo básico desaparece—, comercial, técnico, profesional femenina, agropecuaria, asistencial, artística y algunas especiales. Muchas de ellas implican tomar una orientación para el futuro, en el sentido ocupacional. Con la reforma, el alumno que termina la escuela primaria, en quinto grado, ingresará obligatoriamente en la escuela intermedia, de la cual no se conoce el currículum completo de cuatro años. Al parecer, estará dividida en dos etapas de dos años cada una: la primera, de exploración vocacional, con algunas materias prácticas; la segunda, con cierta equivalencia, no definida, con el primer ciclo de la escuela técnica actual. No se ha considerado, ni aun cuando lo planteó concretamente la Asociación de Maestros de Enseñanza Práctica (AMEP), la superposición de servicios y la incidencia perturbadora de la escuela intermedia sobre la enseñanza técnica, y en qué medida el primer ciclo de ésta desaparece, absorbido por aquella y la situación del personal del mismo. Ya veremos que sólo hay medidas de transición, y ninguna formulación precisa sobre las metas futuras que deben orientar una reforma bien planeada. Tampoco está concretamente establecido, en ninguna parte de los documentos entregados, la articulación, las opciones, a que hemos hecho referencia más arriba. La escuela intermedia viene a mutilar la escuela primaria actual, restándole dos grados, y elimina prácticamente el primer ciclo, no sólo del bachillerato —el único que parece haberse contemplado, porque admite más fácilmente cualquier cambio— sino de todas las ramas del nivel medio existentes: técnica, profesional femenina, agropecuaria, asistencial, artística, especial. Estas se cumplen en dos ciclos, de dos y tres años, a veces más, cada uno, para obtener, después de cumplida la escuela primaria de siete grados, una profesión determinada, de nivel medio, muchas de ellas habilitantes para proseguir en la enseñanza superior, incluso la universitaria.

La indeterminación, la falta de enunciados precisos, surge del propio "Documento de Base. En pág. 74, subrayado, exprésase: "En el programa educativo del Minis-



terio de Cultura y Educación la meta de la primera etapa está constituida por la obligatoriedad efectiva, a mediano plazo, de la escolaridad básica de nueve años (niveles elemental e intermedio) y la formación profesional, ya sea inmediatamente después de la formación básica o anexa al nivel medio". Esto es confuso, pues el ciclo básico desaparece con la reforma: de los tres años, dos se adscriben a la escuela intermedia y uno al ciclo medio subsistente, que se eleva a tres y el nivel elemental se articula con la escuela intermedia. La formación profesional, uno de los grandes problemas educativos, debe ser prioritario, en el tratamiento. Y a continuación:

"A partir de 1980, la meta estará constituida por la universalización del nivel medio y la formación profesional conexa, junto con los sistemas de educación permanente, a través de la utilización de nuevas técnicas y de los medios de comunicación de masa".

Todo esto es poco claro. Estimamos que una reforma no se puede poner en marcha sin tener en cuenta todos los problemas que se crean en el sistema existente, y la manera de operar las articulaciones futuras de los ciclos, o sea una circulación sin dificultades, y más eficiente que la anterior, tanto horizontal, en cuanto a las modalidades, como verticalmente, para el ascenso por niveles. La enseñanza técnica, como se reconoce en el "Documento de base", ha sido el acontecimiento más positivo en el proceso de la educación argentina. Esta rama —promovida, como la Universidad Obrera (hoy Tecnológica), por Perón— ha dependido después, estancándose, de préstamos pedidos al BID y recursos aportados obligatoriamente por las cooperadoras. Estas escuelas, en mayor número que las otras, están en locales aptos, con talleres, laboratorios, material, etc., como para afrontar una enseñanza moderna. Por tanto, son las únicas que pueden brindar, al egresado de la escuela primaria, una enseñanza técnica, que le permita ingresar, a los tres o cuatro años, como experto, en la fuerza productora del país, y al cabo de otros tantos, adquirir la categoría de técnico en alguna especialidad. Si bien, a consecuencia de la crisis económica, a la decadencia de nuestras industrias, debido a la mala política del gobierno, y a la penetración monopolista extranjera que restringe nuestra expansión, los egresados tienen dificultad para emplearse y la deserción supera el 60 por ciento, malográndose buena parte del esfuerzo y de la capacidad de la planta instalada, la educación técnica, y en otro nivel, la de facultades

que se dedican a la ciencia, la investigación y la técnica avanzada, son las bases indispensables, dentro de una política económica definidamente nacional, para el ingreso en la era tecnológica, sin lo cual corremos el riesgo de permanecer postergados, sumidos en el subdesarrollo, como exportadores de materias primas o semielaboradas, que son las que menos se cotizan en el mercado mundial.

Por lo tanto, problema tan fundamental no puede encararse con fórmulas vagas, ni soluciones dubitativas. La incertidumbre es mayor aún al leer, pág. 238 y siguientes, en el punto cuarto, sobre equivalencias: "El sexto y séptimo grados de la escuela primaria actual equivalen al primero y segundo de la intermedia. El primero y segundo del ciclo básico actual, tanto en los colegios nacionales, en las escuelas de comercio y en las antiguas normales como en los establecimientos del CONET —¿y las otras ramas, no citadas?— equivalen al tercero y cuarto año del nivel intermedio. Esto significa que pueden pasar de una a otra escuela automáticamente, sin exámenes ni equivalencias. Un alumno egresado de un séptimo grado de la escuela primaria actual puede ingresar al tercero de la escuela intermedia. Un egresado del segundo año de la escuela intermedia al primer año del ciclo básico, etc.". Los currículos, sin embargo, son notoriamente distintos, y muchas materias prácticas no existen en todas las ramas que se declaran equivalentes. Para una buena circulación horizontal, es necesario atender, en primer término, este problema: ¿qué dificultades se le presentarán al estudiante al pasar de una modalidad a otra? ¿De qué manera esas dificultades serán atendidas? Ya hemos hecho notar, en el lugar correspondiente, que el alumno de primaria, de segundo y tercer grado, no puede pasar de un programa de lectura, escritura, matemáticas y lenguaje, a otro de conceptualización y metodología distintas, sin un aprendizaje especial que le permita sobrellevar sin fracasos el cambio, y que esto no está atendido en las "Bases del currículum del nivel elemental". Son dos fallas que responden a la misma forma teórica, prescindente de la realidad, con que se plantean los problemas. Los maestros y profesores los tendrán que ver concretamente; y para eso, las "Bases de la reforma" no los ofrecen ninguna colaboración realmente válida.

En el punto sexto, pág. 242, agrégase: "Sexto. — Las escuelas técnicas dependientes del CONET continuarán su labor y su número será ampliado. El CONET realizará experiencias del nivel intermedio en



sus ciclos básicos y se dedicarán dos años (1971 y 1972) para analizar la forma de participación de la educación técnica en el sistema educativo". Cabe preguntarse, después de esto: ¿en qué queda la obligatoriedad del primer nivel, de nueve años, cinco de escuela primaria y cuatro de intermedia? ¿Van a efectuarse dos reformas paralelas: una por la vía del Ministerio, afectando a todas las ramas de la enseñanza media, excepto la técnica, y otra por la vía del CONET? ¿Y qué se dice de las otras ramas, omitidas, la profesional femenina, la agropecuaria, la artística, la asistencial, la especial?

Evidentemente, los autores de la reforma pretenden fundir en la escuela intermedia, convirtiéndola en etapa única obligatoria, todos los primeros ciclos de las modalidades existentes, pero sin tener la solución para estos problemas previos: cómo lograr que todos cumplan nueve años de nivel elemental, sin orientación definida hacia una profesión determinada —como no se había logrado ahora, ni con la escuela de siete grados—; de qué modo, en los tres restantes, hasta completar los 12 asignados al proceso total, se pueda conseguir un nivel aceptable, atendiendo nuestras necesidades, en cada una de esas ramas. Y si con la de siete, antes de tener opciones, desertaba un 60 por ciento ¿qué ocurrirá si la espera es de nueve años?

Todas las exposiciones oscilan entre dos conceptos opuestos: la unidad y obligatoriedad del ciclo, por una parte, y la concesión de equivalencias, para dejar un sistema mixto, donde una parte se innova —el bachillerato— y las otras quedan como están, porque no se encuentra aún la forma de introducirlas en el sistema preconcebido o sea que la concepción teórica no parte de la realidad, y por ello no le es aplicable, sino de supuestos y esquemas insuficientemente elaborados. Esto surge también de lo expuesto en pág. 107 y siguiente: "El nivel medio, que se cumplirá en tres años, como mínimo, posteriores al nivel intermedio, deberá caracterizarse esencialmente por un nivel politécnico, entendiendo aquí la palabra técnica en su acepción más radical o sea como toda posibilidad de acción sobre la realidad, ya se trate de una labor de tipo práctico o teórico.

Con ese sentido se incluyen entonces en el carácter *politécnico* del nivel medio todas las *modalidades* posibles del saber y del quehacer humano. En consecuencia, como meta ideal —para alcanzar en el largo plazo y mediante un proceso lento y paulatino de adecuación de estructuras y mentalidades— se llegaría a la organización de toda

la enseñanza en este nivel dentro de *centros polivalentes o unidades pedagógicas* donde simultáneamente se formen distintos productos trabajando sobre distintos objetos, pero sin perder de vista una unidad de fondo que reposará sobre la formación humana en sentido filosófico, moral y político, y se concretará formalmente en la consecución de un título habilitante para proseguir estudios en cualquier dirección o para iniciarse de lleno en el campo ocupacional respectivo". O sea aquí se va a la integración de humanismo y técnica, y a borrar las fronteras estrechas, y ya injustificadas, fruto de sociedades en que el trabajo era una condena, entre la actividad manual y la intelectual.

Aunque como ideal remoto, todas las ramas de la enseñanza media han de cumplirse, en lo que tienen de propio y específico, en los tres o más años que siguen a los nueve obligatorios, que serían de preparación general, humanística y pre-profesional. Predomina, pues, el concepto de una escuela intermedia única, en sustitución de todos los ciclos básicos, y análogamente, de un bachillerato único, por fusión de todas las ramas actuales. Pero los ensayos que se han hecho hasta ahora no son de síntesis, sino de agrupación de todas las ramas en un mismo local. Lo cual puede ser una economía, pero no una expresión de esa reforma.

#### PROMESAS Y REALIDADES

En otro párrafo (pág. 107), luego de una confirmación de estas ideas, vuélvese al otro concepto dual: "Se pretende de esta manera romper un falso esquema antinómico que desde hace décadas trababa tanto el perfeccionamiento de la educación técnica cuanto el de la llamada educación media general. Ese falso esquema enfrenta como campos adversos o por lo menos diferentes a la cultura general del bachiller actual, buena —se dice— como prestigio intelectual o apta para los estudios universitarios pero estéril para cualquier otra cosa, siempre según conceptos generalizados, y la formación técnica o profesional, apta para ocupar posiciones en el mundo del trabajo pero —según se cree y se afirma— insuficiente para quien aspira a mayores horizontes en el estudio y carente de prestigio cultural. Este dilema encierra a la juventud, a las familias y al país en un callejón que no tiene más salida que la elección brusca de uno u otro camino, y conduce con excesiva frecuencia a fracasos, a interrupciones a mitad de camino y a sentimientos de frustración o de resentimiento que, con razón o sin ella, se dan abundantemente en ambos terrenos". Esta



manera de razonar, puramente teórica, no ve que la realidad económica y social del país es la determinante de dichas antinomias, y que mientras no se modifique, subsistirán esas direcciones unilaterales, la búsqueda de mejor status mediante un título; y la rama técnica estará en retroceso —de 1967 a 1970 el número de establecimientos del CONET ha disminuido— como lo está el país, económicamente. Y un 60 por ciento desertará de ella, no porque haya perdido la aptitud y el entusiasmo, sino porque las urgencias de su familia, y sus propios requerimientos, lo obligarán a emplearse en cualquier cosa, con tal de subvenir a sus necesidades y las del empobrecido núcleo familiar. Por otra parte, ya hemos señalado el encarecimiento de estos estudios —que exigen ropa de trabajo, herramientas, materiales, libros costosos— y la incidencia negativa de horarios y turnos que impiden trabajar paralelamente, y las desmedidas cuotas de las cooperadoras, impuesto indirecto que destruye la gratuidad y torna ilusorio el gran principio democrático de la igualdad de oportunidades. Hoy, al contrario de lo que debería ser, la técnica es la rama más cara e inaccesible para el sector no pudiente. Las cooperadoras deben contribuir con sumas millonarias para edificación, reunidas a base de contribuciones obligatorias, rifas, bonos, etcétera. Varios miles de pesos por mes. Explicase, entonces, la deserción, que supera a la del nivel primario, y la existencia de escuelas técnicas superiores, como la "Otto Krause", que tienen exigencias económicas aun más discriminatorias. Sería interesante que el CONET averiguara y diera un informe sobre el costo real de tales estudios para los padres. Además, la política nacional, desde 1967, es totalmente opuesta a tales enunciados, y aun a costa de repetir lo que hemos dicho en otros lugares, señalaremos que en ese lapso los estudios que fueron objeto de mayores críticas, por su insuficiencia, son los que más han aumentado —bachilleratos, de 263 a 449; comercial, de 260 a 272— mientras que los establecimientos de enseñanza técnica disminuyeron de 301 a 289 y los agropecuarios pasaron de 20 a 23, con la insignificante inscripción de 2.678 alumnos (sobre 466.338 del nivel medio nacional). Reputamos estrecho, fuera de la realidad, ese planteo, que, por otra parte, está apuntando teóricamente hacia un país transformado, pero sin determinar planes y etapas, y tomar decisiones, ante esa imprescindible transformación. Y, por otro lado, la política real del Ministerio, con sus establecimientos propios y los privados, que estimula mediante subsidios dentro de la

misma orientación equivocada, ha seguido la rutina de los gobiernos anteriores, criticados por tales hechos.

En la parte final del capítulo que comentamos, vuelve a aparecer, después de las consideraciones anteriores, el sistema mixto, que rompe el esquema de los ciclos obligatorios: "De acuerdo con lo dicho, de ninguna manera se procederá de manera inmediata y ni siquiera en el corto plazo a la transformación e integración de las actuales escuelas técnicas". Grave confesión, pues es lo primero que debe hacerse, conforme al orden de prioridades del mismo plan, y a lo que requiere el país. "Estas —las escuelas técnicas— mantendrán sus esquemas y estructuras actuales (cabe preguntar: ¿para qué?; ¿se quiere que siga siendo una enseñanza cara para los padres, y que arroja de sus aulas a más del 60 por ciento?) que, por otra parte, cuentan ya con un ciclo básico (3 años) muy similar al ciclo básico de la escuela media general. Estas escuelas coexistirán con los diferentes bachilleratos técnicos o profesionales que se vayan creando dentro de las modalidades del ciclo medio (o sea, acotamos, como no se sabe cómo perfeccionar la existente, se implantará otra escuela paralela, compitiendo CONET y Ministerio) hasta que el tiempo y la experiencia acumulada indique el proceso de su integración definitiva". Nuevamente la desorientación, el criterio teórico: el tiempo y la experiencia darán los esquemas, no un cambio económico y social —del que debe ser parte la reforma educativa— que demande más técnicos que bachilleres, y la fusión de las ramas medias en una auténtica escuela del trabajo, donde confluyan humanismo y técnica, superando la anacrónica antinomia actual. Esta fusión deberá surgir del proceso de transformación, lo mismo que las metas y estrategias para realizarlas: por la reforma educativa sola, se cae en un callejón sin salida, o a esperar soluciones de un futuro incierto, que no se tiene el coraje de afrontar. Nos remitimos a lo dicho sobre la Argentina del año 2.000.

Finalmente, no se plantea la articulación con el ciclo universitario, que se ha excluido, considerándolo ya reformado con las tres leyes dadas, las cuales lejos de resolver este problema, lo han agravado, manteniendo anacrónicos exámenes de ingreso, limitativos del número de estudiantes, no afrontando el desequilibrio entre las carreras tradicionales y la investigación científica y tecnológica, destruyendo la participación de los estudiantes y los egresados, acentuando las diferencias y la deserción por falta de un sistema de



orientación, estímulos y ayudas. Y lo que es peor favoreciendo a las universidades privadas, discriminatorias unas por creencias y todas por la capacidad económica de los aspirantes, forjadoras de una pseudo élite del título, que sólo busca elevar su status y el ingreso en los sectores burocráticos, especulativos e intermedios, asfixiantes para el país. De modo que si antes no existía propiamente un sistema educativo, con esta reforma de los primeros ciclos, incompleta e inorgánica, tampoco se logrará ese gran objetivo.

#### EJEMPLOS MUY ILUSTRATIVOS

No nos resistimos a transcribir, sobre las corrientes modernas que agitan al mundo, dos testimonios que pueden servir para mostrar, en toda su evidencia, la desorientación y la falta de realismo de la reforma argentina. Uno, de la Primera Conferencia Mundial sobre Alfabetización —muy oportuna, aquí, donde la campaña fracasa, y se cierran todos los años centenares de centros—, organizada por la Federación Sindical Mundial (FSM), con el auspicio de la UNESCO, en Nicosia (Chipre, 1969). Estuvieron presentes 59 países. Denunció la existencia de 1.000 millones de analfabetos en el mundo, de los cuales cerca de 46 latinoamericanos (y la cuota argentina, de no menos de 1.800.000). Puso la conferencia su acento en la raíz de ese mal y de otros que malogran a la mayor parte de la humanidad: "no es posible —afirmó— considerar el analfabetismo— y nosotros agregamos: la deserción escolar, la cultura general y técnica, la educación permanente— como un fenómeno aislado de la situación económica, política y social de los pueblos". Allí se acuñó la expresión "alfabetización funcional", o sea la de "alfabetizar en función de la realidad económica, política y social del hombre analfabeto", "ubicándolo en actitud de lucha frente a la vida, a las posibilidades que le ofrece y las conquistas a que tiene derecho". El otro testimonio es la "Declaración de Lima", suscrita por los representantes de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela, donde se expresan los principios y objetivos en que debe inspirarse una reforma educativa auténticamente americana. Dice, entre otras cosas: "a) Las reformas de la educación deben plantearse como parte de una política integral de transformaciones estructurales socio-económicas y su objetivo básico debe ser la creación de las condiciones efectivas de participación total, libre y responsable de los pueblos mismos, en un proceso de cambio social

que supere toda estructura de poder, concentradora y dependiente;

"b) Las reformas educativas deben contribuir a eliminar esas estructuras socio-económicas de dominación y, por lo tanto, no pueden limitarse de manera aislada, a una simple modernización de métodos, sistemas y equipamiento pedagógico". Y sigue, hasta f), con un criterio amplio, donde la educación juega su verdadero papel en un proceso de transformación. Por eso se expresa así, con un lenguaje muy distinto al que campea en la reforma argentina: "(f) La política educacional, científica, tecnológica y cultural debe estar orientada en un sentido liberador y de participación dinámica y, asimismo, crear las condiciones para evitar cualquier acción contra la soberanía y la seguridad nacional".

Este concepto de la soberanía y la seguridad nacional está expresado muy oportunamente. En Lima, rechazó el proyecto de un servicio educativo continental, por vía satélite, controlado por Estados Unidos. En nuestro país, la cita viene asimismo muy al caso, pues la mayoría de los asesores del Ministerio de Cultura y Educación, y lo mismo los de las provincias, han sido o son de filiación falangista —como se ve en la filosofía que informa los dos proyectos de ley nacional, de 1968 y 1969—, en la contratación de textos y técnicos por dos provincias (Buenos Aires y Santa Fe) a la Oficina Iberoamericana de Educación, al servicio de esa ideología y del sector católico más reaccionario, del Opus Dei, y en el escándalo promovido por los únicos libros ajustados a la reforma, impresos en España, con intervención irregular de asesores del actual Ministerio de Cultura y Educación. La ingerencia de un país totalitario como España, al más atrasado de Europa en materia de educación, el cual en el Libro Blanco confiesa su deficiencia en todos los niveles y pide ayuda a la UNESCO para remediarla, es una ingerencia perniciosa e intolerable en la Argentina. Aparte de agraviar a la cultura del país, a su capacidad para imprimir textos, a su docencia, plenamente habilitada para escribirlos, a su alto nivel de investigaciones psicopedagógicas y educativas acreditadas, cuando se las dejó trabajar libre y seriamente, en las numerosas facultades de educación existentes.

Y a ello debe sumarse la ingerencia de Estados Unidos, mediante préstamos y donaciones condicionadas, la actitud de sus grandes empresas en el país, que sostienen escuelas técnicas para formar su personal conforme a sus necesidades, sustrayéndose además de ese modo de la obli-



gación de aportar en impuestos para una educación técnica de sentido nacional y regional, al servicio del progreso de la Nación y orientada por sus organismos respectivos. Esto, la contratación de nuestros investigadores y técnicos y la investigación en sectores aun inaplicables entre nosotros, pero útiles a países avanzados, no constituye una colaboración sino una nueva y más sutil forma de colonialismo espiritual.

### EL "HOMBRE ARGENTINO"

Finalmente, reproduciremos una expresión reciente de la reunión de inspectores del orden nacional y provincial celebrada en Córdoba, marzo de 1971, organizada por el Departamento de Ciencias de la Educación, dependiente de la Inspección General de la Dirección de Escuelas Primarias y del Ministerio de Educación. Sin caer en la fórmula estrecha, sectaria y discriminatoria de la "civilización occidental y cristiana" —la civilización nace en oriente y se universaliza, por contribuciones varias, traducidas hoy en organismos que representan un proceso de integración sin falsas fronteras geográficas o religiosas— ha definido así al hombre argentino, de que habla la actual reforma oficial:

"Los integrantes del Seminario para Inspectores de Nivel Primario de la Provincia de Córdoba sostenemos que el ideal educativo de Hombre Argentino a que aspiramos, está dentro de los marcos del Hombre desarrollado en plenitud; conscientemente libre para determinarse; con auténtica vocación liberadora; socialmente integrado para el logro del bien común; participe activo en la gran tarea de la independencia económica del país; creador y transformador; amante de la Patria y de las mejores tradiciones nacionales; vigoroso en su civismo y firme en su sentir democrático que constituye la esencia misma de nuestro pueblo; abierto a la convivencia universal, sintiendo a cualquier hombre su hermano y dispuesto a empeñar su esfuerzo, con responsabilidad exenta de claudicaciones, en la decisiva empresa de erradicar los males que afligen a la humanidad y construir un mundo de paz y de felicidad para todos los hombres de la tierra".

Este concepto amplio, podríamos abo-  
nario con testimonios de las encíclicas  
papeles de Juan XXIII y Paulo VI, del  
Concilio Ecuménico, y otros de los obis-  
pos de América (por ejemplo: el de Me-  
dellín) y de Argentina, en el cual se  
respiran ideas saludables, y no aparece  
el slogan remanido de la "civilización  
occidental y cristiana".

Pero dicha reunión dió algo más que esa definición. Refirióse a la conciencia de cambio y al papel que juega en ella la educación. Reproducimos estos ciertos conceptos.

"Es obvio que en el proceso para plasmar este tipo de Hombre la educación juega un papel fundamental. Pero ella sola, por sí misma, no podrá concretar ese ideal si paralelamente no se producen cambios profundos en las bases estructurales del país, removiéndose los factores de orden político, económico y social que frenan la Nación y frustan las aspiraciones del pueblo argentino. Es éste, por propia determinación consciente, quien debe provocar esos cambios bajo la conducción de sus líderes auténticos, legítimos productos de ese mismo pueblo, intérpretes fieles de las necesidades y aspiraciones populares".

Y esto más, que coincide con lo que hemos sostenido respecto de esta reforma, al tacharla de mal concebida, incompleta e impracticable, por no ir a la raíz de los problemas que generan nuestro atraso, en educación y en múltiples otros aspectos.

"La universalización efectiva de la escuela primaria y la extensión de la enseñanza, la desaparición de la deserción escolar y el analfabetismo son inseparables de la transformación de las estructuras económicas y sociales. La desigual posesión de los bienes, los desniveles en la distribución del ingreso, la enajenación y la evasión de los recursos nacionales, problemas que parecen alejados de la educación, son, sin embargo, obstáculos que deben superarse para que ésta pueda cumplir sus fines y objetivos. En la maduración de esa conciencia de cambio la escuela debe empeñar su esfuerzo a la vez que necesita autorrenovarse, ajustar su hacer a las necesidades de los tiempos, de la sociedad y de la Patria. Pero esos ajustes, esos cambios internos del sistema educativo deben surgir de la elaboración conjunta del pueblo, de los educadores y de los gobernantes.

Sin detenernos, mientras perfeccionamos nuestro hacer en los problemas más directos, reclamamos se concrete una decisión de gobierno en cuanto a establecer la participación de los educadores en la conducción educativa de acuerdo a las sabias prescripciones constitucionales y a proveer los aportes presupuestarios que aseguren el éxito de las transformaciones y la marcha y supervivencia misma de la educación popular.

A la vez, consideramos un imperativo abrir un fecundo diálogo entre todos que fije las pautas certeras del profundo cambio educativo que debe operarse dentro del concierto de los cambios generales. En-



tendemos que éste —termina— es el auténtico camino por donde debemos transitar para concretar el ideal de Hombre Argentino que hemos propugnado”.

No queremos alargar esto con nuevos testimonios, para mostrar que el lenguaje de la reforma oficial, pese a ampararse en citas de Piaget y otros autores, que se desmienten en la práctica, no es moderno, sino anticuado y con resonancia de reglamentos que repugnan a la tradición de li-

bertad y democracia de la Argentina, reserva moral de su futura grandeza, por los caminos arriba indicados. Vamos a mostrar, a continuación, con cifras, que la obra realizada hasta aquí, en educación, por el actual gobierno, pone obstáculos cada vez mayores a toda transformación encarada para forjar un país, grande, próspero y emancipado de influencias colonialistas.

## ACCION NACIONAL Y ACCION PRIVADA EN EL LAPSO DE ACTIVIDAD DE ESTE GOBIERNO

1967 — 1970

		1967		1970	
		Establec.	Alumnos	Establec.	Alumnos
Educación pre-primaria	Nacional	826	45.552	855	50.721
	Privada	983	47.813	1.296	68.119
Primaria	Nacional	15.253	1.261.482	11.084	1.092.767
	Privada	1.979	467.586	2.120	540.313
Media	Nacional	1.161	424.125	1.165	466.338
	Privada	1.800	280.793	2.012	319.890
Superior Universitaria	Nacional	117 F	219.282	125 F	198.656
	Privada	79 F	16.122	137 F	34.591
Superior extrauniversitaria	Nacional	57	11.279	51	11.703
	Privada	82	10.290	70	13.172
Parasistemática	Nacional	288	59.637	303	39.571
	Privada	1.734	245.683	2.665	279.486
Total General	Nacional	17.702	2.021.357	13.583	1.859.756
	Privada	6.657	1.068.287	8.300	1.255.571

Fuente: Estadística Educativa, años 1967 y 1970. Pág. 15, y 45-57, respectivamente.

O sea, en cuatro años, disminución del esfuerzo nacional, y aumento de establecimientos y alumnos en el sector privado, con subsidio de la Nación.

La Nación disminuye en 4.219 establecimientos y 161.601 alumnos y el sector privado los incrementó en 1.643 y 187.284 respectivamente. Lo más grave es que la disminución ocurre en el nivel primario, y los aumentos en enseñanza media (4 establecimientos nacionales más, frente a 212 en el ámbito privado), son de las ramas normal, comercial y bachilleratos, con decrecimiento en la técnica, como ya se ha observado. Todo el aumento, en el sector privado, es distorsionante respecto de la política aconsejada, y ocurre en el ámbito urbano, en ciudades que ya poseían servicio estatal. Mala orientación de la juventud, superposición de servicios y hasta creación de escuelas en una modalidad que se había dispuesto suprimir (las nor-

males, de 1967 a 1969). Todo esto indica una desorientada, nociva y dilapidadora política en educación.

La disminución en el nivel primario, tanto en escuelas como en centros de alfabetización, contradice el propósito de eliminar el analfabetismo infantil y adulto. Ninguna razón justifica eso, existiendo no menos de 1.800.000 analfabetos mayores de 14 años, y no habiendo la escuela elemental atraído a todos los niños en edad escolar. Aparte de la deserción enorme.

Proporcionalmente, ha sido mucho mayor el esfuerzo de los gobiernos provinciales y de las municipalidades, que han venido sosteniendo, en la medida de sus escasos recursos, el nivel general de los servicios, evitando que el déficit de la Nación influyera en forma aun más regresiva. Este es otro de los motivos de nuestra reticencia ante los anuncios del



gobierno y de rechazo de una reforma que aparte de carecer del cálculo de recursos y las partidas necesarias, ofrece el ejemplo de estos cuatro años de desaciertos en educación.

En el nivel universitario, la política discriminatoria, y el favor creciente hacia las universidades privadas, se ha traducido, de 1967 a 1970, en estos resultados negativos:

		(1967)	(1968)	(1969)	(1970)
Universidades nacionales:	Universidades	9	9	10	10
	Alumnos	221.522	207.126	202.921	198.656
Universidades privadas:	Universidades	12	23	24	24
	Alumnos	17.092	25.015	32.133	34.591

En resumen: en el orden nacional, aumento de una universidad (en realidad, desdoblamiento de la del Litoral) y disminución de 22.866 estudiantes. En el privado, aumento de 12 universidades y

17.499 estudiantes (en ambos, un 100 %). Pero en las "Bases de la reforma" se habla del fomento de la educación en todos los niveles y de aumentar la igualdad de oportunidades...

### NUMERO DE ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA MEDIA

Años 1967 — 1969 — 1970

		E.E.p.58 - E.E.p.41		E.E.p.7	Diferencia 1969 - Id. 1970			
		1967	1969	1970				
Bachilleratos	Oficial	308	341	585	más	33	más	277
	Privado	543	599	1.149	más	56	más	606
Normal	Oficial	248	259	5	más	11	menos	243
	Privado	565	564	—	más	1	menos	565
Comercial	Oficial	400	444	486	más	44	más	86
	Privado	521	593	644	más	72	más	123
Técnica	Oficial	377	381	378	más	4	más	1
	Privado	48	61	67	más	13	más	19 (1)
Prof. Femenina	Oficial	462	479	513	más	17	más	51
	Privado	56	65	70	más	9	más	14
Artística	Oficial	78	90	91	más	12	más	13
	Privado	9	11	10	más	2	más	1
Agropecuaria	Oficial	31	41	45	más	10	más	14
	Privado	4	12	17	más	8	más	13 (1)
Asistencial	Oficial	25	18	19	menos	7	menos	6
	Privado	64	54	52	menos	10	menos	12
Especial	Oficial	16	18	17	más	2	más	1
	Privado	—	2	3	más	2	más	3
Total	Oficial	1.945	2.071	2.139	más	126	más	194
	Privado	1.800	1.961	2.012	más	161	más	212

Aumento en 4 años de bachilleratos, comercial y profesional femenina: 414 y 743, para sector oficial y privado, respectivamente.

(1) Bachilleratos especiales o primeros ciclos, no escuelas técnicas completas.

Como se ve, crecimiento del normal, entre 1967 y 1969, pese a haberse disuelto su supresión en el nivel medio. Gran aumento de colegios dedicados a bachilleratos, comercial, profesional femenino —declarados excesivos o deficientes—, y en especial dentro del discriminatorio ámbito privado, pero con aporte estatal, digno de mejor empleo: estancamiento en la rama técnica, que si aumenta ligeramente, es, como ya anotamos, con

disminución de los establecimientos sostenidos por la Nación.

Esto no indica una nueva política educativa, desde la instauración del gobierno de la "Revolución Argentina", sino la prosecución de la misma política de los peores gobiernos precedentes. Y no podemos admitir que ahora se hable de un cambio, porque se ha dicho y repetido que los propósitos de la reforma arrancan desde los primeros enunciados de este gobierno, que es el mismo, sin solución de continuidad.



# UN HIBRIDO: LA ESCUELA INTERMEDIA PERTURBA LA ENSEÑANZA TECNICA

La escuela intermedia y el primer ciclo de la enseñanza técnica no pueden ser equivalentes. El área de actividades prácticas, optativas, la parte realmente técnica, es muy desigual en ambas modalidades. En los dos primeros años de la escuela intermedia —los únicos concretados— ocupa tres horas semanales, y en los dos años siguientes, suponiendo el triple de horas, llegaría a 9. En cambio, en el primer ciclo de las escuelas técnicas del CONET cada año, de acuerdo al plan generalizado de 1968, contiene doce horas de taller y cuatro de dibujo semanales. Asimismo, sin cursar tres años más —segundo ciclo— para recibirse de técnico en alguna especialidad, existe un cuarto año terminal, con 30 horas de taller y 10 de dibujo, por el cual el alumno que desee incorporarse inmediatamente en la fuerza de trabajo obtiene categoría de *experto* profundizando una de las ramas por la que había rotado, la de su preferencia o más ajustada a su aptitud. Este cuarto año implica, pues, una primera definición vocacional, y al propio tiempo elección laboral, que no le impide seguir el segundo ciclo, cambiar de orientación, si lo desea, o ingresar más tarde en la universidad tecnológica. Por tanto, como prueba este análisis, no puede haber equivalencia, pues son muy disímiles, entre el primer ciclo técnico y su cuarto año terminal y la escuela intermedia, pese a ser las dos de igual duración: 4 años. Una es un bachillerato con algunas materias prácticas, insuficiente para detectar o canalizar habilidades y dominios técnicos exigidos en una sociedad en proceso de desarrollo industrial moderno, y la otra prepara para el ingreso en la fuerza productora, conforme a las exigencias de ese proceso.

Y debemos considerar también que, según una encuesta del Instituto Di Tella, y datos del CONADE, el rendimiento de ex-

pertos y técnicos egresados de escuelas del CONET es satisfactorio, y el número de los empleados alcanza el 65 % en su ramo. Por otra parte, si bien la deserción es aun grande en los primeros años, por la crisis de nuestra industria y el encarecimiento de esos estudios —lo que en otro lugar señalamos con más detención— la mayoría de los que completan el primer ciclo ingresan en el segundo, lo cual es un signo alentador.

La reforma está, pues, mal encarada. Perturba la enseñanza técnica existente, y crea paralelamente un híbrido, la escuela intermedia. Esta, a menos que se la conciba como una parte final de la primaria, no se justifica, por cuatro razones: a) Porque requiere local y organización, especial, lo que es imposible no existiendo en todas partes escuela primaria completa y accesible a todos, entre las edades correspondientes; b) Porque la atención del período pre-puber, no demanda una escuela especial, sino un curriculum adecuado en la parte final de la escuela primaria; c) Porque rompe la articulación del elemental con el ciclo medio terminal o profesional, amplía el intervalo entre uno y otro, e incrementa por tanto, el enorme porcentaje que ya existe de quienes deben ingresar en la fuerza de trabajo sin tener siquiera el nivel de experto; d) Finalmente porque el nivel medio, que es el orientador, en parte terminal para los que no quieren seguir inmediatamente otros estudios, pero ya con alguna preparación, en parte derivador hacia los niveles superior y universitario, no puede reducirse a tres años, mutilando sus importantes funciones en beneficio de una injustificada escuela intermedia. Hay, asimismo, una prueba de hecho. En un estudio estadístico realizado por muestreo, en Tucumán, por Francisco José Delich, expuesto en su libro "Tierra y conciencia campesina en Tucumán" edición "Signos", 1970, página 74, se ofrece este cuadro muy ilustrativo:

Edad en que comenzó a trabajar — Porcientos

EDAD	Pequeños cañeros	Medianos cañeros	Grandes cañeros
Hasta 8 años .....	10,80	7,70	—
De 9 a 10 .....	28,30	30,80	—
De 11 a 13 .....	15,00	7,70	21,40
De 14 a 15 .....	24,20	23,05	7,10
De 16 a 17 .....	2,40	—	14,30
De 18 a 19 .....	5,00	7,70	21,40
De 20 años y más .....	0,80	—	28,70
No respondieron .....	13,50	23,05	7,10
TOTALES .....	100,00	100,00	100,00



Como vemos —y el caso de Tucumán, puede tomarse como superior al promedio de las zonas agropecuarias y de cultivos industriales, dada la concentración y escasa movilidad, hasta que el gobierno actual desarticuló su economía, de su población— la mayoría de los niños ingresan en la fuerza de trabajo entre los 8 y los 10 años, desertando los más de las escuelas, y otro porcentaje grande, entre 11 y 15 años. Por tanto, mientras no se pueda prolongar la escolaridad hasta los 15, lo que depende de medidas sociales y económicas que operen una expansión como las de los países que se toman equivocadamente como modelo, no es posible la escuela intermedia ni trasladar la decisión del acceso en la fuerza productora hasta el ciclo medio. Una reforma que no tenga en cuenta este hecho, y que no se produzca al par de esa transformación, es una reforma mal concebida prematura e impracticable.

#### FIN ULTIMO DE LA EDUCACION —LEY ORGANICA—

No podemos menos que expresar nuestra inquietud de que se renueven anacrónicas disputas alrededor del laicismo y la educación religiosa, al leer ciertas definiciones incluida en documentos oficiales o de los asesores del gobierno.

Así, en el proyecto de Ley Orgánica de la Educación, obra de una comisión que integraba el actual ministro, Dr. Cantini, aparte de sostenerse la doctrina constitucional del papel supletorio del Estado en educación, definiase ésta mediante una doble fórmula:

"Art. 7º — El fin último del sistema federal de educación, ha de lograrse, salvaguardando siempre al libertad de conciencia, sobre la base de la cosmovisión cristiana, que incluye sus precedentes hebreos y se integra con las expresiones culturales greco-romanas, como asimismo con los aportes positivos de la modernidad y de otras culturas (Texto propuesto por los doctores Juan A. Casaubón y Juan M. Burgallo Cirio).

"El fin último del sistema federal de educación, ha de lograrse sobre la base de una cosmovisión basada en los fundamentos comunes de las religiones monoteístas importantes del mundo occidental, de los aportes positivos de la modernidad y de otras culturas (Texto propuesto por el ingeniero León Halpern y el Dr. Germán Bidart Campos)".

Las dos fórmulas son estrechas e inaceptables. Las fuentes heterogéneas de la cosmovisión que fundamenta ese fin úl-

timo, indican que no pueden encerrarse en ningún componente particular. Por lo demás, la expresión "cosmovisión cristiana" es ambigua, pues comprende al cristianismo primitivo, a su institución en la Iglesia Católica, Apostólica, Romana, y en las surgidas de su escisión: la ortodoxa primero, y luego las múltiples comprendidas bajo la genérica denominación de protestantismo. Aparte de eso, las diversas corrientes teológicas, en cada una de ellas, ortodoxas unas, modernas y flexibles otras. ¿Quién puede establecer las coincidencias, existiendo discrepancias doctrinarias y prácticas que, pese a contacto y gestiones, en diversas épocas impiden una reintegración? ¿Van a entrar los pedagogos y asesores del gobierno a resolver estas espinosas cuestiones para encaminar concretamente a los educandos a ese fin último, si es que realmente puede establecerse? ¿Se requiere esa fórmula tomada de un viejo planteo tomista, para que la escuela cumpla su misión, elevando el nivel y la dignidad de cada ser, y de la colectividad que integra, dentro del concierto nacional y mundial, donde ya no caben diferencias raciales, religiosas, geográficas, ni siquiera la división entre oriente y occidente, como lo prueban las conferencias y organismos internacionales? La práctica universal, y la de nuestro país, demuestra que se puede enseñar moral sin caer en particulares concepciones religiosas y filosóficas, por otra parte impenetrables en el período de la infancia y de la adolescencia, en los cuales se ejerce la mayor acción educativa. A menos que se quiera asimilar moral con religión, y ésta, con alguna creencia determinada, a fin de imponerla a título de verdad única y absoluta, violando la libertad de conciencia y de cultos, principios que han afirmado la unidad y la convivencia pacífica de seres que difieren en sus creencias, pero no en su amor a la Patria y en su disposición del servirla, contribuyendo a su afianzamiento y progreso.

Algo análogo — pues eran de la misma ideología el ex secretario de estado, Dr. Astigueta y sus colaboradores— aparece en el proyecto, reducido a 46 artículos, inspirado en el anterior, donde en el Art. 7º inciso c) dicese: "Contribuir al logro de los propósitos nacionales mediante la afirmación de los valores cristianos y la conciencia nacional, fomentando las virtudes y formando los hábitos de convivencia democrática". Mezcla farragosa de conceptos agravada en el punto 2 del Art. 12º: "Enseñar a respetar el



valor de la dignidad que cada uno posee por ser hombre para que este respeto se traduzca en una recta conducta social, política y religiosa". Según esto, el Estado va a invadir hasta el ámbito de la conciencia y del culto, para establecer esa "recta conducta religiosa".

Mesianismo que contrasta con la ausencia de libertades y la falta de toda consulta al pueblo.

Esas ideas oscuras y perturbadoras, que se pretenden justificar dentro de los principios de la Religión Católica, y que rechazan las iglesias ortodoxa, protestantes y judía — para las cuales la religión debe ser atendida en el hogar o en el templo, por los padres, con asesoramiento de sus pastores — están felizmente resueltas, dentro de la primera, después de las encíclicas admirables de Juan XXIII y Paulo VI, los acuerdos del II Concilio Ecuménico Vaticano y las declaraciones concordantes de los obispos de América (congresos del CELAM) y de Argentina. A esas definiciones farragosas, estrechas y conflictivas, defendidas entre otros por el Dr. Bidart Campos en su tratado de derecho constitucional y sus textos de instrucción democrática, quien además sostiene que "la educación no es un derecho del individuo ni un deber del Estado", oponemos la fórmula de la libertad religiosa aprobada en dicho Concilio — nadie debe ser obligado a aceptar una religión ni coaccionado para que abandone la que libremente ha elegido — y estas claras definiciones de Juan XXIII, concordantes con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que la Argentina ha aprobado junto con todas las naciones civilizadas del mundo:

"Todo ser humano tiene derecho a la existencia, a la integridad física, a los medios indispensables para un nivel de vida digno, especialmente en cuanto se refiera a la alimentación, al vestido, a la habitación, al descanso, a la atención médica, a los servicios sociales más necesarios".

"... tiene derecho natural al debido respeto de su persona, a la buena reputación, a la libertad para buscar la verdad y, dentro del orden moral y del bien común, para manifestar y defender sus ideas, para cultivar cualquier arte y, finalmente, para obtener una objetiva información de los sucesos públicos".

La educación es definida así, sin adherencias sectarias: "También nace de la naturaleza humana el derecho a participar de los bienes de la cultura y, por tanto, el derecho a una instrucción fundamental y a una formación técnico-profesional de acuerdo con el grado de desarrollo de la

propia comunidad política. Y para eso se le debe facilitar el acceso a los grados más altos de la instrucción según sus méritos personales, de tal manera que los hombres, en cuanto es posible, puedan ocupar puestos y responsabilidades en la vida social conforme a sus aptitudes y las capacidades adquiridas". "Pacem in Terris". ed. Paulinas, Buenos Aires.

En esta definición están atendidos todos los aspectos, en cuanto al desarrollo o perfeccionamiento individual, y a la incorporación en una sociedad justa, que ampare todos sus derechos, y sobre todo, le permita efectivizarlos.

Será conveniente, pues, que el gobierno no busque consejo en sectores políticos regresivos ni en grupos que aún no han asimilado las ideas que vivifican y concilian a la Iglesia Católica con las tendencias más progresivas. Y proceda a rever las fórmulas estrechas en que lo han hecho caer tales influencias, traducidas en el empleo de expresiones como "la civilización occidental y cristiana", o la que el doctor Astigueta, tomando frases del Acta de la Revolución y de un Planeamiento de acción de gobierno, dió como rectora de nuestro sistema educativo:

"1 — La Educación Argentina recibe su orientación y definición de "la moral cristiana y los principios culturales, éticos y políticos de la civilización", que son "el acervo religioso e histórico de la Nación". Esta fraseología huera, carente de sentido, debe desaparecer de los escritos oficiales. No pueden entrar esas ideas como reguladores de la Ley Orgánica de la Educación que, según se anuncia, y nuevamente sin consulta previa a los sectores interesados, "está en proceso de elaboración" en el misterio de los gabinetes gubernativos.

### ¿El gobierno no cree en la reforma?

Esta pregunta viene al caso, pues en el nuevo presupuesto para 1971, no hay previsiones para implantar la reforma, que requiere un 15 % más de gastos sobre los comunes — "La reforma educativa, Documento de base", pág. 232 — y por otra parte, ya lo ha manifestado el ministro de Cultura y Educación, tampoco para incrementar los bajos índices salariales del magisterio, que apenas comportan un 38 % del que correspondería por el Estatuto del Docente. Este presupuesto representa la misma proporción de 1967 y es inferior en 0,3 % al de 1969. Los gastos de la Nación suben constantemente, pero las prioridades anunciadas — entre ellas para educación — no se concretan, y el servicio carece de lo indispensable para mantener



lo existente, pese a confesarse sus carencias cuantitativas y cualitativas. En "la reforma educativa, Documento de base", se reconoce:

Pág. 29: "Insuficiencia de la infraestructura y de las inversiones y bajo rendimiento de éstas. Se calcula que el 60 % de los edificios destinados a escuelas son inadecuados o se encuentran seriamente deteriorados". "Es notoria igualmente la carencia de material didáctico, equipos, libros, gimnasios, laboratorios, etc." "Argentina dedica, según estimaciones de la Secretaría del CONADE con asesoramiento de OCDE, el 3,7 % de su producto interno para educación. Esta cifra, si bien relativamente elevada por cuanto se acerca a la pauta del 4 % sugerida por UNESCO, es inferior a la de Canadá (9 por ciento), Estados Unidos (6 %), Francia e Italia (5 %) y otros países, como es el caso reciente de Chile".

Y prosigue en otro lugar, pág. 30: "...interesa señalar que en el presupuesto nacional de 1931 el rubro educación involucraba el 18,8 % y en 1944, el 22,3 %. (Añadimos que en 1930, llegó al 24 %, uno menos que el aconsejado por UNESCO). Este porcentaje —sigue la cita— alcanza al 15,3 % en 1966 y 1967 para disminuir al 15,2 % en 1968, subir al 15,6 por ciento en 1969 y bajar al 14,8 % en 1970".

En el año Internacional de la Educación, 1970 el presupuesto fue más bajo que el de 1966, y en 1971, iguala al de ese año, con una supuesta suba que, teniendo en cuenta la disminución del valor de la moneda, en el lapso de un quinquenio, significa un sensible retroceso. No hay, pues, dinero para la reforma ni para pagar honorablemente al personal enseñante.

Esta contradicción es más flagrante cuando, después de aprobado el exiguo presupuesto de educación y negado el aumento a que tienen derecho los docentes, y que había sido prometido, se lee en el documento citado, página 209.

"En tal virtud y de acuerdo a las previsiones del Plan Nacional de Desarrollo 1971-75 (documento preliminar), noviembre de 1970, elaborado por la Secretaría del CONADE y que se encuentra a consideración de la Comisión Interministerial y del señor presidente de la Nación y que prevé un crecimiento del 8 % anual y acumulativo del producto bruto interno, se ha elaborado como hipótesis el cuadro que sigue para la implantación de la reforma.

"Esta hipótesis de implantación incluye inversiones fijas (edificios, equipos y material didáctico); mejoras y jerarquización

de las remuneraciones (incremento para funciones de supervisión y dirección; profesorado de tiempo completo; personal docente y técnico auxiliar en las plantas funcionales de las unidades escolares, tales como asistentes sociales, psicopedagogos, orientadores, etcétera); y subsidios para comedores escolares, escuelas-hogares, transporte escolar, becas". No se indica concretamente ninguna de tales inversiones, y se declara "partir de estas premisas".

"a) Crecimiento del producto bruto interno a razón del 8 % anual y acumulativo, tal como lo establece el Plan referido y constituye la decisión política del Gobierno de la Revolución Argentina en su segundo ciclo.

b) Crecimiento del monto del producto bruto interno dedicado a educación hasta alcanzar en 1975 la meta del 5 % (en la actualidad es del 3,8 %)".

Y en otro lugar agrega, lo que suena a sarcasmo, después de la precedente comprobación presupuestaria y la negativa a elevar el índice salarial, que impulsa a la huelga a la docencia argentina:

"Esta decisión parte de la premisa que en el mundo contemporáneo las inversiones en educación constituyen el factor decisivo en el desarrollo económico-social. En efecto, los estudios de Denison y otros autores muestran que el crecimiento económico de las naciones desarrolladas en la última década se debe a factores que, directa o indirectamente, están relacionados con la educación".

Y la contradicción llega al colmo cuando se reconoce que el aumento del producto bruto también depende de una mayor eficiencia del material humano, que sólo puede traer una generalización del servicio educativo:

"La adopción de esta alternativa supone una decisión política que, para ser efectivamente eficaz y revolucionaria, tiene que estar ligada con una transformación profunda en el sistema educativo".

Después de esto, respondiendo a la pregunta del título, es indudable que el gobierno no está convencido de la necesidad de la reforma, y ni siquiera de los beneficios generales de la educación. Ni tampoco tiene fe en sus planes socio-económicos, que se van desplazando unos a otros, a lo largo de su vacilante y desordenado gobierno. Y esto es lamentable, porque se compromete seriamente nuestro prestigio y porvenir, que no pueden estar librados a intereses y grupos de poder, internos y externos, para los cuales parece que la suerte del país no cuenta.



## La reforma ha prescindido de las recomendaciones de la UNESCO

En la Recomendación Nº 54, reunión de UNESCO y OIT, en Ginebra, 13 de Julio de 1962, sobre Planes educativos, figuran éstas:

### Sobre la formulación de planes educativos

"20) Un plan educativo no debe ser delineado sin antes consultar a los responsables de la educación que más directamente están relacionados con el financiamiento y desarrollo de la misma; por ejemplo, aquéllos que representan a la profesión magistral y a las sociedades pedagógicas, asociaciones escolares, autoridades locales y regionales, padres de familia y agrupaciones de estudiantes universitarios".

Aquí no se ha consultado a nadie y ahora se pide la adhesión o el acatamiento, liso y llano. Autoritarismo, suficiencia, coacción, que han generado una resistencia general.

"21) A medida que se muestra el interés del público, los comentarios de la prensa y los que se hagan en sesiones de divulgación pueden contribuir grandemente a la efectividad de los planes educativos; por ello es importante que se mantenga a la opinión pública informada de los proyectos a través de todos los medios de información adecuados".

Tampoco se ha mantenido informada a la opinión pública, y, por el contrario, se han conocido, cuando estaban ya elaborados, distintos planes y proyectos de ley, confusos, incompletos y contradictorios. Al final, manteniéndose varias medidas incoherentes, que no forman un plan.

"22) Se debe otorgar una atención muy especial a la preparación de las partes del plan relacionadas con el financiamiento de la educación, como edificios escolares y equipos, preparación de maestros, entrenamiento de preparadores hábiles y del personal técnico y científico".

No hay nada concreto en el plan argentino y, como se muestra en otro lugar, el presupuesto para 1971 está en el mismo porcentaje que el de 1966. No hay previsiones ni para mejorar lo existente, no obstante hallarse en condiciones deplorables —en edificios, material, falta de servicios asistenciales, etc— ni tampoco para elevar el índice de retribución de los docentes, que es el más bajo de la administración nacional. Tampoco se han equiparado los sueldos nacionales y provin-

ciales. El estado general de la enseñanza pública se agrava cada año, en su estado de reconocido deterioro.

## RECOMENDACIONES Nº 37 - 1953 Situación del personal docente de primaria

"Considerando que la situación del personal docente en su conjunto está determinada tanto por las medidas de orden político y administrativo que garantizan la contratación, la seguridad del empleo, la retribución, las condiciones de servicio y el régimen de previsión social cuanto por los factores de orden más sutil que son la base de la estimación de que goza el cuerpo docente entre las autoridades y la opinión".

"9) Delegados autorizados por el personal docente deben ser parte integrante de las oficinas encargadas de examinar los recursos que los maestros puedan intentar en contra de las decisiones tomadas por las autoridades escolares en materia disciplinaria y en materia de calificación profesional".

"10) Los miembros del personal docente, o sus representantes, deben poder ejercitar el derecho de intervenir en la elaboración de las directivas respecto de las condiciones de trabajo y en las conferencias que traten los problemas relativos a las funciones del maestro de primaria".

Aquí no se ha consultado a nadie, y los docentes, en general, están privados de las representaciones que habían logrado en los consejos y juntas, transformadas en direcciones unipersonales, mediante intervenciones que se eternizan.

"25) El sueldo mínimo será lo suficiente para asegurar al maestro, y esto desde el principio de su carrera, condiciones de vida que lo estimulen en su trabajo y que le permitan en particular establecer su hogar".

"27) Las escalas de sueldos serán concebidas de la manera más sencilla, permitiendo que la proporción de maestros que reciban un sueldo medio sea lo más reducido posible".

"28) "...es preferible que la separación entre el sueldo mínimo y el máximo no sea demasiado grande, con la reserva de que uno y otro aseguren a los maestros una retribución conveniente".

Aquí, el sueldo mínimo es deprimente, por debajo de las exigencias mínimas, y la mayoría está en un promedio bajo, por la exigüidad y largo plazo entre las escasas categorías.



Prescindimos de otras recomendaciones interesantes, para no alargar, y reproducimos éstas, que no necesitan comentarios;

"39) Donde las escalas de sueldos no han sido revisadas de manera que se tome en cuenta la carestía de la vida, los maestros de primaria deben beneficiarse con indemnizaciones de vida cara, cuya tasa sea objeto de revisiones periódicas".

"40) Indemnizaciones especiales de residencia deberán ser previstas en favor de los maestros de primaria que revisten ya sea en una localidad en donde las condiciones de vida son difíciles, debido al aislamiento, al clima, a la situación sanitaria y otras, ya sea en una aglomeración urbana donde el costo de la vida alcanza una cifra más elevada".

"41) El problema habitacional que existe en la mayoría de los países, hace que sea necesario que las autoridades pongan a disposición de los maestros de primaria un alojamiento gratuito o de renta baja, o que les conceda una indemnización por alojamiento".

"42) Es de desear que se otorgue a los maestros de primaria dotaciones por cargas de familia, con igual título y en las mismas condiciones que otros funcionarios o empleados de la misma categoría.

"43) En donde las necesidades del servicio puedan constreñir al maestro a cambiar de localidad, se concederá al interesado una indemnización de cambio".

Otras recomendaciones se refieren en particular al personal de los restantes niveles, con análogo espíritu.

## **SOBRE PERFECCIONAMIENTO**

### **Participación de las entidades gremiales**

## **RECOMENDACIONES N° 36 - 1953**

### **Formación del personal docente de primaria**

Habría que reproducir todas, para ver en qué medida el personal docente de la Argentina está por debajo de las mínimas condiciones estipuladas, en todo orden: salarial, social, técnico, etc.

"59) Cuando las autoridades escolares no se hagan cargo de la organización del perfeccionamiento de los maestros de primaria, se acordarán subvenciones a las asociaciones del personal docente o a otras instituciones y grupos capaces de llevar a cabo esta tarea."

"60) Las más grandes facilidades (permisos, etc.) deberán acordarse a los maestros para que puedan beneficiarse de las iniciativas tomadas para su perfecciona-

miento profesional. Estas facilidades se estiman aún más necesarias cuando se trata de maestros que ejercen en el campo sin poseer todos los títulos requeridos."

"62) Los viajes de estudio, individuales y colectivos, tanto en el país como en el extranjero, deberán considerarse como uno de los medios más eficaces de elevar el nivel profesional de los maestros... es por esto que un número suficiente de becas serán otorgados a los maestros, los cuales harán que se beneficien sus colegas de la experiencia que han adquirido en el transcurso de los mismos."

"64) Para permitir al personal docente conocer la evolución de las ciencias de la educación y renovarse, es conveniente promover la publicación de obras y periódicos que respondan a las necesidades reales de los maestros, y tomar medidas para facilitarles la adquisición y consulta por medio de bibliotecas de escuela o de bibliotecas circulantes; los establecimientos de formación pedagógica, los centros de documentación y los organismos de investigación, previstos en el artículo 54 parecen ser particularmente calificados para ejercer su acción más y más eficaz en este terreno."

Compárese esto con lo que se hace en el país y con la copiosa y parcial bibliografía de la reforma.

## **Intervención de las entidades gremiales docentes en los consejos escolares y en la selección de libros de texto** **La elaboración, utilización y selección de manuales escolares. Recomendación N° 15 — 1935**

"5) Es de desear que las condiciones impuestas a los textos antes de aprobarse, sean procesadas por vías de reglamentaciones y que la atención principal sea elevada sobre la base científica y sobre el método pedagógico. Es obvio que el texto deberá conformarse con los programas oficiales (si los hay), que no deberá contener nada que sea contrario a las instituciones del Estado y que tratará de conciliar los principios sobre los cuales está edificada la vida nacional con los de la humanidad".

### **Sobre esto se insiste en la recomendación N° 48, de 1959**

"3) En vista de los requerimientos tocantes al contenido de los textos escolares y su valor didáctico, es altamente deseable que haya colaboración entre los especialistas en investigación de la educación, representantes del cuerpo docente que los empleará.



20) La Comisión encargada de elaborar las listas de libros escogidos deberá ser completamente objetiva en su selección, tomando en cuenta la calidad educativa y científica, la presentación y el precio de venta, tanto como las posibles reacciones por parte de los padres. *Tal comisión, en todos los casos, incluirá representación del cuerpo docente de primaria.*

22) *La distribución gratuita de los libros de texto para todos los alumnos de la escuela primaria es el corolario lógico del principio de gratuidad.*

Subrayados nuestros

## CONSEJOS DE EDUCACION PUBLICA

### Comisiones y juntas regionales

Recomendación N° 6 - 1935

"La Conferencia

Tomando en cuenta que existe una interdependencia estrecha entre la educación y las otras manifestaciones de la vida de las poblaciones;

Que existe una gran ventaja en asociar la más amplia representación posible de variados intereses y circunstancias en la obra de la educación pública;

1) Acentúa el interés que pueden despertar los organismos conocidos generalmente con el nombre de Consejos Superiores de Educación Pública;

3) Afirma que la eficacia de los organismos mencionados depende en gran parte de la medida en que reúnan, conjuntamente, representantes de la administración escolar, de la opinión pública, de los padres, así como *representantes del magisterio y especialistas en el campo de la educación.*

9) Llama la atención de las autoridades escolares sobre los grandes servicios que puedan prestar a la educación, con su participación en los consejos, las asociaciones de padres, *oficialmente o no reconocidos*".

En vez de esto, se ha eliminado la colegialidad en los consejos y eliminado toda representación docente y de los padres. El escándalo alrededor de los únicos textos aparecidos, de acuerdo a la reforma, nos exime de mayores comentarios. Estamos contra la reforma en nombre de principios universales, fruto de los técnicos más capacitados del mundo y conforme a recomendaciones aprobadas por los representantes de nuestro país.

## DURACION DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

### Recomendación N° 32. La escolaridad obligatoria y su prolongación (1951)

"14) No se puede concebir una escolaridad demasiado corta, sobre todo en países donde hay problemas lingüísticos; la salida de la escuela no tendrá lugar antes de que las adquisiciones de los alumnos sean lo suficientemente sólidas para su demanda, y les permitan participar de un modo eficiente en la vida de la comunidad".

"17) No es recomendable proceder a disminuir la enseñanza obligatoria en los países en que está fijada en 5, 6, 7 años o más, puesto que una proporción muy grande de la población en edad escolar (a veces más del 50 %) escapa aún a la aplicación de la ley. Todos los esfuerzos de los planes de generalización en este caso deberán tender gradualmente a acercar el estado de hecho al estado de derecho".

La reforma oficial argentina procede al revés; aumenta el estado de derecho, con una hipotética prolongación a nueve años, cuando no se ha logrado la de siete para más de un 50 %, y se acentuará por tanto la diferencia con el estado de hecho. Aparte de hacer más grave la elitización de la enseñanza, más allá de los primeros grados.

"5 — Los planes de generalización de la enseñanza escolar obligatoria se establecerán también en coordinación con los planes de reforma y desarrollo económico social del país, entre los cuales gozarán de la prioridad que les es debida. Los estudios preparatorios versarán sobre estos factores:

- a) De orden económico: monto del presupuesto nacional, grado de industrialización, organización agrícola, niveles de vida de las poblaciones, etcétera.
- b) De orden financiero: sistema de impuestos, administración del presupuesto en el plan nacional, regional y local, etc.
- c) De orden social: organización de las comunidades, estructura social de las poblaciones, existencia de tribus nómades, vida familiar y condición de la mujer, etc.
- d) De orden geográfico: densidad y distribución de la población, desarrollo de los centros urbanos en relación con las aglomeraciones rurales, clima y topografía de terrenos, medios de comunicación, etc.



- e) De orden político: estructura política y administrativa, etc.
- f) De orden lingüístico: existencia de varias lenguas no escritas, etc.”.

No se han tomado los mínimos recaudos en el plan de reforma escolar. Ni existe un plan económico y social.

No seguimos reproduciendo de las recomendaciones de la UNESCO, en cuyos congresos participaron y votaron nuestros representantes. Tendríamos que reproducir un centenar de páginas de recomendaciones a los ministros de educación, que han sido violadas aquí, desde hace años, y que este gobierno, y sus sapientes asesores, parecen ignorar. Naturalmente, una reforma que va dirigida a facilitar la expansión y negocio de la escuela privada, no necesita arbitrar recursos ni pagar decorosamente a los maestros oficiales: le basta con dar libertades, y planear reformas que otros se encargarán de ejecutar, en la medida de sus intereses.

Y antes de terminar este capítulo, por si se argumentara que esas recomendaciones son viejas, una referencia a la Conferencia de Ministros de Educación y Ministros Encargados del Planeamiento Económico en los Países de América y del Caribe, celebrada, con asistencia de CEPAL y de UNESCO en Buenos Aires, y que terminó, ya instaurado este gobierno, en 1966. Entre las recomendaciones particulares, firmadas por nuestro representante, figura ésta:

**“QUE SI BIEN ES DESEABLE QUE LOS PAISES DE MAYOR DESARROLLO EDUCATIVO TRATEN DE PROLONGAR EL CICLO OBLIGATORIO DE ESCOLARIDAD, EN LA GRAN MAYORIA DE LOS PAISES DE LA REGION DEBERIA CONCENTRARSE LOS ESFUERZOS EN EL MEJORAMIENTO DE LAS TASAS DE RETENCION PARA ASEGURAR UNA EDUCACION PRIMARIA COMPLETA A TODA LA POBLACION EN ESA EDAD.”**

O sea que confirma la recomendación de 1951, arriba citada. En nuestro caso, con menos del 50 por ciento de retención, no se concibe una prolongación de la obligatoriedad, pues invierte el orden de los esfuerzos y se condena al fracaso. A menos de contar con enormes recursos, para afrontar ambas cosas a un tiempo. También en esa conferencia se aconsejó que los medios financieros provinieran de un plan de incrementación económica, cuyas líneas generales fueron fijadas. La técnica del trabajo de base había servido de modelo al

que elaboró el CONADE (“Educación, recursos humanos y desarrollo económico y social”), cuya síntesis, en “Políticas y estrategias del sector educación”, que se publicó como aprobado, proponía la generalización de la escuela primaria de siete grados, en un quinquenio, y luego, en otro, la generalización del primer ciclo medio, de exploración y pre-profesional, articulado con una abundante gama de estudios de corta y larga duración, ajustados a las necesidades de un proceso de desarrollo que promoverían, paralelamente, los planes económicos. Todo esto fue abandonado, y la situación educativa y económica del país, en 1971, ilustra sobre las desastrosas consecuencias. Corresponde señalar que esos trabajos imprescindibles, hoy malogrados, cuyo costo es de millones de pesos, venían realizándose desde el período del Dr. Illia.

#### **LA REPLICA OFICIAL LLEGA AL AGRAVIO**

Si el documento que comentamos es parcial, ajustado a una tesis prefijada, la réplica que se ensaya en páginas 120 a 125 contra sus opositores constituye una muestra de que no se trepida en llegar al agravio, para todo el cuerpo docente actual. Veamos por orden esos argumentos.

Con el objeto de justificar al nivel intermedio razónase, aunque no se lo disponga así, con un silogismo falso: “el objetivo deseado por todos los países de nuestra época es extender a todos la escolaridad post-primaria”; “la escuela intermedia cumple esa condición”, luego “la escuela intermedia es la posibilidad de que esa obligatoriedad realmente funcione”. Y todavía se añade: “Se justifica que un alumno complete nueve años, si además de su formación cultural y general, sale dotado ya de algún instrumento que le permita incorporarse a la sociedad con eficacia (Pág. 120). Todo eso cae ante argumentos de hecho, que dejan sin sustentación la premisa, y hacen impracticable la conclusión. Si es verdad que en los grandes países, donde se ha erradicado totalmente el analfabetismo, y la escolaridad completa la cumplen más del noventa por ciento, se está en la generalización del ciclo medio, ya lograda prácticamente, no es menos verdad que en los países como el nuestro donde sólo cursan los siete grados primarios menos del cincuenta por ciento, deben preocuparse, antes de prolongar la obligación incumplida, en hacerla efectiva, como aconseja la U.N.E.S.C.O., en sus votos sobre escolarización primaria y su prolongación. Ese fue el proceso, por lo demás, en los países tomados como ejemplo.



Sobre el tema se insiste en la (página 112), con un título más directo: Objeciones. Divídense éstas en tres órdenes: "a) Se sostiene que frente a las deficiencias cuantitativas del sistema (bajo rendimiento, deserción, insuficiencia de edificios, bajas remuneraciones del personal docente, etc.), no debe encararse ninguna reforma si previamente estas situaciones no se remedian". Y a esto, que es una deformación de nuestros argumentos, como veremos, se contesta: "A ese respecto, cabe señalar que el exigir la solución de los problemas de ese tipo antes de producir cambios estructurales y de contenido significaría impedir cualquier reforma por necesaria que fuere, dado que nunca se logrará una situación totalmente satisfactoria".

En primer lugar, nadie ha sostenido que antes deben hacerse esas reformas, pues la innovaciones técnicas pueden producirse —y así deben ocurrir— normalmente, al tenor de los adelantos pedagógicos, la evaluación permanente de los resultados, la investigación y experimentación educativa, en centros especializados y escuelas pilotos, la incorporación de la experiencia de los países más adelantados, en la medida que puedan adaptarse a nuestras modalidades, conforme a las características de todas las ciencias, de la cual no está excluida la de la educación, de una colaboración constante y universal. Aparte de esta errónea interpretación, réstase importancia a dichas fallas, que son fundamentales y que en páginas precedentes, se han atribuido a causas endógenas tales como "la modalidad de la escuela primaria actual, su énfasis en estudios de tipo nocional, su carencia de actividad práctico-técnicas, el no conectarse con la realidad socio-económica". Después de expresado esto, se reconoce que la escuela intermedia, y los otros arbitrios con que pretende resolver esos males, no son suficientes, y admítese la primacía de los factores exógenos, tal como sostene- mos nosotros, y, por tanto que la reforma carece de eficacia frente a la deserción escolar y la repetición de grado, problemas cuya solución no pueden soslayarse:

"Por otra parte —añádase, no para admitir la validez de la objeción, sino para restarle importancia a estas graves fallas, conforme al espíritu con que antes se las declaró insolubles— dichas deficiencias en gran medida son consecuencia de circunstancias endógenas (aquí se ha querido decir exógenas, como se advierte en lo que sigue) al sistema. La deserción, por ejemplo, se debe a razones económico-sociales, externas al sistema, pero también tiene su origen en que la escuela por su falta

de adecuación, no retiene al alumno (el quinto y sexto grados de la primaria —nuevo error por sexto y séptimo, que son los suprimidos— son mera reiteración de la instrucción anterior, inapta para el pre-púber; el bachillerato no proporciona posibilidades de ingreso inmediato al sistema productivo y por ello atrae poco (!); la carencia de sistemas de observación psico-pedagógicas, de orientación y asistencia expulsa de la escuela y de la universidad a millares de jóvenes que podrían permanecer en ellas, etc.)". Aparte de los errores anotados, debemos señalar los siguientes: la deserción primaria, nada tiene que ver con la del bachillerato y la de la universidad, pues la primera ocurre en sectores populares, y especialmente en las áreas de menores recursos, y la secundaria y universitaria, que sólo existen en radio urbano, entre la clase media. Los trabajos de Wiñart, para el nivel secundario, y los Gino Germani y otros, para la enseñanza universitaria, revelan que el acceso de los hijos de familias obreras es mínimo en ellas, y esto y la enorme deserción se opera por razones económicas, principalmente. En cuanto al bachillerato, lejos de ser el que menos atrae, es a la inversa. Y ahora, como señalamos en otro lugar, con estadísticas de 1969 y 1970, ha asimilado a los que antes ingresaban en la escuela normal. Bachilleratos y comercial, representan un 70 % de los alumnos de enseñanza media; el otro 30 % se reparte entre las ramas técnicas masculinas y femenina, la artística, la asistencial, y en ínfima proporción, la agro-técnica, pese a nuestras características y la necesidad de una transformación radical de nuestros envejecidos y poco rendidores métodos de cultivo y crianza. La producción de cereales hemos señalado antes no supera los índices de hace cincuenta años, y la proporción de vacunos, con relación a la población, ha bajado considerablemente (de 5 por habitante en 1907, a 2, 3 en 1970). Finalmente, insistimos en que la deserción ocurre en un 90 % antes del 5º grado, y la repetición máxima se advierte en primer grado: del 25 al 26 %. Nada se remedia, pues, con reformas después del 5º grado, ni con la escuela intermedia, como tampoco, sin medidas económicas y sanitarias, la mortalidad y morbilidad infantiles, que constituyen una vergüenza nacional en extensas regiones, precisamente las de más elevada tasa de analfabetismo, deserción y repetición.

Sigue la refutación: "b) Hay quienes afirman que la reforma requiere contar previamente con los recursos indispensables, y con la legislación que la imponga".



Y se responde: "Ya se ha examinado suficientemente este punto de vista. Si Sarmiento y nuestros dirigentes del siglo XIX hubieran razonado de esta manera, el ochenta por ciento del país sería todavía analfabeto. Ninguna reforma ni empresa política importante se ha llevado a cabo partiendo de semejante criterio". La cita no puede ser más infortunada. Sarmiento, al aconsejar sobre la futura ley de educación, en Chile, y luego al bregar por una ley de educación en su patria, después de Caseros, indicó que los principios operativos fundamentales —y los expuso en "Educación Popular", entre otros libros suyos— eran los siguientes: primero establecer, mediante un censo que habría de repetirse periódicamente, cuántos niños debían ser educados, y el crecimiento de la población escolar; segundo crear los recursos necesarios, que debían ser permanentes, y en lo posible rentas propias, inamovibles, para que el servicio no dependa de los votos de los parlamentarios y el juego de influencias políticas o de otro orden; tercero, levantar edificios adecuados, dentro de una ubicación previamente bien establecida. Cuando fue presidente, duplicó el número de escuelas, además de otras obras culturales, de todo nivel e importancia, que no es preciso enumerar; y eso lo realizó pese a heredar la Guerra con el Paraguay, resistir sublevaciones caudillescas y afrontar una epidemia de cólera, que diezmó parte de la población. Quiere decir esto que cuando existe pasión por la enseñanza pública y dedicación sería e ilustrada, los dineros del erario no faltan, y los proyectos rebasan la mera enunciación de propósitos y metas grandiosas en el papel. Sin los recursos, bien calculados, para cada etapa de un plan, y, sobre todo, los iniciales, cualquier empresa es una aventura, y no merece tomarse en serio. Ninguna reforma educativa, en el mundo, dejó de estar acompañada de su presupuesto y las partidas indispensables. Esto es elemental, pero vamos a insistir, aduciendo opiniones y experiencias ilustrativas.

### LOS COSTOS

Al parecer, lo que importa más es dar las lineamientos teóricos de la reforma, y esperar los resultados a largo plazo, por obra de los mismos interesados. Sin embargo, esta actitud está en pugna con los mejores tratados sobre la materia, en los cuales se insiste sobre la necesidad de que toda reforma vaya acompañada de un cálculo preciso de gastos, y de la forma de atenderlos, desde los iniciales, hasta los sucesivos durante la duración total del

plan. En esto se debe proceder como en cualquier empresa económica. En el tratado de UNESCO, "Técnicas modernas y planeamiento de la educación", de Wilbur Schram, Philip H. Coombs, Friedrich Kahnert y Jack Lyle, prefacio de René Maheu, dedícanse capítulos enteros a los cálculos económicos, a la determinación de los costos. En la página 203, dícese lo siguiente, que hacemos nuestro y dirigimos a los autores del plan que comentamos: "La mayoría de los elementos componentes de un proyecto entrañan gastos monetarios y consumo de fuerza de trabajo, y a menudo en mayor medida de lo que se había supuesto. Por nuestra parte, desearíamos aconsejar a las autoridades responsables que tengan muy presente esa cuestión, sean realistas y no se engañen a sí mismas. Sugerimos que se proceda a una evaluación metódica de los medios necesarios: locales y equipo, materiales, fuerza de trabajo y recursos económicos, con un calendario en que se precise cuando se requerirán. En ciertos casos se podrá comparar algunos de esos recursos entre varios servicios, por lo menos durante la fase inicial". En otro lugar: "Es muy probable que cuando se evalúen los costos del primer plan que se trace, se advierta que superan a los recursos previstos. En tal caso, deberá procederse a ciertos ajustes y movilizar más medios económicos". Y esta reflexión final, que conviene tener en cuenta, dado lo impopular del plan argentino, por su gestación y el choque inicial con las organizaciones docentes, aparte del poco interés que manifiesta el gobierno por costearlo: "Debe procurarse que la idea sea bastante atractiva, el problema por resolver suficientemente importante, y el plan de acción convincente, para que la necesidad de contar con recursos adecuados durante un período determinado se admita ampliamente" (pág. 203). Además del calendario escolar de actividades, debe haber un "calendario y costos", que es el título donde figuran esas y otras interesantes consideraciones. Otra reflexión que viene al caso copiar, frente a una reforma que pretende innovarlo todo, en los cinco grados que quedan y crear cuatro más, de concepción nueva, es la siguiente, pág. 202: "Si los planes prevén la ejecución de un amplio programa —varias asignaturas en diversos niveles de enseñanza, por ejemplo— puede ser conveniente comenzar con sólo una o dos asignaturas y uno o dos grados, y no ampliar el programa mientras no se cuente con cierta experiencia. La actuación inicial limitada mejorará la calidad, la eficacia y la economía general del proyecto. Como ya lo hemos subrayado



repetidamente, no deben dispersarse esfuerzos; de otro modo, el proyecto será pedagógicamente ineficaz y económicamente injustificable".

Conceptos coincidentes podríamos reproducir de otro importante trabajo, publicado por UNESCO, obra de 12 destacados especialistas: "Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación", reimpresión, 1969.

Especialmente el Cap. IX, "Las evaluaciones en educación", pág. 166 y sgts., de Jan Tinbergen. Extractamos: "En general los recursos de un país han de figurar entre los factores que se han de tener en cuenta para fijar los límites de la enseñanza obligatoria. Estos recursos pueden estar representados por los ingresos per cápita". Si faltan, la planificación económica debe proveerlos. Educación y economía social marchan juntas.

### **SIGUE LA REFUTACION**

Por otra vía insístese: "A este respecto cabe señalar que como entre las causas de abandono se cuentan las deficiencias estructurales y cualitativas del sistema, la reforma contribuirá, decisivamente a reducir la deserción. Más utópica que hace un siglo la aspiración de establecer la universidad y la obligatoriedad de la instrucción primaria en un país, cuyo censo (1869), indicaba que el 80 por ciento de sus habitantes eran analfabetos; que carecía de maestros; que casi no contaba con medios de comunicación y que todavía no había emergido de las guerras civiles. Sin embargo, esa aspiración constituyó un motivo de estímulo, creó una mística popular y el juicio histórico dio la razón a aquellos "utopistas".

En efecto: creó una mística, pero no pesimista, como la que inspira a esta reforma, para la cual el esfuerzo de exigir edificios dignos de llamarse escuelas, establecer servicios asistenciales, etc., no se consideran tareas previas ni contemporáneas de las innovaciones en métodos, programas y actividades: aquella reunió fondos, esparció millares de aulas, creó las escuelas normales necesarias, levantó en pocos años, muchos edificios que constituyen, aún hoy, la mayor parte del patrimonio más valioso con que cuentan los consejos escolares. No fueron autóplicos, sino realistas. Hoy sí, ante tales argumentos podemos decir que estamos frente al reinado de la utopía. Si el siglo XX argentino no supo completar aún lo planificado o iniciado con gran empeño en el siglo XIX, que no quede eso, perdiéndose los 29 años que nos restan, para el siglo XXI.

Y hemos dejado para el final un argumento con que se pretende reforzar lo dicho en el punto b) y que juzgamos ofensivo para la docencia nacional. Dice así: "En cuanto a la remuneración del personal docente, su acrecentamiento debe vincularse a los cambios, que le exigen actualización y capacitación. Si así no fuera, no dejaría de utilizar el factor asencial dirigido a obtener una posición favorable de los profesores en relación con los esfuerzos que necesariamente tendrán que realizar para actualizarse". Dicho de otra manera más directa: los bajos sueldos de los educadores se justifican y requieren, para ser elevados, la adhesión a la reforma, y, por tanto, a las directivas del gobierno. Otra interpretación no surge de esas palabras, que rechazamos totalmente y acerca de las cuales pedimos una explicación o rectificación de las autoridades.

También surge otro problema, tras esa expresión improcedente: ¿se creará acaso, con las nuevas promociones de profesores de nivel elemental, una nueva categoría de maestros que aparte de ocupar todas las futuras vacantes irá desplazando de los cargos directivos y de inspección, por título y no por méritos acreditados en concurso, a los docentes no formados en los nuevos institutos? ¿Habrán, incluso, discriminación económica, con más sueldo y estímulos para las futuras promociones, y relegación de quienes han venido sosteniendo, con decoro y eficiencia, el prestigio de la escuela nacional, y soportando sueldos bajos y las peores políticas educativas que ha tenido el país? ¿Habrán dos Estatutos de la Docencia, uno para los "viejos" y "anticuados" maestros, y otro para los "profesores primarios", imbuidos de las nuevas ideas, en dos años de estudios y cuatro meses de práctica? ¿Los actuales maestros, que han seguido voluntariamente cursos de actualización, en instituciones oficiales o en los organizados por las entidades gremiales, también quedarán postergados por las nuevas promociones, a las que se adjudicarán todas las virtudes, negadas a los que estaban desde hace años en actividad? ¿Y los abnegados docentes de lugares inhóspitos, de las zonas rurales, de las escuelas frecuentadas por los niños de las villas miserias, o de los sectores humildes de barrios urbanos, y los que han servido en escuelas de fronteras, antes de que pasaran a otra jurisdicción y gozar mejor escala de sueldos, serán relegados por los nuevos productos de los institutos a inaugurarse? ¿El título de maestro o de profesor normal perderá su validez? Necesitamos conocer con precisión la respuesta a estos interrogantes. Y lo mismo respecto de los profesores de



enseñanza media, para los cuales se crean los mismos problemas.

Concluimos. No es posible, después de esto, que se proponga como metodología, en nota que precede a la entrega de la documentación aquí examinada, una sesión de trabajo para: "aclarar puntos oscuros, incompletos e imprecisos de modo que quede perfectamente definida la posición del Ministerio sobre los diversos aspectos de la reforma", "procurar la integración o al menos la aproximación de las diversas posiciones mediante ampliaciones o modificaciones de los documentos de estudio, cuando sea posible", y "precisar perfectamente las distintas posiciones cuando no sea posible conciliarlas". Estimamos que es previa una aclaración sobre el incremento de los sueldos docentes y su equiparación, en todo el país y sobre la preservación de todas las garantías profesionales, sin estar condicionadas a una coercitiva adhesión a la reforma. Los Nucleamientos Docentes no admiten, ni admitirán jamás, ningún género de presiones en el tratamiento de estos problemas. El sólo hecho de expresarlas o insinuarlas corta toda posibilidad de diálogo constructivo.

#### OBSERVACIONES A LAS "BASES PARA EL CURRÍCULUM DE LAS ESCUELAS DE NIVEL ELEMENTAL"

##### PARTE PRIMERA

##### *Exposición general*

El currículum es labor colectiva, en la que no sólo interviene el equipo docente sino los padres, los alumnos, y otros miembros de la colectividad. Cada escuela formula su propio currículum, adaptado al ambiente circundante y a las características regionales, conforme a ciertas pautas generales. Deberá ser evaluado y ajustado permanentemente. Definiense los objetivos del ciclo, por materia y por unidades, y las actividades con que dichos objetivos serán realizados por los alumnos. Asimismo el trabajo por equipo en la escuela y las interacciones alumno-docente, alumno-alumno, docente-docente y equipo docente-supervisión. En el primer aspecto el protagonista central es el alumno; el liderazgo del maestro, circunstancial y rotativo; el proceso de la enseñanza es activo, y consiste no en nociones que se imparten sino en resolver problemas a través de actividades y usando el método científico. El maestro es orientador, motivador y supervisor. La autonomía del maestro, técnicamente, se concilia con su trabajo en equipo, con los otros maestros y con el director y el supervisor, quienes deben estimular la iniciativa de

cada maestro del equipo docente y aportar su experiencia para la mejor consecución del programa adoptado por la escuela. En la metodología, se aconsejan las tareas individuales en los primeros grados, y por equipo en los siguientes. Combinanse, pues, el trabajo individual y el socializado. Los exámenes y pruebas tradicionales, son sustituidos por una evaluación permanente del maestro, quien por ese medio orienta al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se autocontrola al mismo tiempo. Estas pruebas son objetivas, de control o de cotejo, con listas de escalas de apreciación, sin desechar totalmente las pruebas tradicionales, en cuanto a la medición de objetivos de conocimientos y de ciertas habilidades y actitudes. El maestro reunirá la mayor información sobre sus alumnos, mediante la colaboración de especialistas, la que puedan brindar los padres, ayudados por guías de control, encuestas, cuestionarios, etc. El plan anual de tareas se fijará de acuerdo al calendario escolar único a cuyo efecto deberá investigarse las características del lugar, las condiciones de la escuela (alumnos, personal, edificio, mobiliario, material didáctico), labor que incumbe a todo el personal. Las funciones del director son: programar, organizar, conducir, coordinar, supervisar. La planificación de la tarea escolar, señálase, deberá contar con el apoyo y la colaboración no sólo del personal y alumnado de la escuela, sino de los padres, miembros de la comunidad y de la opinión pública en general. Solamente —añádese— un plan que refleje legítimamente sus aspiraciones puede considerarse con posibilidades de éxito. Aquí debemos observar que, desgraciadamente, este principio no se tuvo en cuenta al elaborar las Bases de la reforma primero, y del currículum después pues no se consultó al magisterio ni a los padres, ni se estimularon reuniones para tratar los temas fundamentales. Ahora, ya establecidos por un equipo que ha cambiado varias veces, como los titulares del Ministerio de Cultura y Educación, esta colaboración se reduce al parecer, a aceptar en conjunto lo que se propone.

##### OBJECIONES

La reforma está concebida para las escuelas urbanas o para que la materiaicen las escuelas privadas, con sus recursos y subsidios. No se mencionan las rurales ni las que, en el cono periurbano, se desenvuelven en casillas de madera, en tranvías u ómnibus en desuso, en locales alquilados carentes de las mínimas condiciones para el trabajo escolar. Según información del CONADE, hay no menos de



10.000 escuelas rurales, seis mil a cargo de la Nación. El 19,3 por ciento del total de escuelas oficiales es de maestro único, y un 5 por ciento a cargo de directores con clase anexa. La mayoría de esas diez mil escuelas rurales se desenvuelven en ranchos, de piedra, o de adobe y techo de paja. Incluso en zonas en donde el mal de Chagas es una plaga, los techos son de paja, y facilitan la propagación de su agente, la vinchuca. ¿Qué clase de enseñanza puede hacerse en ellas? ¿La reforma va a dirigirse a crear más diferencias, en calidad, entre las escuelas urbanas y las rurales y periurbanas, aumentando por consiguiente las tensiones sociales? Estimamos que toda reforma que no ponga su acento en suprimir diferencias, y aumentar la igualdad de oportunidades, tan invocada en la reforma, es antisocial, antidemocrática, y destinada al fracaso. El 25 por ciento de la población vive en zonas rurales y otro tanto se hacina alrededor de las grandes urbes, en condiciones deplorables, y con un servicio educativo que, al no seguir las migraciones de la población, ha dejado grandes sectores con escuelas improvisadas, a las que sus hijos concurren en el mejor de los casos, dos o tres años. La deserción escolar, la repetición de grados, la morbilidad y mortalidad infantiles, el bajo índice de consumo de carne, leche, fruta y verduras, por nuestra población, pese a nuestras inmensas posibilidades, están indicando que más importante que esta reforma es tener un plan económico de promoción del país, que aumente su producción, cree recursos, y vuelque, en participación justa, el beneficio en las clases menos pudientes. Pero este proceso de cambio debe iniciarse aplicando todo su peso y recursos, en las zonas donde es mayor el analfabetismo, la deserción, la repetición de grados, la mortalidad infantil. Según el ex ministro de sanidad, doctor Dago Holmberg, al inaugurar el Primer Simposio sobre Alimentación, en nuestro país la ingesta media de carne es de 99 kg. por habitante y por año, pero en el NO no llega a 60 kg. Esto era antes de subir la carne a precios prohibitivos para la mayoría de la población. El promedio de leche, per cápita es de 71 litros, cifra por debajo de los 140 aconsejados. Pero en Salta es de 19,71. y en Tucumán, apenas 13,51. La mayoría de nuestros niños no toman leche suficiente. Y ahora, con sueldos por debajo siempre del aumento del costo de vida, la situación ha empeorado. Una encuesta realizada por la revista "Siete Días" (nº 186, 1970) entre los principales pediatras de Buenos Aires, revela que la mayoría de los internados, y de las enfer-

medades que afectan a los niños, tienen por causa principal una que se encubre bajo diversos nombres: falta de alimentación. Miles de niños y de adultos sufren hambre. Mueren, antes del año 30.000 niños en el país, de los cuales 12.000, por lo menos, podrían salvarse. Nuestro promedio de mortalidad infantil es cuatro a cinco veces superior al de los grandes países (10 por mil, contra 50 por mil); en gran parte de nuestro territorio, la mortalidad infantil oscila entre el 80 y el 123 por mil (caso, este último, de Jujuy). Esas cifras pavorosas coinciden, con las de analfabetismo, deserción, repetición, en sus expresiones más altas. Una reforma económica, social y educativa bien encarada debe empezar por el sector agrario e industrial: la una, para radicar la masa campesina, y darle medios de vida civilizada; la otra, para racionalizar nuestra producción, movilizar nuestras riquezas, crear trabajo, volcar mayor beneficio en las clases productoras, disminuir los sectores intermediarios y especulativos, defender la industria nacional, someter el capital y las empresas extranjeras a directivas nacionales, abrir nuevos mercados, establecer convenios de recíproca conveniencia con todo el mundo, limitar la penetración de los grandes consorcios económicos y financieros que provocan el hundimiento de nuestra pequeña y mediana industria, e impiden nuestra independencia económica, dentro del concierto mundial. El gobierno de la Revolución Argentina ha esbozado muchos planes económicos, pero ninguna ha durado sino lo que el efímero paso de los ministros de hacienda, todos ellos extraídos de grupos vinculados a la banca y el capital extranjero. Los resultados han sido una menor participación en la riqueza de los sectores no pudientes, y mayores ganancias y especulaciones escandalosas, como el "vaciamiento" de grandes empresas o la venta de muchas de ellas, y de entidades bancarias, en condiciones que no son favorables al país. Sin un plan serio, una política económica firme, toda reforma educativa es puramente exterior, o, como ahora, de carácter técnico. E incluso para esto no se han tomado las providencias necesarias, pues no existen suficientes cursos de perfeccionamiento y actualización docente, y la reforma se opera por microexperiencias, en sectores reducidos de las ciudades. Hasta se da el caso de que una provincia en crisis, con éxodo de población, altos porcentajes de analfabetismo, deserción, repetición y mortalidad infantil, como Tucumán, se organice la reforma, puramente formal, consagrada a modificar el curriculum, del 20 por ciento de sus es-



cuelas. Más oportuno y eficaz hubiera sido dar ubicación estratégica a sus escuelas rurales, conforme a los requerimientos de cada población, levantar edificios con las mínimas comodidades, en sustitución de malos ranchos, proveer de alimentos, ropa, útiles y calzado, y sobre todo promover la economía, y elevar el estado de las familias, mediante una activación económica. Los problemas fundamentales de la escuela argentino no son sólo de métodos y programas, sin desconocer que deben ser atendidos regularmente, sino sociales y económicos. ¿Qué plan de edificación, de provisión de comedores escolares, útiles, mobiliario, medios modernos de enseñanza, movilidad, figura en estas Bases que comentamos? Al parecer, se piensa, como ocurrió con las escuelas de doble escolaridad, en la Capital Federal: todos esos servicios, tan bien enumerados en dicho documento, los van a costear las cooperadoras escolares. Con lo cual la reforma sería para las escuelas de los barrios de mayores recursos económicos, cuyas cooperadoras, haciendo de la gratuidad de la enseñanza un mito, sufragarán lo que el Estado ordena pero no ayuda a implantar. O para el sector privado, del cual proceden muchos de los técnicos del Gobierno.

Esta impresión, de una reforma que quedará librada principalmente al sector privado, con ingresos que provienen de las cuotas de los padres, en los barrios ricos, y de subsidios que generosamente y sin motivo le acuerdan la Nación, las provincias y grandes empresas, nacionales y extranjeras, y a las escuelas que puedan aportar, mediante las cooperadoras, o sea para una ínfima minoría, esta impresión — repetimos — se corrobora en el capítulo titulado servicios escolares, pág. 157. En él se habla de su clasificación en tres grupos: servicios auxiliares técnicos o recursos educativos, servicios asistenciales y servicios sociales. Todos ellos, y sus ventajas, son explicados con lujo de detalles. Entre los primeros: museo pedagógico, archivo escolar y colecciones. "Deben contar con lo indispensable aportado por la escuela". Quiere decir que el Estado no facilitará recursos ni elementos para ello, ni procurará su producción al mínimo costo.

Y prosigue con esta enumeración: hemeroteca, mapoteca, diapoteca, discoteca —lo que supone tener un toca discos—, pinacoteca y finalmente: "material didáctico y otros materiales elaborados por los alumnos con la ayuda del maestro". Los docentes de las diez mil escuelas rurales, que no reciben bancos, libros, cuadernos, tiza, no ya mapas y material moderno, han de leer con asombro estos servicios

que se les exigen a todas las escuelas, sin discriminar, sin que el Estado, siempre remiso, arbitre lo que le corresponde para que eso no sea una utopía. Pero hay más. En página 158 se habla de la necesidad y de las ventajas de instalar taller, laboratorio de ciencias, laboratorios de idiomas, biblioteca —de la escuela y del aula—, y finalmente, medios audiovisuales. Léase allí: "Los materiales audiovisuales integrados por láminas, ilustraciones pictóricas, tiza, pizarrón—, el común y el magnético, aclaramos nosotros —grabados, franelógrafos, mimeógrafo, proyecciones fijas (el epidiascopio para proyecciones directas sin diapositivas), diapositivas, discos, magnetófono, radofonía, películas sonoras y didácticas habladas, T.V., teatro, etc., deben seleccionarse teniendo en cuenta propósitos u objetivos válidos y específicos", etcétera. ¿Cuántas escuelas van a poder contar con todo esto, y cuántas carecerán de ellos en absoluto? ¿Qué aporta el Estado para la realización de este ideal, con el que todos los maestros están de acuerdo, pero lo ven imposible con los medios actuales, y ante el empobrecimiento cada vez mayor de las familias humildes, de donde procede la mayoría del alumnado? Por otra parte, ello le demandaría tareas extras, sin la compensación de una mejora en sus insuficientes estipendios, los más bajos de toda la administración pública. Los mismos reparos merecen los servicios asistenciales, insistentemente reclamados por las organizaciones docentes, en congresos y gestiones directas, sobre los cuales no hay provisión alguna presupuestaria, ni se prevé su aplicación en las zonas más necesitadas de ellos. En página 164 se habla, con meticulosidad, como si hubiera que convencer de su implantación urgente, de: gabinete de orientación psicopedagógica, gabinete de asistencia médica-odontológica; y en servicios sociales, de: comedor, campos deportivos, clubes escolares, cooperadora escolar, club de madres, asociación de ex alumnos, todo ello inobjetable, teóricamente hablando, pero ideas inconcretas, meras adquisiciones dirigidas a quienes hace rato tratan de materializarlas, sin ningún apoyo. Todo esto repetimos, sin un plan serio de ayuda, de inversiones, empezando por las zonas más necesitadas, es utópico, o mera autorización para que una minoría, con medios suficientes, logre materializarlos. Desde luego, las escuelas privadas podrán acentuar sus diferencias y competir mejor con las del Estado, con lo que aumentará el proceso de privatización de la enseñanza, fenómeno antisocial, y estimulante de las tensiones sociales. Y esto no es un progreso, sino la acentuación de las



fallas que se pretenden corregir, y traer el descontento y la intranquilidad a los padres y a los docentes. Ya la reforma, por su trámite en el misterio de los gabinetes técnicos, y sus vicisitudes y cambios de autoridades, viene viciada de autoritarismo, y falta de consulta a tiempo de los sectores interesados. No basta ahora, ya decretada, pedir opiniones o hacer consultas. Estas debieron efectuarse previamente, y toda una encuesta en la Nación. Lorenzo Lururiaga ha hecho notar las diferencias entre las reformas de los países como Inglaterra, Francia, etc. y otros americanos, y sobre todo, de régimen totalitario. En los primeros, varios años de consulta, encuestamientos, estadísticas, etc., como el plan Inglés, o el Langevin; en los otros, reformas impuestas desde arriba y que duran lo que los regímenes que los inspiraron y pusieron en marcha. Aspiramos en que la reforma de la educación, cada vez más necesaria, del jardín de infantes a la universidad, corra por la vía democrática, y bajo un régimen auténticamente constitucional.

### PROMOCION

Será mixta: automática en los tres primeros grados, con examen en el tercero, para seguir el segundo ciclo.

En la primera parte de "Bases para el curriculum de las escuelas de nivel elemental", de la pág. 129 hasta la pág. 134, está explicado el sistema mixto que se impone y los cambios que demanda en el trabajo y en la actitud del docente, y lo que significa como respeto a las condiciones y el ritmo de aprendizaje propio de cada alumno. Este capítulo complementa el precedente, sobre *evaluación*. Tomaremos estos dos aspectos, transcribiendo conceptos fundamentales. Para la evaluación se establecen dos semanas: una coincide aproximadamente con la mitad del año escolar, y otra con la quincena anterior a la terminación del año lectivo. Con el aporte de todo el personal docente de la escuela se construye el repertorio de instrumentos de medición necesarios: pruebas con ítem objetivos y tradicionales para lengua, matemáticas, ciencias físico-químico-naturales y estudios sociales. A través de ellos se evalúa a los alumnos de los distintos grados en cada área y/o asignatura y en su rendimiento general. El análisis de los resultados obtenidos y de los instrumentos usados, permite un ajuste de la planificación del curriculum, si se trata del primer período, o del mejoramiento del mismo, si se trata del último. El medio de información sobre evaluación (pág. 128), lo constituirán boletines, entrevistas y reuniones de

padres, cartas, que señalan los éxitos y fracasos de los alumnos y el modo de remediarlos, mejorando la integración escuela-familia y de la familia con la escuela. Además, el medio de información concreta será el nuevo *boletín*, que permite conocer: a) *los objetivos particulares* en cada una de las disciplinas o áreas, lo que se indicará, con respecto a la conducta del alumno, con un sí o con un no, cada 45 días, si el alumno alcanzó los resultados del aprendizaje buscado. b) *La apreciación* que traduce el cómputo promediado de las conductas logradas por los alumnos, lo que se indicará con esta escala: excelente, muy bueno, bueno, regular. Consignándose el número de asistencias, inasistencias, llegadas tarde en los casilleros correspondientes. c) *Apreciación general con respecto a los objetivos del ciclo*, que se hará por promedio de las conductas logradas con relación a las metas fijadas por el ciclo. Este dato se señala sólo al final del tercer grado e implica la promoción o no del alumno al ciclo siguiente. Observamos que la calificación a menos que sea de uso interno, no armoniza con la promoción automática, que iguala a todos, al excelente con el regular.

Todo esto está concebido para escuelas de varios maestros, en las ciudades, donde es posible una relación con los padres, y reuniones frecuentes con ellos, y un trabajo docente en equipo. No hay ninguna previsión acerca de las escuelas de un solo maestro, o las de equipo reducido, y en medios de población dispersa, y, sobre todo, de escasa cultura, personal y comunitaria, y de pobres recursos. Y aquí están, precisamente, todos los graves problemas de repetición, ingreso del niño sin una preparación adecuada —la educación que da el hogar—, mal nutrido, con problemas de vestimenta, calzado, transporte. Puede calcularse, como decimos en otra parte, que más del 50 por ciento de nuestros niños son desnutridos, y que su rendimiento mejoraría —experiencia de México, Chile etcétera— con sólo facilitar su alimentación. Y para conjurar la mortalidad infantil, hay que emplazar dispensarios para las criaturas de 0 a cinco años, y luego continuar la atención en la escuela. La reforma educativa peruana ha empezado por esto, y la inmensa masa de adultos analfabetos y semianalfabetos. No estamos en desacuerdo con esas normas, sino con el miraje estrecho, que ve la situación de una minoría, ya privilegiada por estar en las mejores escuelas, y olvida a más del 50 por ciento de desertores y un 10 por ciento de analfabetos. Todo eso debe completarse pues, con el análisis de la situación de las escuelas rurales y del cono periurbano con sus



villas miserias, sus pésimos locales, la total ausencia de recursos didácticos modernos, la falta de servicios asistenciales, la pobreza y la incultura del medio familiar, etcétera.

En cuanto a la promoción automática, hasta tercer grado, y la atención del alumno, durante ese lapso, por la misma maestra, con las cuales se pretende conjurar la repetición y la deserción, reiteramos lo dicho en varios lugares: sin medidas sociales y económicas, que vayan a las causas profundas de esos males, todos esos arbitrios serán un fracaso, trasladando al final del tercer grado la deserción de los repitientes, o sea de los que no afronten con éxito la prueba final. Lo que importa es que todos, al ritmo de cada uno, y con una enseñanza "a la medida", según la expresión de un gran pedagogo, logren los objetivos del primer ciclo elemental, que son instrumentales: lectura, escritura, aprendizaje en matemáticas, ciencias naturales, higiene, conducta moral e integración social. Deben suplirse las fallas del hogar, con un curso preprimario, a los 5 años, con la asistencia sanitaria, odontológica y sobre todo alimenticia del alumno, mientras no se eleve la economía familiar, y la de la comunidad. En las zonas de gran dispersión de la población, habrá que arbitrar escuelas de concentración, con alojamiento y medios de transporte. En otras, podrá recurrirse a la radio y la T.V.

No estamos convencidos de la bondad del sistema propuesto, ni aun en las ciudades, para los que está concebido. Debe conciliarse la libertad del alumno con el esfuerzo, la libertad con el deber social y la fuerza de voluntad, sobre todo mirar su mejoramiento físico, y por éste —dada la relación inteligencia y estado corporal— su desarrollo intelectual y moral, y su futura incorporación como elemento activo de una sociedad económicamente justa y acogedora. Por lo que respecta a la atención exclusiva, en los tres grados, por una sola maestra, nos parece que no puede adoptarse con esa rigidez. Puede haber incompatibilidad alumno-maestra o a la inversa.

Si la familia, el primer grupo en que actúa el niño —a veces conflictivamente—, debe ser concebida, como bien dice Frederick Elkin, como "una estructura de complejas pautas de interacción", donde en un conjunto de tres personas —padre, madre, hijo— hay varias y muy diversas relaciones entre sí ¿qué decir de la relación alumno-maestra, y de las 58 relaciones con los otros compañeros, aparte de los subgrupos, en una clase de 30, por ejemplo? ¿Se puede adoptar la hipótesis de una relación inicial perfecta, aplicada, en

virtud de un falso miraje de la deserción y la repetición, en esa norma de la maestra única y el grado único? Ello sólo se justifica en ciertas zonas, de personal y alumnado mínimo, no donde pueden atenderse debidamente las posibles alienaciones.

La estrechez de estos conceptos del equipo oficial los podríamos subrayar con la propia bibliografía aconsejada oficialmente sobre la dinámica del grupo escolar, y con estas obras: "La dinámica de los grupos", de Jean Maisonneuve; "Conducción y acción dinámica del grupo", de George M. Beal, Joe M. Bohlen y J. Neil Baudabaugh; "El niño y la sociedad", de Frederick Elkin, y especialmente con la penetrante investigación sobre las relaciones, la integración, rechazo, liderazgo, etc., en el grupo escolar, que permite el "Test sociométrico" de Mary L. Northway y Lindsay We'd. También, con argumentos extraídos y ésas y otras obras, podríamos analizar la imputación gratuita de que la docencia se opone a la reforma por "aversión al cambio", por "rutina", trayendo a colación los aportes experimentales de Lewin —"padre de la dinámica de grupo"—, los de Coch, French y otros ilustres sociólogos, sobre la forma correcta de introducir innovaciones, sin chocar ni ofender a quienes deben ser sus ejecutores. Será bueno que el equipo oficial asimile y practique las ideas de las obras que aconseja a los docentes y no crea que ciertos títulos y viajes al extranjero acreditan, sin más, incuestionable suficiencia. Y conviene señalar, por último: todos los autores coinciden en que los cambios en educación son los más complejos y delicados, y requieren el máximo de atención, previsiones y amplia cooperación. La imposición, el choque, la verticalidad, están absolutamente proscriptos.

Notamos además una contradicción entre la prueba selectiva al nivel del tercer grado y lo que se lee en pág. 131: la teoría moderna del progreso escolar estima que "la función de la escuela consiste en recibir alumnos de capacidades físicas e intelectuales ampliamente diferentes, a la edad aproximada de seis años y ofrecerles durante un lapso de otros cinco, las oportunidades educativas que parezcan mejor adaptadas a sus necesidades. En este plan cada niño aprenderá lo que está a su alcance y hacia los once años, aproximadamente, será promovido al inicial de la escuela intermedia.

Al finalizar el primer año, independientemente de que haya aprendido a leer o no, el alumno será promovido y continuará perteneciendo al grupo de compa-



ros de su edad, en este caso aproximadamente de siete años. La única responsabilidad del maestro y la escuela es la de tomar los puntos fuertes y los puntos débiles del alumno, y atendiendo a los mismos, poner en juego todos los recursos de que dispone para educarlo. Más allá de esto, el maestro no debe preocuparse demasiado por el hecho que su alumno no supere algunas normas determinadas arbitrariamente. Este proceso continuará hasta completar el número de años del primer ciclo de escolaridad elemental obligatoria que el Estado considere necesario". Y se concluye: "Egresar de la escuela elemental debe significar, que se han satisfecho exigencias comparables. Fundamentalmente lo que en cada grado debe haber en común para todos los alumnos es una oportunidad equivalente de adquirir conocimientos y desarrollar la personalidad". Todo esto prescinde de un factor esencial: estado del alumno, físico y psíquico, y del ambiente familiar de que procede. La igualdad debe empezar por ahí: igualdad de oportunidades para desarrollarse antes de ingresar en la escuela, y durante su estada en ella. Alimento, vestido, asistencia médica y odontológica, vivienda, transporte. Nuevamente se está mirando en las "Bases", hacia las ciudades, y, dentro de ellas, a los barrios de familias con recursos suficientes y pensando en cooperadoras que puedan suplir todas las carencias del servicio del Estado, que son tan enormes, para la mayor parte de la población, que tornan ilusorios los planes mejor elaborados, teóricamente. La dificultad de encontrarse cada año con alumnos que no progresan y, al cabo de tres, con repitientes en número considerable, se quiere atender, en pág. 133 con este arbitrio: "5— Que cada escuela cuente con un maestro especializado que se ocupe de los alumnos que tengan aprendizajes dificultosos, que no puedan ser solucionados dentro del ámbito del aula. Pero es de destacar que la separación del niño de su grupo, será solo momentánea, en algunas horas del día o de la semana". No se dice qué clase de atención le proporcionará este maestro especializado, ni la relación con el servicio psicopedagógico y médico. La atención consagrada al grupo a que pertenezca el niño nos parece exagerada. Así como la relación única alumno-maestro, también el ingreso del niño en un grupo accidental es problema delicado, que no puede verse como una integración natural, espontánea y sin dificultades. Hay imponderables y un aspecto opcional, no captados. Y advertimos otra contradicción, después de lo dicho sobre la "apreciación general con respecto a los

objetivos del ciclo" (pág. 128-9), al final del tercer grado, y que implica "la promoción o no del alumno al ciclo siguiente" pues en el punto 6, página 133, exprésase: "Que no se haría necesario el efectuar una prueba al final del ciclo, dado que en el nuevo sistema el niño está siendo evaluado constantemente". Estos puntos: evaluación, promoción automática, promoción por ciclos, atención del alumno que tiene dificultades o se atrasa respecto de los objetivos fijados, requieren aclaraciones y un tratamiento exhaustivo. No basta dar algunas ideas generales y luego indicar, en la bibliografía, once obras de otros tantos autores. El apresuramiento con que se quiere llevar a la práctica estas innovaciones, y la aplicación masiva del método global, las matemáticas modernas, la gramática estructural y la metodología científica, requieren un lapso de adaptación de los medios materiales —local, elementos de trabajo, instrumentos audiovisuales, etc.— y de adaptación del docente. Particularmente grave es pretender que los alumnos actualmente en segundo o tercer grado, no adiestrados en los nuevos métodos, sigan luego con éstos, sin especificarse claramente de qué modo suplirán lo aprendido dentro de otra formulación conceptual. Cómo van a adquirir los elementos básicos que no tienen y seguir adelante con lo que ahora se exige en su grado, y en los posteriores, sin dificultades. Esto crea al alumno y al maestro problemas muy delicados, que no están atendidos, ni siquiera esbozadas las soluciones, en estas incompletas "Bases para el curriculum de las escuelas del nivel elemental". Tampoco basta aquí establecer normas y metas, e indicar una bibliografía. Los que así proceden, dan una impresión de haber dejado hace tiempo el contacto con el aula y el trato vivo con su realidad. La nueva didáctica no se adquiere por lectura, simplemente, sino por experiencia, vivenciándola, y con asesoramiento experto, escuelas pilotos, y cursos bien organizados de actualización, al alcance de todos los docentes. La igualdad de oportunidades de los alumnos, tan mentada, debe tener su equivalente en la igualdad de oportunidades técnicas del docente, durante toda su actuación. Nos preocupa la socialización de la educación, con igual calidad y duración para todos, y la socialización de los progresos didácticos, en calidad y cantidad, para todo el cuerpo enseñante. Con este miraje social, democrático e igualitario, ponemos nuestra atención preferentemente en los niños desamparados, víctimas del ambiente estrecho, de la pobreza, de la miseria, de una escuela insuficiente, mal im-



p'antada, que poco o nada les ofrece, con un maestro que se sacrifica en un lugar inhóspito. Son millares de niños y maestros en esta condición. No hay en este documento remedios para tales situaciones. Tampoco con "La reforma educativa, documento de base", donde se incluyen, en las "políticas nacionales", las siguientes generalidades: "3 — Reformar las estructuras culturales, sociales y económicas, con el objeto de lograr una comunidad argentina con personalidad propia, creativa y espiritualmente integrada y neutralizar los intereses particulares y extranacionales que se opongan a tales fines". Cuando leemos esto, pensamos en más de un centenar de empresas argentinas, entre ellas las más importantes, que han pasado a propiedad foránea, junto con muchos bancos. Y el número y cuantía de los quebrantos comerciales, el "vaciamiento" de empresas, la dependencia cada vez mayor del país del capital monopolista extranjero, la merma en la producción agraria y rural, la falta de planes económicos, y el empobrecimiento de la mayoría de la población, que integran también los docentes. Y asimismo el punto 7, nos parece un enunciado muy amplio, generoso, simpático pero desgraciadamente sin nada que nos convenza de que se empezará a hacerlo efectivo desde ahora, con un cálculo de costos de todo lo que demandaría, en un plazo determinado: "Crear condiciones que hagan posible una efectiva igualdad de oportunidades en todos los ámbitos para todos los sectores de la población".

¿Cómo cumplir estos objetivos en zonas de escasa población, dispersa y sin medios, o en la Patagonia, con menos de un habitante por Km 2? Australia ha constituido todo un sistema educativo eficaz, para zonas de ese tipo, mediante la enseñanza por correspondencia y el empleo de la radio, como pueda verse en "Técnicas modernas y planeamiento de la educación", de Wilbur Schram, Philip H. Coombs, Friedrich Kahnert y Jack Lyle, Ed. de la UNESCO, pág. 48, y lo mismo el Japón, combinando ambos recursos, siguiendo el ejemplo de Australia y Nueva Zelanda, para los jóvenes que trabajan (pág. 53).

También estos procedimientos se han ensayado con éxito en Italia, ante la escasez de escuelas secundarias (obra citada, pág. 55) e, incluso, en Chicago, para una enseñanza pre-universitaria a domicilio (id., pág. 59). ¿Por qué el plan de reforma argentino no contempla esos problemas recurriendo a medios modernos que ya tienen largo y fructífero empleo en países que cuentan, como nosotros, con grandes zonas de escasa población?

## DEFICIENCIAS DE LAS "BASES DEL CURRÍCULUM"

Las otras partes de las "Bases para el currículum de las escuelas del nivel elemental", constituyen un compendio de didáctica para las principales materias y áreas en las cuales ellas se agrupan. Parece que ha sido concebida por un equipo en que predominaban los naturalistas. La biología y las ciencias naturales, son las que están mejor expuestas. Volvemos a anotar que la demanda de material vivo, acuarios, terrarios, etc., exigen espacio, elementos, instrumentos adecuados, excursiones, y lugares para la observación, experimentación, acopio de material y registro de resultados, que sólo son accesibles a escuelas con buen local y recursos abundantes. Al parecer, pues, no hay ninguna cooperación del Estado: todo esto se hará por la vía de la cooperadora o de las donaciones y aportes de la colectividad. Caemos nuevamente en el círculo vicioso de que sólo una minoría de escuelas podrán cumplir con ese programa, que no era una novedad para ningún docente. El movimiento de escuelas nuevas, desde fines del siglo pasado, lo había aconsejado y practicado, y aquí también, antes de 1930, en que la libertad operativa del maestro oficial quedó cancelada por planes y programas rígidos, autoridades incompetentes y el predominio de las corrientes más antidemocráticas y contrarias a la formación libre de la personalidad. Debemos señalar, para no extendernos, que los dos programas-tipos de contenidos y actividades que más debieron haberse desarrollado, pues implican un cambio total: los de lenguaje y matemáticas, son los menos explícitos y más incompletos. Para la lectura se preconiza el método global —aunque en la bibliografía no se menciona a su creador, Decroly—; en lenguaje, la gramática estructural —aunque esto no muy claramente— y, por último, la adopción de las matemáticas modernas, objeto de exposición en muy pocos aspectos de la doctrina de los conjuntos. Al indicarse que los alumnos de segundo y tercer grado, que se iniciaron bajo otras normas, deben seguir luego dentro de las matemáticas modernas, no se ofrecen soluciones claras para suplir la falta de aprendizaje en la nueva modalidad, con un déficit de uno o dos años. No hay una exposición completa, pues, de lo que se quiere lograr en los tres primeros grados, y, lo que es más lamentable, de la forma de atender a los alumnos que pasan de un orden de conceptos a otro.



Debemos señalar, en este punto, nuestra total discrepancia por el método adoptado, que revela, una vez más, que la mejor teoría, si no se sabe aplicarla, puede ser la peor. La mayoría de los maestros, incluso los egresados con el actual gobierno, que desde 1967 a 1969 fomentó las escuelas normales, sobre todo las privadas, que luego, por malas —en su concepto— fueron suprimidas, no ha hecho estudios especiales de didáctica para aplicar el método global, la gramática estructural y las matemáticas modernas. ¿Quién tiene la culpa de esto? Además, como señala el CONADE, los cursos de perfeccionamiento docente abarcan el 0,50 % del personal, y de ellos completan los estudios el 0,18 %. A fin de implantar la reforma se necesitan cursos masivos, para millares de docentes, y dar facilidades a los que actúan en medios rurales, permitiéndoles viajar sin cargo, en vacaciones, y preparar su futura labor, sin hacer sacrificios económicos. En las "Bases" ni en ninguna de las otras publicaciones, ni en resolución alguna, figuran las providencias necesarias. ¿Se dejará librado esto a los equipos de cada escuela —aunque el 19,5 por ciento sea de un solo maestro—, y que se capaciten en cursos privados, y formen la biblioteca pedagógica de la escuela, a costa de sus escasos sueldos? ¿Se ignora que la mayoría, con un solo ingreso, no puede vivir dignamente ni dedicarse en plenitud a su cargo, y que los que se desempeñan en dos o más puestos, por necesidad, no podrán multiplicar sus esfuerzos y tareas dentro de las nuevas exigencias? ¿Olvidase asimismo que la dedicación exclusiva, ensayada en mínima dosis, es irrealizable con el presupuesto de educación actual? Volvemos siempre al punto inicial: la reforma no puede quedar librada al acaso, y el Estado aconsejar, reformatar, exigir, pero desentendiéndose cada vez más de su obligación de mantener un buen servicio.

### CONCLUSIONES

Las bases para el curriculum de las escuelas de nivel elemental es un trabajo incompleto y poco orientador, que revela, en quienes lo han compuesto, mucha lectura de bibliografía pedagógica extranjera reciente, y una visión puesta en lo que técnicamente se hace en algunos países adelantados —aunque en política educativa los conceptos sean anticuados y faltos de sentido democrático y social—, que denota falta de conocimiento de la realidad de nuestras escuelas y, sobre todo, de las dificultades concretas que ofrece un cambio como el que se preten-

de, de la noche a la mañana. Este documento debe ser rehecho totalmente, partiendo no de supuestos teóricos, sino del estado y de las posibilidades reales de la escuela pública argentina.

La única parte de la reforma que aceptamos, en principio, es la que importa reconocer la libertad del maestro, del equipo de cada escuela oficial, de su dirección y supervisores, para aplicar gradualmente y sin imposición, el método global en la enseñanza de la lectura y escritura, la gramática estructural, las matemáticas modernas, y los métodos activos en todas las áreas en que se concentran las materias. Asimismo, la formulación del curriculum, con la colaboración de los padres, los alumnos, la comunidad en conjunto dentro de la cual actúa la escuela. Pero todo ello gradualmente, no en forma masiva, facilitando al personal los medios y el tiempo requeridos para preparar este cambio, a cuyo efecto deberán crearse los cursos de actualización necesarios, y atender, de modo de evitarles gastos, muy especialmente, a los miles de maestros de zonas rurales. No se puede imponer una reforma por decretos, ni un cambio de actitud, de métodos, de organización interna, de disciplina, etc., en la forma dispuesta, que sólo traerá trastorno, descontento y fracasos.

La transformación de las escuelas no debe limitarse a las urbanas, sino preferentemente a las de zonas rurales y del perímetro periurbano, por ser las peor instaladas, las que cuentan con menos colaboración del Estado y actúan en comunidades empobrecidas, y porque sus alumnos reciben el peor servicio educativo. Por ello, el gobierno debe definir su política, y entrar decididamente en un cambio de estructuras económicas y sociales, configurando una auténtica revolución argentina, como la que han iniciado otros países americanos, con gobiernos civiles o de militares patriotas, en defensa de su patrimonio y del bienestar del pueblo. De lo contrario, este gobierno de facto deberá reconocer su fracaso, tras cuatro años de desaciertos, que han repercutido en desmedro de las condiciones de la mayoría de la población, y restituir al pueblo la conducción de su destino, por la vía de sus legítimos representantes, por él escogidos. Y ello importaría, por supuesto, suspender la realización de la reforma, que es parte de esa política equivocada. Las conquistas del pueblo, en materia de educación, han sido contemporáneas, y resultantes, de transformaciones políticas, económicas y sociales. Sólo una auténtica revolución argentina podrá completar la concepción de la enseñanza



popular nacida con la Revolución de Mayo y afirmada después de Caseros. Esa concepción, incompletamente realizada, tuvo sus procuradores en Belgrano, Moreno y Rivadavia, y su lúcido expositor y realizador en Sarmiento, cuyas ideas se adelantaron un siglo a sus contemporáneos, aunque hoy la ceguera y el fanatismo no quieren reconocerlo. Por eso, en el tomo 23 de sus obras completas, "Inmigración y colonización", trazó el primer plan de expansión económica y social del país, y de reforma agraria y organización industrial, dando a la educación su verdadero papel, en la formación de los recursos humanos. Fue el primero en señalar que la educación no era un gasto sino la más fructífera de las inversiones. Y por la acción conjunta de la industria, la incorporación al agro de las técnicas más modernas, el aumento de la producción, el bienestar y la cultura del pueblo, no de grupos y clases privilegiadas, pronosticó el ascenso de la Argentina hasta alcanzar un siglo después, los cien millones de habitantes, como podrán lograrlo, y aún excederlo, otros países, con tierras menos extensas, ricas y feraces. Por no haber sido capaces de realizar su programa grandioso, no llegaremos ni a la mitad de esos cien millones en el año dos mil, y aun nos debatimos ante problemas primarios, sobre los cuales aconsejó con visión certera. Por eso el magisterio sigue considerándolo la máxima figura de la educación, aunque su luminoso libro "Educación popular", y el ya citado, arsenales de ideas progresistas que se anticiparon a las que hoy proclaman congresos de la UNESCO y aplican los países más adelantados, no se mencionen en ninguna parte de los escritos sobre la reforma ni en la bibliografía aconsejada, y lo mismo los nombres y las obras de cuantos, después de él, lucharon por dar al pueblo más bienestar y más ilustración. Dos cosas que deben andar juntas, porque la igualdad de oportunidades, tan mentada debe comprender todos los aspectos del vivir civilizado.

Y dejamos para el final la consideración de un asunto grave, y que constituye un peligro para la sociedad y una violación de preceptos constitucionales. La reforma, en el aspecto de la libertad técnica del equipo docente de cada escuela, y en cuanto a la formulación del currículum, sólo es aplicable a la escuela oficial, controlada por los organismos estatales, pero de ningún modo en el sector privado, donde esta libertad acentuaría el carácter

que ya tiene, por una legislación viciosa e ilegal originándola en un Estado independiente. Conforme al inciso 16 del Art. 67 de la Constitución Nacional, sólo el Parlamento, como expresión de la voluntad y del sentido jurídico de la sociedad, puede dictar "planes de instrucción general y universitaria". La reforma confiere, de hecho, esta facultad al sector privado, no obstante los antecedentes señalados, de infiltración de ideas totalitarias, textos sectarios y acción distorsiva de todo el sistema educativo, acentuando los vicios de la organización oficial. Por tanto, sólo suprimiendo las facultades concedidas a ese sector de otorgar títulos, de autocontrolarse, con organismos que paga el Estado y que ese sector integra, con elementos surgidos de su seno, y pasando la inspección, conforme a la facultad tutelar o de policía que el Estado debe ejercer sobre todas las actividades privadas, a los mismos organismos de supervisión de la escuela oficial, podrá ser viable la reforma en ese ámbito.

Consideramos incursos en grave falta contra los intereses de la Nación, e inhabilitados para ejercer ninguna función de gobierno en la enseñanza pública, tanto en el orden nacional como provincial, a quienes en funciones de ministros, presidentes o interventores de consejos de educación, asesores de dichos organismos, funcionarios de universidades nacionales, etc. sostengan la tesis del carácter supletorio o subsidiario, con respecto a la actividad privada, de la potestad constitucional indelegable del Estado en la orientación y dirección de todo el servicio educativo. Y a quienes sostengan que la creación de la enseñanza gratuita y la expansión de este servicio, en todos los niveles, constituye un "monopolio del Estado".

No puede invocarse el Art. 14, pues la libertad de enseñar y aprender está condicionada, como expresa el mismo artículo, a las "leyes que reglamenten su ejercicio". En consecuencia, debe hacerse una revisión de la ley 934, de las posteriores, que la limitaron y modificaron, y de la ley de universidades privadas. Por supuesto, nada de lo que se efectúe en este período, será con real fuerza de ley, y deberá ser ratificado, para su legitimidad, por los órganos legales surgidos conforme a la Constitución. Como educadores del pueblo, que es el único soberano, por sus representantes libre y correctamente elegidos, no podemos admitir otro orden jurídico que el emanado por las vías expresas en la Constitución Nacional.



*Este folleto fue impreso  
en los Talleres Gráficos  
de Institutos Penales  
Tucumán, Marzo de 1971.*