

## Aprender a leer y escribir durante la última dictadura

### *Learn to read and write during the last dictatorship*

---

Cintia Mannocchi

Universidad Nacional de General Sarmiento

#### Resumen

El objetivo general de esta ponencia es dar a conocer cómo se enseñaba a leer y escribir en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura y qué elementos condicionaban la enseñanza.

Se analizan diseños curriculares del período y anteriores, programas, libros de texto, políticas legislativas y circulares. La estrategia cualitativa se sirve también de una técnica conversacional: la entrevista en profundidad y no estructurada a antiguas docentes del primer ciclo.

Concluimos, a partir del caso de la enseñanza de la lecto-escritura, en que no es posible establecer una simple imbricación en todas las esferas -práctica y teoría pedagógica, curriculum, rol del docente, formación intelectual del alumno, etc.- entre la estrategia política y la política educativa dictatorial. El texto pretende generar una reflexión sobre los peligros de utilizar una cronología política abocada a las rupturas al hacer historia de la educación.

**Palabras Clave:** dictadura - enseñanza de la lectoescritura – curriculum - teoría pedagógica

#### Abstract

The overall objective of this paper is analyze how they were taught to read and write in Buenos Aires province during the last dictatorship, and the important elements in the learning process. Are analyzed programs of the period and previous, books, legislative policies and instructions. Also, the qualitative strategy used a technique conversational. Data were collected using semi-structured interviews to old junior teachers.

We conclude that it is not possible to establish a simple overlap in all areas -practice and educational theory, curriculum, teacher's function, student's intellectual formation, etcetera- between the political strategy and education policy dictatorial. The treatment of the case tries to generate a reflection on the dangers of using a political chronology interested in the breaks in the history of education.

**Key words:** dictatorship - teaching reading and writing – curriculum - educational theory

## Introducción

Existe abundante bibliografía sobre el control ejercido por el Estado en la esfera educativa en tiempos del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La producción colocó el acento en prácticas, contenidos y textos escolares y su carácter de manipulados, creados con fines perversos o “desaparecidos” en función del desarrollo de las ideas militaristas -orden, jerarquía, disciplina- en el ámbito escolar. Desde la óptica de los trabajos, el empobrecimiento de la tarea educativa y de los métodos de enseñanza constituye un resultado intencionalmente buscado con fines de corte ideológico. La historiografía que versa sobre la educación en la última dictadura militar parece guiarse así por una cronología política abocada a las rupturas y no a las continuidades. Pero el problema no solo se vislumbra en la historia reciente de la educación argentina, sino más bien en el campo en general, signado de modo frecuente por “periodizaciones macropolíticas”.<sup>1</sup>

Sería propicio estudiar otras temporalidades atendiendo a que las prácticas de enseñanza son nodos necesarios entre epistemología y política, cualquiera sea la forma de gobierno. Los sujetos pedagógicos configuran una conjunción de sujetos políticos y sujetos sociales y son, a la vez, el intersticio abierto por las teorías barajadas en el campo pedagógico independientemente de las utilidades institucionales.

Específicamente, las transformaciones en la enseñanza de la lectoescritura en el período 1976-1983 fueron abordadas como un ejemplo de la denostable y, fundamentalmente, quebrantante política educativa sostenida. Dichas transformaciones han sido consideradas como un caso paradigmático de la demora en el aprendizaje y del vaciamiento de contenidos durante la dictadura (Bralavsky: 1983; Cucuzza: 1985; Caruso y Fairstein: 1997; Schmidt y Milman: 2003; Pineau: 2006).

La articulación entre Estado autoritario y escuela no es fácil de estudiar, puesto que los dos presentan valores semejantes por conservar, ya sea el orden, la disciplina o la homogeneización. En consecuencia, no sería absurdo sostener que la dictadura militar en Argentina no precisó modificar en esencia el mundo escolar primario que ya existía ni alterar los contenidos escolares que se impartían. Sin dudas, no se ha reparado lo suficiente en este punto, como tampoco se ha realizado un análisis profundo del nivel primario de enseñanza debido a que en el discurso educativo que le es propio es más complejo hallar connotaciones políticas, no sucediendo así con el nivel secundario y muchísimo menos con el universitario.

Con este marco, aquí sostendremos que en el lapso dictatorial se consolidaron concepciones retardatarias del aprendizaje de la lectoescritura; pero la edificación de aquellas fue previa, progresiva y con singular fuerza en momentos del tercer peronismo. La elección de un método de enseñanza de la lectoescritura durante la última dictadura argentina dependió más de cuestiones epistemológicas, previas al 24 de marzo de 1976, que de demandas políticas en el interior del campo pedagógico en el que se cifran distintas visiones de la enseñanza.

### **Qué se ha dicho sobre el tema**

A partir del Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de 1981, Pineau (2006) sostiene que este documento establece reglas nunca antes vistas en el debate pedagógico y didáctico del país. El nivel evolutivo de los alumnos se convierte en el principal organizador del currículum, los contenidos son relegados en importancia y una fundamentación de carácter psicopedagógico determina el aprendizaje por la maduración psicológica del educando y marca la utilización de una “graduación de hierro” junto a un tecnicismo arrasador de los debates concernientes a la elección de contenidos. La extrema psicopedagogización se hace visible fuertemente en el abordaje de la lectoescritura ya que al Diseño se lo conoce como “el currículum de las trece letras” aludiendo a que en primer grado únicamente estaba permitido enseñar esa cantidad de letras: las vocales y las consonantes que contaran con una fácil correspondencia entre grafema y fonema.<sup>2</sup>

La voluntad retardataria del aprendizaje de la lengua escrita en el currículum de la dictadura es concebida por Pineau como una vuelta a las posiciones decodificadoras en contra de los movimientos renovadores que en décadas anteriores bogaban por prácticas comprensivas y de producción social de conocimientos. Para Caruso y Fairstein (1997) esto respondía a una “psicopedagogización autoritaria” por la cual la maduración psicológica es lo que determinaba el aprendizaje, dejando de lado factores sociales y, por supuesto, dando a la escuela el rol pasivo de espera. Así la lengua se concebía como código en manos del docente que se lo da al alumno en su rol de receptor, sin espacio para el abordaje del área en su función discursiva. Las prácticas comprensivas e interpretativas serían inviables.

La recurrente utilización de la cualidad de “sencillo” en el Diseño Curricular de 1981 ha llamado la atención de quienes evaluaron el documento y las prescripciones educativas de la dictadura, argumentando que la alusión a la simpleza en los objetivos y actividades sugeridas, refleja un retraso intencional en los aprendizajes socialmente significativos que se trasladan a los grados finales de la escolarización. Queda representada la demora en el hecho de que el alumno sólo en segundo grado terminaría de reconocer todas las unidades del código gráfico para aplicarlas en tercer grado. Al respecto afirmó Berta Braslavsky:

“Con las letras posibles se iban construyendo ciertos textos más o menos disparatados. Mientras tanto, desde la supervisión escolar se mandaban orientaciones a los maestros ordenando que retengan el aprendizaje ¿Cuál era el argumento para justiciar la “retención” del aprendizaje? Eran foniatras las que estaban a cargo de la parte de lectura, muy influidas por un movimiento que hubo en décadas anteriores que se movió desde la pedagogía hacia las neurociencias tratando de buscar explicaciones sobre el fracaso escolar. Era el momento del auge de las famosas dislexias y esos argumentos tenían cierto aspecto de científicidad con el que convencían a los maestros de la necesi-

dad de ir enseñando letra por letra para evitar posteriores trastornos en el aprendizaje de la lectura es decir las dislexias y para mejorar la ortografía”.<sup>3</sup>

Nos preguntamos: ¿Todas estas serían características inherentes únicamente a la enseñanza durante el período 1976-1983?

### **Una mirada a programas anteriores**

Es sumamente preciso, para cualquier afirmación, efectuar una lectura sobre una serie de planes anteriores al de 1981. Agregamos entonces a las anteriores y atinadas referencias de la especialista en el área Berta Braslavsky, que los textos disparatados pueden apreciarse como una constante en lecturas y en producciones escolares previas a 1976 y engarzadas en diversos métodos: alfabéticos, silábicos, fónicos, etc. A fines de la década del '60, el Instituto de Investigaciones Educativas, en “Experiencias y contribuciones para la enseñanza de la lengua oral y escrita”, toma al personaje de Mafalda con el fin de explicar las distancias entre el lenguaje escrito y el habla que operan negativamente en el aprendizaje. Se leía en la irónica tira:

**Susanita:** - Mi mamá amasa.

**Mafalda:**- ¿Amasa sola?

**Susanita:**- Sí, amasa sola y sola la masa.

**Mafalda:**- La masa se amasa en la mesa.

**Susanita:**- La masa es sana.

**Mafalda:**- Sí, esa masa es sana.

**Mafalda piensa:** “Lo bueno de ir a la escuela es que uno ya puede conversar en un nivel literario”.

La lengua como código en manos del docente que se lo da al alumno en su rol de receptor pasivo, sin espacio para el abordaje del área en su función discursiva, no es una cualidad perteneciente solamente a su enseñanza en el período 1976-1983. En adelante, intentaremos rastrear prácticas de lectura y escritura en el curriculum anterior a la dictadura con el objetivo de establecer comparaciones.

En el Plan de Estudios para Capital Federal de 1961 (que prácticamente se mantiene sin cambios por casi veinte años), se observa la posibilidad de la lectura y escritura simultánea desde primer grado inferior -a pesar de que aún no estaba extendida la educación preescolar donde los alumnos se introducen en el mundo gráfico-; pero a la vez, únicamente desde tercer grado era viable la lectura interpretativa; y en cuarto grado, lo era el carácter personal de la escritura. Claramente hasta segundo grado, el Plan de 1961 trata la enseñanza de la escritura como la enseñanza del trazado y enlace de letras.

El planteo no varía demasiado en la Adopción de Planes de Estudio y Programas de Educación Primaria (1965). En el eje de vocabulario y elocución además de proponer, como en el documento arriba mencionado, el enriquecimiento y acrecentamiento de los medios expresivos, se suma la depuración del habla materna

mediante cuentos, leyendas y recitados, entre los cuales debía haber obligatoriamente tres de índole patriótica.

Una de las metas de primero superior consistía en el logro de la práctica integral de la lectura mecánica, intelectual (llamada silenciosa en curricula anteriores) y expresiva. El eje de composición va colocando mayor peso sobre la expresión oral y espontánea frente a la escrita.<sup>4</sup> Los aspectos nacionalistas y el mutismo en lo vinculado al desarrollo de un alumno reflexivo y crítico en su relación con los materiales escritos, no se condicen con la democracia imperante al momento de redactar ambos planes. Veamos ahora qué cambios se cifraron en el curriculum redactado con la Revolución Argentina.

En el año 1970, el Centro Nacional de Investigaciones Educativas lanza un muy rico -a nuestros fines- documento. En él se dan ciertas consideraciones y sugerencias metodológicas para la enseñanza de la lengua, se trata de Estudios del Currículum. Allí se describe a la escuela como el espacio en el que el niño debía sistematizar y pulir la lengua materna familiar, casi lamentando la imposibilidad de desconocerla por su fuerte carga emotiva “aunque sea pobre e incorrecta” (Pág. 5). El habla es concebida como una expresión individual y personal.

Hasta los siete u ocho años, afirma el curriculum de 1970 siguiendo un estudio de Piaget, el único lenguaje del niño -en tanto comunicación con los demás- es el lenguaje de gestos, movimientos y mímicas. Y lo emplea en su actividad fundamental: el juego.

Luego de esta edad pierden terreno las expresiones egocéntricas y puede iniciarse en etapas superiores de la conversación. Es en los primeros tiempos de la escolarización que se “establecen las bases de su aprendizaje al aprender a escuchar a los otros y al reemplazar los gestos con las palabras” (Pág. 10). En la etapa inicial del aprendizaje de la lectoescritura, “la enseñanza debe ser un juego ordenado y sistematizado para el cual no existe un método excluyente y perfecto de enseñanza, pero su elección -cualquiera sea- debe respetar el desarrollo psicológico del niño partiendo de lo concreto a lo abstracto y de lo sencillo a lo complejo” (Pág.11) En este punto, no es necesario aclarar las grandes similitudes con el Diseño Curricular de 1981.

A continuación se lee en Estudios del Currículum que en el primer ciclo del nivel elemental la lengua debería tener un carácter definitivamente instrumental. En consecuencia, habría que tomar los intereses y necesidades de los educandos y atender a sus diferencias individuales: nivel de madurez, dificultades intelectuales o físicas, ritmo de aprendizaje, etc. Aquellas serían las únicas manifestaciones de la individualidad que rigen el ritmo personal; las diferencias sociales se hacen explícitas en el documento únicamente al exponer la exigencia de respetar la comunidad en la que actúa la escuela. La expresión escrita de sentimientos e intereses, el alumno la debiera alcanzar en tercer grado.<sup>5</sup>

Siguiendo con el mismo documento, se exhibe en éste un cuadro con los distintos aspectos y las conductas -esperadas- para el educando en cada grado del primer

ciclo; en lo concerniente a la expresión escrita, desde segundo grado se recomienda la redacción sobre sucesos vividos y mensajes a familiares y amigos, y desde primero la expresión de percepciones e imágenes prácticas. Se limita la lectura y escritura comprensiva al desenvolvimiento, desde el comienzo de la escolaridad, del entendimiento de órdenes escritas y la experimentación de lo leído.

La habilidad para leer correctamente y con expresión la lengua materna es uno de los objetivos específicos para el primer ciclo según las bases para el Curriculum de Nivel elemental (1971). Otro objetivo es el desarrollo de actividades tendientes a la consolidación del pensamiento lógico concreto. Pese a que no se expone en el curriculum una división por grados, el carácter evolutivo de la propuesta es evidente.

Se mencionan las “características de la evolución infantil” que actúan como guías en la planificación de la labor áulica. Por ejemplo, en primer y segundo grado los alumnos se dedican al juego individual ya que cuentan con un período de atención reducido y un deficiente manejo de los músculos cortos que impide otro tipo de tareas. Actividades previas a la enseñanza de la lectura y la escritura, como la elaboración de tarjetas con texturas superpuestas para esgrafiar, son programadas con el fin de que el niño desarrolle el campo sensorio motriz.

Se considera además que el niño no domina el sistema de la lengua ni siquiera en su manifestación oral, por consiguiente no se toman sus nociones comunicativas previas, convirtiéndolo casi en una tábula rasa. La escritura es concebida como un dominio del trazado de letras que exige madurez de hábitos motores, no es inadecuado iniciarla en primer grado mientras el maestro conozca la distinción entre el proceso de escribir y el proceso de expresión escrita de los pensamientos y sentimientos al que el niño aún no puede acceder.

El niño como portador de una cultura, capaz de razonar e interpretar lecturas y producir texto propio, no tiene cabida en este sistema, como tampoco lo tenía en los currícula anteriores.

Los Lineamientos Curriculares (1972) no innovan en su fundamentación basada en la existencia de etapas de desarrollo biopsíquico-social que “es necesario considerar en la enseñanza de la lengua” (Pág. 117). La gran novedad de la propuesta es la magnitud que la comunicación oral gana definitivamente en los inicios del primer grado y que suplanta a la lectura y la escritura. Es necesario entonces el fomento en el aula de condiciones favorables a la expresión oral espontánea y la interacción lingüística.

En la introducción del texto se afirma que en el momento de transición al pensamiento operativo abstracto, es cuando se gestan muchos de los fracasos del aprendizaje. Y es a raíz de eso que se introduce la reflexión sobre el lenguaje recién en cuarto grado “de forma extremadamente prudente, como camino que lleve al alumno a pensar en ciertos tipos de organización, primero muy simples y luego más complejos” (Pág.112).

El eje sensorio-motriz que en el Plan del ‘71 contaba con actividades sugeridas, aquí se reduce al llamado “período preparatorio”, mencionando escuetamente su des-

tino a los niños sin cursar el preescolar y su dirección hacia la ejercitación psicomotriz necesaria en el aprendizaje de la lectoescritura.

Si se profundiza en los dos grandes ejes propuestos -comunicación oral y comunicación por el código gráfico-, puede visualizarse que el primero se dirige, especialmente en primer y segundo grado, a la conversación espontánea acerca de experiencias personales, relatos conocidos, cuentos y poesías a cargo del maestro ya sea para memorizarlos o para que el alumno muestre su comprensión a través de dibujos o mimesis.<sup>6</sup>

En tanto el segundo, -comunicación por el código gráfico-, se orienta al reconocimiento de oraciones y se intenta iniciar al alumno en su manejo y en su etapa elemental. Esto es en primer grado mediante el simple reconocimiento de oraciones, palabras, sílabas y letras, practicando una lectura silenciosa y en voz alta, formulando oraciones sencillas por escrito. En segundo grado, el eje de comunicación oral casi no presenta cambios en las actividades sugeridas.

Es con el Documento Curricular Único (Anteproyecto) de 1974 que ganan un lugar llamativo las formas de comunicación no lingüísticas (gestos, pintura, signos de tránsito, etc.) que la institución escolar, confirma el documento, debería tomar en la introducción del niño en el desarrollo del lenguaje escrito. Los topes mínimos fijados en el primer ciclo se relacionan mayoritariamente al habla y le otorgan a “otros” medios de comunicación un rol distinguido, ya que se adecuarían al desarrollo actual del pensamiento del niño. Tardíamente, en tercer grado, se recae con fuerza en la lengua escrita como forma de comunicación, y en la lectura comprensiva como modo de desarrollar el pensamiento propio.

La finalidad del primer ciclo es que los niños adquieran la capacidad de comprender una cantidad de significantes referentes a significados más o menos análogos y de comprender su naturaleza. Eso se lograría empleando y construyendo una variedad de significantes en diversas actividades y no mediante la explicación del maestro. Así el niño iría descubriendo el carácter convencional de los signos y se familiarizaría con ellos mediante actividades con códigos simples y clasificación del material, por ejemplo: distinguir señales, unir partes de animales y por medio de un juego establecer la unidad, reconocer objetos desarmados, inventar un código con las manos y reglas que signifiquen caminar o detenerse, etc.

La determinación de los contenidos y actividades se apoya en consideraciones psicogenéticas afirmando que, si bien alrededor de los cinco años el niño posee un gran dominio de su lengua, el aprendizaje semántico-sintáctico se continúa mucho más allá.

En los años '70 la idea de que los alumnos ingresantes a primer grado no estaban preparados para aprender la lectoescritura de modo directo, era muy difundida. Esto queda demostrado en cuadernillos e investigaciones provenientes de diversas provincias del país, como puede leerse en el Informe para la Escuela Elemental del Chaco (1973):

“Los niños que ingresan a primer grado están en condiciones deficitarias de maduración y en consecuencia no pueden responder a las exigencias del precoz aprendizaje de la lectoescritura que plantea la escuela que luego incide sobre la repetición” (s/ Pág.).

Un concepto de similares características se observa en una investigación elaborada en Formosa, que lleva por título “¿Cuándo comienzan a aprender los chicos en la escuela?” (1974):

“El aprendizaje de la lecto-escritura inicial es cada vez menos adaptativo (es decir, responde menos a precisiones exageradas o desproporcionadas del medio escolar) y cada vez más evolutivo (o sea, una adquisición casi natural en los momentos en que están dadas en el alumno las condiciones para ello)...” (Pág.2).

Más llama la atención el siguiente extracto tomado de las Bases para el currículum de Nivel Elemental de 1972:

“La función de la escuela consiste en recibir alumnos de capacidades físicas e intelectuales ampliamente diferentes y ofrecerle durante cinco años las oportunidades educativas que parezcan mejor adaptadas a sus necesidades. En este plan cada niño aprende lo que está a su alcance (...) Al finalizar el primer año, independientemente de que el alumno haya aprendido a leer o no, será promovido y continuará perteneciendo al grupo de compañeros de su edad (...) el maestro no debe preocuparse demasiado por el hecho que su alumno no supere algunas normas determinadas arbitrariamente” (Pág. 132).

En 1973 el Consejo Nacional de Educación publica una serie de cuadernillos dirigidos a los maestros con ejercicios de aprestamiento para el aprendizaje de la lectoescritura. Se consideraba que éste precisaba del dominio de los movimientos en general: de las condiciones viso-motoras y auditivo-motoras. Los ejercicios que contenía se ordenaban en áreas vinculadas al lenguaje oral, organización espacial, esquema corporal, estructuración temporal, percepción, psicomotricidad y madurez afectivo-social. El maestro presentaría ejercicios de las distintas áreas durante el día, siguiendo en el tiempo una complejidad creciente. Los alumnos debían reconocer objetos, repetir lo que dice el maestro, señalar los objetos por su uso, encontrar una cantidad de pelotas distintas, reconocer y copiar figuras de acuerdo al tamaño o el color, imitar posiciones, etc. Muchas de las actividades requeridas en los cuadernillos repetían los contenidos ya presentes en las Bases para el Currículum de Nivel Preescolar en vigencia durante el período 1971-1978.

Si bien no se puede en el presente trabajo dar detalle de lo observado en todos los currículum elementales revisados, podemos resumir que desde el Plan de Estudios para Capital Federal de 1961 hasta el DC de 1981 se fueron afirmando de modo progresivo una serie de convicciones epistemológicas en la enseñanza de la



lectoescritura, que se asientan a partir de 1973 y se consolidan durante la dictadura, atravesando discursos políticos discrepantes. Estas convicciones son: la línea genético-evolutiva propia de cierta lectura del piagetismo, la sistematización de contenidos cada vez más rígida que incluirá finalmente una caracterización psicológica del niño y las actividades que sería capaz de realizar en las diversas edades tomadas como etapas evolutivas, la necesidad de no comenzar con la enseñanza directa de la lectoescritura desde el inicio escolar, la lectura interpretativa es posible recién desde cuarto grado, el progresivo peso sobre la expresión oral y espontánea frente a la escrita, la importancia del juego como modo fundamental de aprendizaje, el valor del desarrollo del campo sensorio motriz a través de actividades propuestas en la preparación de la lectoescritura (llamadas de aprestamiento).

El análisis descriptivo de la trayectoria del curriculum alrededor de la enseñanza de la lectura y la escritura permite sostener la existencia de cambios paulatinos con un viraje a destacar en 1974. A partir de allí el objetivo de iniciar a los alumnos en la lengua escrita desde un comienzo del ciclo lectivo desaparece de modo definitivo. Esto queda evidenciado en el llamado “conductor”.

### **El “conductor”**

En el año 1974 se gesta en la provincia de Buenos Aires el Programa Curricular de Primer Ciclo, utilizado durante los siguientes diez años y conocido entre los maestros como el “conductor” porque cada objetivo planteado tenía traducción obligada en conductas concretas a observar y evaluar en el aula, y era a partir de cada uno de ellos, que los docentes debían confeccionar sus planificaciones.

El Programa aconsejaba a los educadores que para “transformar en conductas concretas los fines y objetivos educacionales” (Pág. 3), las actividades a desarrollar con los alumnos “deben ser aquellas que lleven a emerger y ejercitar las conductas propuestas” (Pág.5).

Las conductas “terminales” marcaban el alcance de cada etapa. Las etapas representaban niveles de aprendizaje que se iban graduando sin duración preestablecida; pese a que el programa sostenía que cada una no se correspondía de modo necesario a un período escolar, comentó una docente consultada que estaba implícito entre los maestros que cada etapa se realizaba más o menos en un nivel. Las etapas en cuestión eran:

*Primera: propone posibilitar una serie de experiencias necesarias para el desarrollo del aprendizaje normal y la adaptación al medio.*

*Segunda: pretende iniciar al alumno en el aprendizaje sistemático del lenguaje simbólico de la lecto-escritura y del cálculo, enriqueciendo las experiencias afectivo-sociales.*

*Tercera: busca afianzar el manejo del lenguaje simbólico de la lecto-escritura y del cálculo, acrecentando las relaciones con su entorno social y natural.*

La promoción automática en primer ciclo -que corría desde 1971- permitía

que los contenidos no estuvieran divididos por grado. Había objetivos finales compartidos por todo el ciclo y estructurados a la vez en tres núcleos organizadores: el niño y la comunidad, el niño y su pensamiento en la organización de la realidad inmediata, el niño y sus formas de expresión (Pág.5). El tercer eje es homologable con el área del lenguaje, aunque con el término “expresión” no se englobaba únicamente a la expresión escrita; se sumaban además la expresión oral, corporal, plástica y musical. Los objetivos presentados al finalizar el primer ciclo eran: conocer y aplicar el lenguaje en las expresiones verbales cotidianas; leer de corrido en voz alta y en silencio; expresar por escrito sencillas situaciones vividas, escuchadas o leídas; manifestar de forma espontánea y creadora las vivencias; escuchar y utilizar la música como medio de expresión y apoyo al aprendizaje lecto-escritor.

En la fundamentación del documento, el aspecto psicológico tenía un lugar fundamental. Se subrayaba la estructura de la personalidad del niño, las características de su crecimiento y la necesidad de estimularlo adecuadamente en favor de su evolución signada por: el desarrollo social, afectivo y psicomotriz, la organización de la causalidad, el tiempo, el espacio, el número y, finalmente, el del lenguaje. La teoría de la equilibración, deudora del piagetismo, se movilizaría gracias a la afectividad y el juego en el aula.

El juego se convierte, de esta manera, en un recurso pedagógico y un manejo didáctico fundamental. La propuesta concebía que del juego se pasaba paulatinamente al juego-trabajo y luego al trabajo. El maestro se plantearía las tareas de dirigir la observación, informar, evaluar, supervisar en pos de que el alumno ejecute la conducta esperada y planificada. “Estos juegos combinan conductas referidas a la estructuración del esquema corporal, al reconocimiento de límites, a la coordinación dinámica y estática, al reconocimiento y creación de ritmos...” (Pág. 19).

El niño ejecutaba la conducta en el juego y la maestra evaluaba en relación con el objetivo previsto enunciado en términos conductuales. Una docente nos comentó de qué se trataban estas actividades lúdicas y cómo se relacionaban con la posterior enseñanza de la lectoescritura:

“Se jugaba al gallito ciego, a las estatuas, esto en el período de aprestamiento (...) se pensaba que con esas experiencias el chico podía enriquecer el lenguaje, orientarse en un espacio grande primero, el aula o el patio, y después no tener problemas en la organización de la hoja del cuaderno y en la orientación de las letras”.<sup>7</sup>

Al observar carpetas de prácticas, se aprecia que aún en los meses de agosto y septiembre de un primer grado, los juegos y los llamados ejercicios de relajación constituyen prácticamente la mitad de las clases. Saltar, caminar, pararse en un pie, saltar en dos pies, son las actividades más recurrentes. A la vez, como en el nivel inicial, existían rincones de juego para el dibujo, uso de muñecos, armado de bloques, etc. Transcribimos una planificación del año 1978 dirigida a primer grado:

*Objetivo IX, conducta 3: comparar formas gráficas.*

*Motivación: “Juguemos a saltar la soga”*

*Desarrollo: se compararán dos sogas (una más corta, una más larga). Luego se compararán palabras: sol-muñeca.*

*Culminación: los niños dibujarán la soga larga. Se les entregará dos tarjetas con las palabras escritas en cursiva, pegarán la palabra larga. Luego dibujarán la soga corta y pegarán la palabra corta.*

Desde 1972 hasta mediados de los años '80, Kapelusz editó una serie de cuadernillos pedagógicos con ejercicios dirigidos a los niños de “todos los países de habla hispana”. Uno de ellos presentaba un conjunto de canciones y juegos “aplicables a la actividad psicofísica” que permitirían al niño, en los primeros niveles de enseñanza, “expresarse libremente y canalizar las energías de manera adecuada”.<sup>8</sup> Relata la maestra facilitadora del material, que varias de las actividades descriptas se practicaban incluso en la finalización de primer grado, trasladándose a segundo grado el aprendizaje de la lectura y la escritura. ¿Mientras tanto que hacían los niños? Hacer ecos, repetir canciones, subir los brazos, dar gestos, balancearse, saludar, dar giros, palmotear, etc.

Recién en los meses de septiembre del primer año de escolarización se comenzaban a dar ejercitaciones ligadas al aprendizaje de la lectoescritura, como se puede evidenciar en las prácticas: *Objetivo IX, conducta 8: reconocer analogías o diferencias en formas gráficas.*

La primera actividad se basaba en que a partir de ciertos grafismos en el pizarrón, los alumnos distinguieran cuál era el más alto, cual el más bajo, cuáles semejantes, etc. La segunda consistía en completar de izquierda a derecha una serie de bucles según marcaba el dibujo.

Hasta la presentación de signos gráficos, los niños “leían” dibujos. “*Se intentaba armar oraciones con sentido pero sin palabras, sino figuras (...) era un método que beneficiaba a los tímidos pero obviamente no era leer (...) me acuerdo de la vez en que un chico-yo todavía era practicante- me dijo: quiero aprender a leer, mi primo que va a Capital ya sabe leer*”.<sup>9</sup>

En 1975, año en el que transcurre la escena, la Ciudad aún no cambiaba su curriculum de primaria, todavía faltaban seis años para la aparición del tristemente célebre diseño de 1981 que desde su introducción afirmará tomar los aportes de la producción curricular de diversas provincias. Es posible conjeturar que el programa bonaerense contribuyó notablemente en su confección.

Existe una gran similitud entre lo prescripto en 1974 para Buenos Aires y los objetivos del diseño de Capital Federal en el área de la lectoescritura. Fundamentalmente, por el logro común a seguir: la comprensión del significado convencional de los signos; recomendando que -en situaciones de juego-trabajo- el maestro utilice signos propios del grupo y favorezca el dibujo-creación de los alumnos como parte de la escritura. En ese marco, el programa exponía: “no se trata de iniciar el aprendizaje

sistemático de las letras sino de aprovechar el interés de los niños por tales actividades creativas”.<sup>10</sup>

Ese tipo de sugerencias ya estaban presentes en 1974 al concebir a la asociación de la palabra con su representación gráfica como una forma de lectura. Así el acto de “leer” se reducía a que el niño contara lo visto en una serie de imágenes. La lectura de imágenes secuenciadas se extendía a las pautas de promoción del tercer grado. Se trabajaba con símbolos o figuras que representarían palabras. Para ejemplificar, el dibujo de un cuadrado en el pizarrón significaría la salida al recreo o un pedido de silencio. Se buscaba que el niño tomara contacto progresivamente con la comunicación del signo y con la significación de la convención previa, lograda en el “ponerse de acuerdo”, y que obtuviera ayuda en la organización del espacio gráfico limitado (la hoja del cuaderno), ya que los dibujos avanzarían desde el margen siguiendo una progresión izquierda-derecha propia de la escritura. El consejo era que la comunicación escrita se abordara de un modo gradual a través de un juego con pictogramas -los “pictos”, según las maestras- *“La presentación de palabras escritas era toda una aventura, había que empezar además con todo lo técnico, digamos: plastilina, punzar, ejercitación motriz, y después, cuando ya había transcurrido la mitad del año o más, se empezaba con cuatro o cinco generadoras, “mamá”, “papá” (...) más de eso no se podía enseñar”*.<sup>11</sup>

El trabajo con letras, sílabas o palabras se realizaba atendiendo a la percepción por vía táctico-kinestésica, es decir: los alumnos no relacionaban lo escrito con el sonido, sino por medio del juego al reconocer sus formas, ya sea con los ojos abiertos o cerrados. Un testimonio convincente es el constituido por el conjunto de trabajos de prácticas de las docentes, en el que podemos encontrar -a modo de ejemplo- una actividad dirigida a primer grado ya en el mes de agosto del ciclo lectivo. La misma consistía en:

*Motivación: Nosotros también escribimos ¡Qué lindo!*

*Desarrollo: se entregará a cada niño una ficha (en ésta se lee “yo” en letra cursiva). Luego se propondrá escribir con el dedo en el aire, después la maestra escribirá el grafismo en el pizarrón.*

*Culminación: los niños pasarán a marcarlo con el dedo.*

Tal vez suene ridícula la motivación que escogió la docente, pero debemos recordar que el mayor acercamiento estipulado entre los alumnos -en su primera etapa- y la escritura, era el reconocimiento y copia de trazados lineales, quebrados o espiralados, con el fin de organizarse en el espacio plano.

Los libros de lectura “Cuasilipú”, “Ya aprendo” y “Páginas para mí” aparecidos desde 1976 a 1982, junto a sus cuadernos de actividades de aprestamiento, respetan la norma curricular expresada en el “conductero” fielmente. En “Ya aprendo”, por ejemplo, sólo hay hojas repletas de dibujos o figuras para recortar, colorear, ordenar por tamaño, distinguir, etc. Y en “Páginas para mí” se hace referencia a la rigurosa graduación en la progresión lectora y al tratamiento de imágenes visuales con una mera función decorativa.

El libro “Juego y aprendo” de ediciones “Magisterio del Río de La Plata” (1982) centraba su acervo en ejercitaciones de prelectura y preescritura, siguiendo la norma curricular de 1974. Se “leen” imágenes, se trazan líneas de un dibujo a otro, se pasa el dedo por figuras, se une la palabra con la “casita”, se dibuja al dictado, etc. En segundo grado, se copiaban palabras cortas en las casitas (mamá, papá, copa, cama, etc.), se colocaba el mismo número sobre las que terminaban igual, se reconocían letras en un rompecabezas y se leían oraciones del estilo:

***El sapo de Lolo ¿Y mi sapo? ¿Se asoma? ¡Sí! ¿Es mi sapo!***

El tipo de texto originó el elogio de una de las maestras consultadas: *“Me parecían bastante correctos, si trabajás con palabra generadora, comenzás por la “m”, la “l”, la “p” (...) quizás la escritura a la que se arribe es limitada, igualmente prefiero eso a lo que vino después, psicogénesis; los chicos llegan a la secundaria con horrores de ortografía”*.<sup>12</sup>

Sintetizando, el caso de la enseñanza de la lectoescritura en la provincia de Buenos Aires permite dar cuenta de una puesta en práctica previa a la última dictadura militar de ciertas líneas didácticas y pedagógicas que hoy se pueden considerar retardatarias del aprendizaje o inadecuadas. Es más, hemos visto que el Programa Curricular de Primer Ciclo de 1974 no sólo se sigue utilizando durante el Gobierno de Facto sino que también sirvió como modelo para el Diseño Curricular de Capital Federal de 1981.

En este período anterior a la dictadura, se desarrollaron los desatinos que generalmente se vinculan a ella y a “su plan de vaciamiento de la educación”: espera y detención del aprendizaje, reducción de la pedagogía a la psicología, papel subordinado del docente, contención por sobre educación y demoras en la enseñanza por el período de aprestamiento.

### **Algunas conclusiones**

Quizás este trabajo no haya sido más que una excusa con el objetivo de dar a conocer los peligros de tensar un hilo conductor entre las necesidades políticas y las políticas educativas, entre las formas de gobierno y las formas que adquiere la educación. Con la dictadura militar no se inaugura el vaciamiento de contenidos y el retroceso en el área de la lectoescritura, ni se inician las teorías de enseñanza basadas en la racionalidad técnica y en teorías psicogenéticas. Sino más bien, se consolida una serie de mayor extensión. Al consultar una variada documentación se advirtió que las decisiones tomadas en el área durante el Gobierno de Facto, prosiguen una sucesión de sentencias desplegadas ya en los diez años precedentes (o bien, con anterioridad).

Lejos estamos de discutir la penosa verdad de la represión; la censura de ideas; el disciplinamiento y la prohibición expresa de autores, vueltos norma dentro del sistema educativo en los años de la dictadura. Pero sí estamos cerca de afirmar que la enseñanza y sus métodos tuvieron la cualidad de seguir dinámicas y calendarios propios no necesariamente afectados por los cambios institucionales. La adopción de

teorías pedagógicas fue atravesada por los discursos dados a nivel mundial y dentro de los círculos académicos, lo cual no sugiere una invasión de las pautas curriculares desarrolladas en el extranjero, pero sí un debate constante sobre la adopción de teorías científicas a seguir con la capacidad de guardar independencia de los gobiernos. Sólo llamamos la atención sobre los estudios apriorísticos de las transformaciones en la enseñanza que mutaron de un chasquido a la pedagogía crítica y emancipadora de la democratización acelerada de 1973 en la no-pedagogía de la dictadura. Tajar la trayectoria de los modos de enseñar a leer y escribir -en definitiva, de educar- conforme al paso de los gobiernos, democráticos o autoritarios, es negar las intersecciones, es soslayar las continuidades y creer que la totalidad del terreno de la educación es un reflejo forzoso de las reglas políticas suscitadas en el corto plazo.

La presente investigación confirmó modestamente los riesgos de guiarse por una “periodización macropolítica” que haga uso de una serie de períodos institucionales como cronología impermeable de la historia de la educación argentina, al estilo de decir que 1880 marca la normalización social a través de las políticas educativas; el peronismo la inclusión y democratización de la misma; y la dictadura la exclusión, fragmentación y vaciamiento.<sup>13</sup> Se reduce así una carga de significados a determinados hechos o etapas. Se simplifica un estudio tan intrincado como lo es el de la educación y se supone que la acción del Estado es una realidad que se refleja de modo uniforme en la escuela.

De igual modo, la utilización de categorías tales como “psicopedagogización autoritaria” o “pedagogía dictatorial” supone un absoluto enlace entre política educativa y fines políticos, y una total imbricación o complicidad entre el poder y los profesionales de la educación ¿puestos puramente al servicio de los militares? Acaso ¿conformaban un grupo de perversos dispuestos a sacar de la galera teorías pedagógicas favorables al autoritarismo?

Encorsetados por la idea de que el golpe de Estado está hecho para destruir todo, los historiadores de la educación no repararon en estudiar las continuidades. Desde esa línea discursiva se leyó al curriculum en vigencia durante la dictadura a la manera de espejo de las situaciones nacionales o de respuesta obligada dada por la coyuntura institucional, dejándose de lado que el curriculum es tanto la cristalización de la puja de intereses sectoriales o de sectores de clases o grupos hegemónicos -por imponer un determinado tipo de saber y contenidos- como una convención social con reglas de carácter universal sustentada en orientaciones conceptuales que nos colocan en marcos epistemológicos, psicológicos y didácticos, además de los sociales y políticos.<sup>14</sup>

## Nota

<sup>1</sup> NARODOWSKI, M. “La utilización de periodizaciones macropolíticas en Historia de la Educación. Algunos problemas”, en MARTÍNEZ BOOM, A. y NARODOWSKI, M. (Comp.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996.

<sup>2</sup> Las consonantes eran: “d”, “l”, “m”, “n”, “p”, “r”, “y” (como coordinante e inicial de la

palabra “yo”) y “s” para los plurales.

<sup>3</sup> BRASLAVSKY, B. (2002) *Segundo informe sobre cómo se enseña a leer y escribir en la escuela*, documento electrónico: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusion/prensa/informes/pdfs/informes>, consultado en enero de 2009.

<sup>4</sup> En la currícula de 1961 y 1965 no se menciona ya la cuestión caligráfica, el aprendizaje del cuidado y los tipos de letra (rasgos, perfiles, etc.), no atañen a los contenidos como sí pasaba en prescripciones anteriores, por ejemplo la de 1936 y la de 1956.

<sup>5</sup> En los programas que van de los años ‘30 a los ‘50, se planteaba un objetivo similar para primero inferior.

<sup>6</sup> La alusión reiterada a la memorización se hace presente también en los ejercicios inherentes a la fijación del orden de las letras.

<sup>7</sup> Testimonio brindado por María Teresa Rodríguez, entrevista realizada el 12 de julio de 2007.

<sup>8</sup> *Cuadernillo Pedagógico N° 1*, Madrid, Ed. Kapelusz, 1977. Pág. 2.

<sup>9</sup> Testimonio brindado por Julia Barboza, entrevista realizada el 3 de agosto de 2007.

<sup>10</sup> Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. *Diseño Curricular de Educación Primaria*, 1981.

<sup>11</sup> Testimonio brindado por María Teresa Rodríguez, entrevista realizada el 12 de julio de 2007

<sup>12</sup> Testimonio brindado por Nilda González, entrevista realizada el 14 de agosto de 2007.

<sup>13</sup> Véase al respecto PUIGGRÓS, A. “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”, en CUCUZZA, H. (Comp.) *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.

<sup>14</sup> MEYER, J.; KAMENS, D.; BENAVIDES, A., *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, Philadelphia, Falmer Press, 1992.

## Referencias bibliográficas

CARUSO, M. y FAIRSTEIN, G., “Las puertas del cielo: hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino”, en PUIGGRÓS, A. (Comp), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna, 1997.

CUCUZZA, H., “*El sistema educativo argentino: aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma*”, en HILLERT, F., et. al., *El sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis*, Buenos Aires, Editorial Cartago, 1985.

KAUFMANN, C. (Dir.), *Dictadura y Educación*, Madrid, Miño y Davila, 2001.

NARODOWSKI, M., “La utilización de periodizaciones macropolíticas en Historia de la Educación. Algunos problemas”, en MARTÍNEZ BOOM, A. y NARODOWSKI, M. (Comp.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996.

PINEAU, P.; MARIÑO, M.; ARATA, N.; MERCADO, B., *El principio del fin: Política y memoria de la educación en la última dictadura militar*, Buenos Aires, Colihue, 2006.

PUIGGRÓS, A. “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”,

en CUCUZZA, H. (Comp.), *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.

SCHMIDT, G. y MILMAN, J., “Ciudadanía, currículum y textos escolares. Una mirada retrospectiva acerca de la formación ciudadana desde 1981 hasta 1997”, en CARLI, S. (comp.) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Stella y Ediciones La Crujía, 2003.

TEDESCO, J. C.; BRASLAVSKY, C.; CARCIOFI, R., “*El proyecto Educativo Autoritario. 1976-1982*”, Buenos Aires, FLACSO, 1983.