



Historia
de la
Educación
Argentina
Reciente

Memorias, Enseñanzas e Investigaciones

Compiladora: Sonia E. Riveros



Programa
Historia y Memoria
de la Universidad
Nacional de San Luis



Universidad
Nacional
de San Luis

Historia de la Educación Argentina Reciente

Memorias, Enseñanzas e Investigaciones

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moríñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaria General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



Historia de la Educación Argentina Reciente

Memorias, Enseñanzas e Investigaciones

Compiladora:
Sonia E. Riveros



Centro de Estudios
en Historia de
la Educación
Argentina Reciente



Programa
Historia y Memoria
de la Universidad
Nacional de San Luis



Universidad
Nacional
de San Luis

Memorias, enseñanzas e investigaciones: historia de la educación argentina reciente / Sonia E. Riveros... [et al.]; compilación de Sonia E. Riveros - 1a ed.-San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-300-8

1. Historia de la Educación. 2. Historia Argentina. I. Riveros, Sonia E., comp.
CDD 370.982

Nueva Editorial Universitaria

Coordinadora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo:

Tec. Omar Quinteros

Dpto. de Impresiones:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

Diseño de Tapa y contratapa:

Cecilia Rodoni

Diseño y Diagramación:

Hugo Jofré Izu

Correctora:

Dra. María Martha Garro

La edición de este libro ha sido realizada en el marco del Proyecto de Investigación N°04-2320 "Hacer la Historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas" SCyT-FCH-UNSL y el Centro de Estudios e Investigación en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR) de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Los artículos incluidos en este volumen han cumplido con las instancias de evaluación requeridas para su publicación. La responsabilidad de los contenidos pertenecen a las y los autores.

1ª Edición: Noviembre de 2021

ISBN 978-987-733-300-8

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2020 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

Índice

Presentación.....	5
<i>Sonia Riveros</i>	
En tránsito.....	8
<i>Carolina Kaufmann</i>	
CAPÍTULO 1.....	12
HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA RECIENTE. DEBATES Y DESAFÍOS	
Los “mitos” de la historiografía educativa y la historia reciente de la educación: tres textos y una hipótesis.....	13
<i>Claudio Suasnábar</i>	
El campo científico público durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983).....	29
<i>Fabiana Bekerman</i>	
Las reformas educativas en la argentina reciente. Reflexiones sobre el proceso de “transformación educativa” en la transición democrática (1983-1989).....	43
<i>Jorgelina Méndez</i>	
El Congreso Pedagógico Nacional y el programa de refundación democrática en tiempos de Alfonsín (1983-1989).....	56
<i>Ignacio Andrés Rossi</i>	
La herencia de las políticas asistenciales focalizadas de los ‘90 ante la crisis del paradigma pedagógico.....	70
<i>Lucas, Lázaro</i>	
Las políticas neoliberales en la década del 90’ y su efecto en el dispositivo universitario.....	81
<i>Carlos Alberto Lucero</i>	
CAPÍTULO 2:.....	94
HISTORIA RECIENTE, DERECHOS HUMANOS Y MEMORIAS EN LA EDUCACIÓN	
Historia y Derechos Humanos desde la práctica educativa: reflexiones en voz alta.....	95
<i>Rubén Chababo</i>	
Mujer y ciencia. Prácticas de poder-saber en los estudios universitarios (1960 -1970).....	101
<i>Sonia Elizabeth Riveros - Cintia Débora Martínez</i>	
El retorno de la guerra sucia: derechos humanos y desaparecidos. Disputas de sentido y memorias discursivas en enunciados del presidente Mauricio Macri (2016-2017).....	109
<i>Julián Agustín Robles Ridi</i>	

CAPÍTULO 3:.....	120
INVESTIGACIONES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE	
¿Quién forma a los docentes? Estado e Iglesia Católica: actores, debates e instituciones en una Argentina controvertida (1940-1970)	121
<i>Natalia Vuksinic</i>	
Los docentes durante la última dictadura: regulaciones al trabajo y sindicatos durante la última dictadura (1976-1983).....	136
<i>Laura Graciela Rodríguez</i>	
Entrelazando narrativas sobre el pasado reciente	151
<i>María Celina Chocobare - María Pía Castro Ruiz - Pamela Bianco</i>	
CAPÍTULO 4:.....	161
HISTORIA RECIENTE Y MEMORIAS EN LA EDUCACIÓN: ESTUDIOS DE CASOS	
La Universidad de Buenos Aires entre 1955 y 1966. ¿Una “época dorada” o dos proyectos educativos en disputa?	162
<i>Eduardo Díaz de Guíjarro</i>	
Entre censuras locales y propagaciones internacionales. Pasados y presentes de un ensayo clásico de la educación popular (Santa Fe, 1965-1976)	178
<i>Natalia García</i>	
Del autoritarismo a la pedagogía participativa. Un abordaje histórico-estructural sobre la reforma de 1973 en la Universidad Nacional de Cuyo	189
<i>Roberto Bernardo Salim</i>	
La Universidad Nacional de Río Cuarto y la “primavera democrática” (1973 -1974).....	201
<i>Hugo Pérez Navarro</i>	
La Universidad Nacional de Río Cuarto durante la “Misión Ivanissevich”: depuración ideológica y prácticas represivas (1974-1975)	212
<i>Amalia Paulina Moine</i>	
La carrera de Ciencias de la Educación durante la última dictadura cívico-militar en la Universidad Nacional de San Luis.....	225
<i>Paula Delgado - María Soledad Martínez</i>	
Las prácticas discursivas sobre la educación en la última dictadura militar a través del discurso del Rector interventor de la Universidad Nacional de San Luis	237
<i>Tomás Arguello - Alberto Arguello</i>	
Historia de la Educación rionegrina. La cultura impresa y las prácticas de lectura	245
<i>Glenda Miralles - Luciana Betancur</i>	
Mesas de trabajo: un intento de construcción curricular colectiva. Santa Fe (1984)	258
<i>Adriana Hereñú</i>	
Entre la memoria y el olvido de los Institutos de Formación Docente No Universitaria en San Luis (1984- 1999)	268
<i>María Martha Garro</i>	
Autoras y autores	283

Las reformas educativas en la argentina reciente. Reflexiones sobre el proceso de “transformación educativa” en la transición democrática (1983-1989)

Jorgelina Méndez

Este trabajo pretende reconstruir algunos ejes para analizar el proceso de “transformación educativa” que se ensayó desde la gestión educativa en la transición democrática entiendo que los intentos de reforma del sistema educativo han sido una constante tanto en la historia reciente de la educación argentina como a nivel global.

Se detectó que, aunque existía en la literatura especializada un consenso en que la transición democrática no había generado procesos de reforma educativa porque había depositado esa tarea en el Congreso Pedagógico convocado en 1984, la gestión educativa generó un proceso de transformación desarrollado en los últimos años de gobierno con la intención de generar cambios en la organización del sistema y, especialmente, en la educación media. Dicho proceso da cuenta de un modelo de reforma educativa con características diferentes de intentos anteriores y de concreciones posteriores, buscando, a través de microexperiencias, generar cambios institucionales para luego generalizar al conjunto del sistema.

En este trabajo nos interesa destacar 3 aspectos de esta problemática. En primer lugar, definir diferentes momentos en la gestión educativa de la transición democrática para situarnos en los años 1987-1989 donde se recorta el proceso de transformación educativa. En segundo lugar, reconstruir el rol de los organismos internacionales que estarán presentes en este proceso y las características de esta intervención. Finalmente, analizar la participación de los intelectuales en roles de funcionarios, asesores y/o consultores en la cartera educativa indagando su participación en el proceso de reforma y su influencia en la construcción de la agenda de reforma.

Introducción

Este trabajo pertenece a un proyecto de investigación más amplio cuyo objetivo central fue analizar el rol de los políticos y reformadores educativos (intelectuales y funcionarios) en la construcción e implementación de políticas de formación docente durante la transición democrática, entendiéndolo que estas políticas habían sido recurrentes en todos los procesos de reforma que intentaron ponerse en marcha a lo largo del siglo XX.

Allí fue posible detectar que, en la literatura especializada, existía un consenso en que el gobierno encabezado por Raúl Alfonsín (1983-1989) no había generado una reforma educativa por haber depositado tal definición política en el Congreso Pedagógico Nacional (CPN) convocado en 1984. No obstante, se evidenció un proceso de transformación educativa desarrollado en los últimos años de gobierno

que impulsó una reforma con características propias. Las mismas difieren de las que han primado en la historia de la educación argentina reciente ya que buscó a través de microexperiencias, generar cambios institucionales para luego generalizar al conjunto del sistema.

Se trató del “Programa de Transformación Educativa” (PTE) (MEJ, 1989) que estuvo centralizado en la gestión del Secretario de Educación Adolfo Stubrin siendo ministros de Educación y Justicia Julio Rajneri (1986-1987), Jorge Sábato (1986-1989) y José Dumont (mayo-julio 1989). En el período 1987-1989 se desarrollaron una serie de programas y proyectos que tuvieron importantes avances: Programa de Transformación de la Educación Media incluyendo un nuevo currículum para el Ciclo Básico General (CBG) y la unificación de las modalidades de bachiller y perito mercantil en ciclo básico (excluyéndose a las escuelas del CONET); el Proyecto de Evaluación y Mejoramiento de la calidad dependiente de DINEM; una curricula para la formación de Maestros: el proyecto Maestros de Enseñanza Básica (MEB) que reimplantaba una parte del ciclo de formación de magisterio en el nivel secundario; y, por otro lado, la creación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD) (Méndez, 2018; Southwell y Méndez, 2018).

Aquí se destacarán tres aspectos de esta problemática. En primer lugar, definir diferentes momentos en la gestión educativa de la transición democrática para situarnos en los años 1987-1989 donde se recortan el PTE. En segundo lugar, reconstruir el rol de los organismos internacionales que estarán presentes en este proceso y las características de esta intervención. Finalmente, analizar la participación de los intelectuales en roles de funcionarios, asesores y/o consultores en la cartera educativa indagando su papel en el proceso de reforma y su influencia en la construcción de la agenda de reforma dando lugar a la conformación de un *ethos* del reformador.

La agenda educativa de la transición democrática

Diversos autores (Braslavsky, 1989; Tiramonti, 2004; Abratte, 2005; Southwell, 2007; entre otros) coinciden en señalar que la agenda educativa del período se construyó desde la oposición autoritarismo/democracia, a través del cual se pretendió desarticular los aspectos materiales y simbólicos que expresaban el autoritarismo al interior del sistema educativo. A través de ese antagonismo se consolidó un discurso centrado en la participación y el respeto por el pluralismo bajo la vigencia del estado de derecho, emergiendo propuestas que pretendían involucrar a las bases del sistema, generar mecanismos para fortalecer el diálogo entre los “reformadores” (funcionarios, asesores, consultores) y los “ejecutores” (supervisores, directivos, docentes) comprometiéndolos en el propio proceso pero también como un ejercicio de participación democrática.

Ese diálogo se enmarcó en un “horizonte de referencia internacional” (Schriwer y Martínez, 2007), es decir, en una agenda educativa global que se estaba construyendo desde la década del '70 que si bien no influyó de manera determinista en

la agenda nacional, fue generando movimientos al interior del ministerio educativo nacional donde estos principios fueron resignificados. Ello transparentó las tensiones y redefiniciones entre las propuestas e intencionalidades del gobierno nacional y los discursos que circulaban a nivel internacional y que –con matices según los países- marcaban una nueva agenda educativa global signada por el avance de la Nueva Derecha (Borón, 1981; Morgenstern, 1987). Dicha agenda partía de la crítica al paradigma de la igualdad de oportunidades, por haber masificado el acceso y graduación a los estudios secundarios y superiores conllevando, para ellos, una pérdida de calidad y valor de las credenciales educativas. La calidad no podía ser para todos y conllevaba diferentes mecanismos de estratificación horizontal de las instituciones educativas (Fernandez Enguita y Levin, 1989). Esta se definió en relación a ciertos tópicos entre los que se destacan: la relación con el mundo del trabajo, la descentralización de la gestión educativa y la autonomía escolar; y la formación de los docentes (Popkewitz y Pereyra, 1994; Southwell, 2008).

Por su parte el análisis de las políticas educativas nacionales mostró que, en el período 1983-1989, se pueden detectar dos momentos claramente definidos. El primero puede denominarse de “re-democratización del sistema o de restitución de derechos y libertades” (Tenti, 1991; Tiramonti, 2004; Southwell, 2007) y el segundo de “transformación educativa” (MEJ, 1989; Mendez, 2018) o reforma propiamente dicha. Ambos evidencian la centralidad que tuvo para el gobierno la educación como condición fundamental para garantizar la democracia, no sólo en tanto régimen político sino, fundamentalmente, como articulador social y como condición para la transformación. Al mismo tiempo, el intento por recuperar el rol del Estado nacional en materia de conducción educativa -debilitado por la política de transferencia de instituciones a las provincias- expresada en la preocupación por un sistema educativo que Braslavsky (1985) caracterizó como “segmentado” y “desarticulado” y Paviglianitti (1988) como “sistema polarizado”. La diferencia entre estos momentos es que en el primero se trató de garantizar el derecho a la educación y la participación plural sin generar transformaciones significativas al propio sistema, más bien, recuperando sus tradiciones; y, en el segundo se buscó promover reformas al interior de los niveles en pos de mejorar la calidad de la educación y modernizar las estructuras del sistema que eran consideradas en sí mismas un obstáculo para la democratización. Este cambio en la agenda está marcado por la llegada del Stubrin a la Secretaría y el ingreso de sus colaboradores a las diferentes direcciones pero también por el declive del proceso del CPN y la desconfianza en que las deliberaciones allí producidas serían un insumo para la reforma educativa (Mendez, 2018).

Ambos momentos están atravesados por las propias limitaciones del proyecto que implicó momentos de fuerte conflicto y oposición con los sindicatos docentes, disputas con sectores de la Iglesia (Southwell, 2007) con fuertes intereses creados en relación a la educación y la propia estructura del sistema que no era fácilmente permeable a las propuestas de democratización del mismo. Uno de los principales

obstáculos será la confianza en que la participación se daría de manera espontánea y que los espacios de participación podrían convertirse, por sí solos, en espacios plurales y democráticos.

Retomando los dos momentos de la agenda educativa, en el primero (1983-1987) el acento estuvo puesto en desmontar los principios sobre los que se asentó el “Proyecto educativo autoritario” (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983), promoviendo la democratización interna del sistema, garantizando el acceso a los diferentes niveles y la participación. De este momento, se concreta la normalización de las universidades y la reimplantación de los principios de la Reforma Universitaria, la eliminación de los cupos y de los exámenes de ingreso de aquellas y de la escuela media, cambios en las escalas de evaluación, el Plan Nacional de Alfabetización y una política de revisión y regionalización curricular que permitiera una mayor articulación del sistema principalmente en la educación primaria a cargo de las jurisdicciones.

El principio rector que guiará estas políticas es la igualdad de oportunidades como garantía de redistribución de recursos que, poco a poco, irá tensionándose con el de la calidad educativa. Como corolario de esta agenda, la convocatoria al CPN buscó generar, por intermedio de un proceso democrático y horizontal, un consenso amplio para una reforma educativa integral que propiciara políticas de alta perdurabilidad pero que, por las limitaciones anteriormente mencionadas, no pudo lograr una representación plural por sobre otros intereses especialmente los de la Iglesia Católica. En definitiva, que permitiera construir una política de estado en materia educativa, incluyendo la sanción de una ley orgánica de educación.

El segundo momento (1987-1989) se inició, como ya advertimos, con la asunción de nuevos funcionarios en la cartera educativa, primero el Secretario de Educación –Adolfo Stubrin en enero de 1987- y luego el Ministro –Jorge Sábató en septiembre del mismo año- y coincide con el cierre del CPN cuando se motorizaron los acuerdos y negociaciones para concluirlo finalmente en febrero de 1988. Frente a ello, se buscó avanzar en una agenda de reformas, la “Política de Transformación Educativa” que tomara como base algunos de los consensos alcanzados en el marco del CPN: la extensión de la obligatoriedad a diez años y la descentralización de la educación secundaria. Dicha descentralización no fue pensada en términos económicos o como “desconcentración” (Giovine, 2012), por el contrario pretendía responder a la tendencia a la descentralización completa del sistema en conjunto a una política de democratización y aumento de la responsabilidad de la comunidad en el sistema educativo (MEJ, 1989). El gobierno buscaba posicionar al Estado nacional como planificador y conductor de una política que pudiera articular a las diferentes jurisdicciones en el marco de un sistema educativo descentralizado, aunque no necesariamente transferido. Se pensaba en una descentralización política, como herramienta de gestión, que otorgase una mayor autonomía a las instituciones siguiendo el principio basal de democratizar al sistema educativo y al proceso de toma de decisiones.

Con la premisa de que era necesario avanzar en transformaciones eminentemente educativas como condición para mejorar la calidad del sistema, la cual fue definida como pérdida de significación social de los aprendizajes tanto para continuar los estudios como para el mundo del trabajo, se diseñó una agenda de reforma cuyos proyectos centrales fueron nombrados en la introducción. Estos fueron diseñados como innovaciones al interior de las diferentes Direcciones Nacionales con la intención de generar cambios a escala reducida en conjuntos de escuelas. Se implementaron de forma gradual y voluntaria, es decir las instituciones debían aceptar formar parte de la experiencia y se las comprometía a participar activamente de su implementación involucrando a directivos, docentes y también de los alumnos alcanzando un número reducido de instituciones distribuidas en el territorio buscando un efecto multiplicador a futuro (Stubrin, 2017).

A diferencia de experiencias posteriores, las reformas se diseñaron en el ministerio nacional, aplicando sólo en instituciones bajo su jurisdicción y no involucrando al sector privado. Los elementos en común fueron la generación de mecanismos de auto-gestión, delegación de responsabilidades a las bases y participación en el proceso de retroalimentación, introduciendo la innovación como dispositivo institucional. También, revitalizaban la figura del supervisor volviéndolo parte activa de la implementación de las reformas (MEJ, 1989; Menin, 1998; Stubrin, 2017).

Los principios que orientaron esta política de transformación se constituyeron en una hibridación entre los principios de la política nacional –modernización democrática, pluralismo, ética de la solidaridad, participación- y los discursos emanados de organismos internacionales –condensados en el eje de la calidad educativa- e insertos en la propia trama de sentido del sistema educativo, dando como resultado la articulación de nuevos significantes en un programa de reforma educativa: calidad de la oferta y democratización del sistema, actualización y perfeccionamiento de los docentes como garantes de la reforma, regionalización de los contenidos y autonomía institucional en el marco de la conducción del Estado nacional (MEJ, 1987; MEJ, 1989; Méndez, 2018).

Retomando estos dos momentos de la política, anteriormente se afirmó que el quiebre estuvo marcado en el año 1987, año que ha sido señalado como el inicio de una “segunda transición” (Lanzaro, 2002) evocando la crisis político institucional que puso en jaque la consolidación democrática. Un año antes el Presidente Alfonsín había presentado a las principales fuerzas políticas del país –y a entidades como sindicatos, asociaciones empresarias, etc.- el documento “Pacto de Garantías para la Convergencia Programática” buscando promover un conjunto de reformas que profundizaran e institucionalizaran el proceso de modernización evocando la figura del Pacto Social al estilo del Pacto de la Moncloa, hito de la transición española. Es decir, utilizar la hegemonía construida en los primeros años del gobierno para dar paso a una transformación más profunda a nivel del estado, la economía, la política y la sociedad en general que pudiese trascender la agenda de

este gobierno. Las propuestas del documento reafirman esa voluntad de construir un estado social de derecho al estilo de la socialdemocracia europea. Los puntos destacados de este proceso de modernización democrática son reafirmados y expuestos ante la Asamblea Legislativa en el inicio de sesiones del Congreso de la Nación el 1 de marzo de 1987, sin embargo, pocas semanas después el primero de una serie de alzamientos militares de los denominados “carapintadas” amenazó la institucionalidad conquistada advirtiendo que el consenso sobre el valor de la democracia era aún frágil. A estos alzamientos se le sumaron, la pérdida de las elecciones de medio término que dejó al gobierno en franca minoría, la agudización de los conflictos con la CGT, la crisis económica, las presiones por el pago de la deuda externa y los reclamos del FMI en pos de un ajuste estructural (Roffman y Romero, 1997), entre otras cuestiones. De allí que en los últimos años el gobierno pareciera ir dejando de lado su voluntad de construir una política a largo plazo por una política “de contingencia” sobre estos últimos temas que dominaban la opinión pública. De esta manera, como en otros momentos históricos, se imposibilitó la construcción de una política de estado que pudiera sentar las bases de una continuidad histórica más allá de los diferentes gobiernos.

No obstante, al mirar la política educativa, el PTE va a contramano de lo sucedido a nivel de la política en general. No sólo se inicia en el año 1987 el proceso de reforma más profundo, sino que avanza a un ritmo significativo durante los próximos años y se mantiene funcionando hasta la entrega del mando y posteriormente también –aunque de a poco van siendo cerrados o reorientados por la nueva gestión. De alguna manera no se condice con el clima general de la política ni con los enfrentamientos que sostenía el gobierno con sectores de la Iglesia y los gremios docentes que sentaban una fuerte oposición a la propuesta política (Southwell, 2007). Al mismo tiempo permite ver que, más allá del relativo fracaso –o del éxito a medias- que supuso el CPN, se logró promover una agenda de reforma educativa que tuvo un conjunto de características particulares que impidieron la consolidación de las transformaciones en el corto plazo: ausencia de sanción normativa, focalización, gradualidad, etc. Paralelamente su pronta desarticulación -en el traspaso de gobierno- y el carácter global y macropolítico de la reforma educativa del '90 colaboraron a que la misma sea invisibilizada y pervivan vagos recuerdos de algunas experiencias que son entendidas más como proyectos aislados que como parte de un todo.

Los organismos internacionales y la política educativa en la transición democrática

Uno de los grandes problemas a los que se enfrentó el gobierno para la implementación de su agenda política y, especialmente su agenda educativa, fue el financiamiento de los programas de reformas. Las negociaciones con el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento del Banco Mundial (BIRF/BM) para la obtención de un préstamo sectorial permitieron la concreción de un conjunto de proyectos

financiados que iban desde los estudios preparatorios y de diagnóstico hasta la primera fase del préstamo. Asimismo, la reorientación de recursos de programas de la Organización de Estados Americanos como del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo fue pensada para implementar la agenda promovida por la Secretaría de Educación buscando financiar líneas prioritarias como la actualización y perfeccionamiento docente (MEJ, 1987; MEJ, 1989). Ello evidenció, la importancia que el financiamiento externo adquiriría en un contexto de estrechez económica y la estrategia del gobierno por adaptarse a una agenda externa en pos de promover una política propia. Dicha adaptación implicaba resignificar los lineamientos o directrices impuestos por los organismos, papel en el cual tenían una vital importancia los equipos de expertos, técnicos y colaboradores de la cartera educativa. Aquí fue posible evidenciar que, lejos de existir un consenso sobre el rumbo de la política educativa, la misma se convirtió en un campo de disputa entre dos grupos diferentes. Uno formado alrededor del Ministro Rajneri y su asesor Humberto Petrei, buscó promover –en conjunto con el BIRF/BM- una reforma basada en las propuestas de la agenda global a partir de análisis en términos economicistas y en línea con los intereses de la Nueva Derecha. Y otro, de corte más progresista y heterogéneo, que acompañó la reforma anteriormente expuesta nucleada bajo la figura de Stubrin y en el cual trabajaron Cecilia Braslavsky, Norma Paviglianiti, Daniel Cano y, desde un lugar de asesoramiento, Juan Carlos Tedesco coordinando trabajos financiados por el Programa de Naciones Unidas para el desarrollo. Finalmente, este último grupo fue el que permaneció en la gestión y llevó adelante los diferentes proyectos financiados por el organismo, aunque el otro, lejos de ser desarticulado, sentó las bases de la relación con el Banco durante la primera parte del gobierno de Menem (Méndez, 2018).

Ahora bien ¿cómo puede explicarse que siendo el primer grupo quien mayor sintonía tenía con las propuestas del Banco se hayan aceptado e implementado las propuestas del segundo? En primer lugar, porque, en los proyectos impulsados desde la Secretaría de Educación los temas o los principios de política dictados por los Organismos Internacionales se tomaron como eje de cada proyecto, por ejemplo: calidad, evaluación, mejoramiento de la gestión, etc. Esta agenda estaba promovida a nivel internacional por diferentes organismos como la UNESCO y la OCDE y también, con los sentidos asignados desde el proyecto político del gobierno. Ello reafirma la presencia de estándares u horizontes de referencia internacionales a la manera de, “conceptos estelares” (Carrizales Retamoza, 1991) que permiten construir un consenso amplio a su alrededor y, en este caso, identificarlos al basamento socialdemócrata del discurso del gobierno pudiendo convertirse en el pilar de una agenda propia de democratización, autonomía, modernización, transformación, etc. En segundo lugar, evidencia la importancia de los equipos locales conformados por intelectuales de renombre y reconocimiento en el campo educativo, con trayectoria en organismos internacionales, portadores de una expertise,

que los legitimaba ante el BIRF/BM. Además, muchos eran, paralelamente, colaboradores de la UNESCO – y sus diferentes dependencias-, quien tenía a cargo la ejecución del componente técnico del préstamo sectorial. Esta trama de relaciones y posiciones estratégicas ocupadas por los sujetos ponía a resguardo la ejecución de los proyectos en tanto eran personalidades que colaboraban con la Secretaría de Educación, pero eran aceptados y valorados por dichos organismos.

De esta manera se evidencia el papel cada vez más protagónico que cumplen los organismos internacionales en la definición de las políticas nacionales y, específicamente, en la motorización de proyectos de reforma. No se trata, de una participación en sentido determinista ni como un ámbito de producción discursiva por fuera de los estados, sino en tanto actores con una agenda propia que actúan como promotores de proyectos, distribuidores de recursos económicos, técnicos, intelectuales, entre otros, que van interactuando con los funcionarios, los equipos técnicos de los diferentes países construyendo una agenda en común. Es decir, a partir de estos, se generan las condiciones que permiten definir las políticas y se orientan los recursos para financiarlas, en parte desde los organismos y en parte desde el propio estado. De esta manera se observa que puede existir una diferencia entre que estos estén en línea con la agenda educativa nacional o que se implementen como programas “importados” o “prestados” sin relación con lo que el país demanda o requiere, y que esa diferencia puede pensarse en vinculación a la capacidad de la gestión local, de redefinir las relaciones en que se dan los intercambios y proponer proyectos que respondan a las prioridades de la gestión. En este caso la fuerte impronta de la agenda que se buscaba promover permitió redefinir los proyectos con la OEA –desarticulados y sub-ejecutados en la primera etapa del gobierno- (Stubrin, 2017) y proponer un tipo de relación con el Banco Mundial que pretendía orientar el financiamiento con los propósitos y lineamientos de una política educativa propia. Es decir, articular en una misma superficie discursiva, la agenda del organismo de crédito con la agenda nacional, dando lugar a una nueva identidad.

Los reformadores

La posibilidad de generar ese tipo de articulación fue posible en virtud de los sujetos que fueron convocados en ese rol, así como la intención de dicha convocatoria y la interrelación establecida con los funcionarios políticos. La reconstrucción del rol del reformador en estos proyectos evidenció, por un lado, el propósito del gobierno de invitar a ser parte de la transición en el discurso a sectores de la intelectualidad (Lesgart, 2005) participando en diferentes esferas del gobierno en la construcción de su proyecto de modernización y con la intención de mantener un diálogo abierto que permitiese enriquecer su construcción discursiva. Y por otro lado mostró la voluntad de participación de un grupo de intelectuales comprometidos con el sentido democrático y pluralista del proyecto encabezado por Raúl Alfonsín (Ponza, 2013). En ese sentido, y más allá de las diferencias ideológicas o partidarias con el partido gobernante, los mismos estuvieron dispuestos a participar identificándose

fuertemente con el proyecto que los convocaba en los cuales aparecen representados los propios ideales de pluralidad, democratización, horizontalidad del debate, autonomía del sujeto, entre otros; no sólo en tanto “analistas simbólicos” (Brunner y Sunkel en Braslavsky y Cosse, 2006), sino también desde el convencimiento de que su participación tenía valor en la experiencia democrática (Mendez, 2018). Es decir, aceptaron participar no sólo porque estaba en juego su saber, su conocimiento, su expertise sino por la posibilidad de ser parte de una nueva construcción política que, lejos de perseguirlos –tal como algunos de ellos habían sufrido durante las dictaduras militares- los interpelaba, en virtud de su experiencia para una construcción nueva (Suasnábar, 2013).

Respecto al conocimiento que portaban estos reformadores y los roles que desempeñaban en los diferentes proyectos, las trayectorias analizadas son sumamente diferentes y están en relación con las formaciones de base y los recorridos profesionales de cada uno; lo cual le otorga riqueza y mayor complejidad a la figura. Una de las cuestiones identificadas es la convocatoria de docentes como reformadores, valorando y resignificando la experiencia de la práctica en la elaboración de las propuestas, pero también rompiendo con la idea de reformas diseñadas de arriba hacia abajo y sin participación de las bases.

Otro rol fundamental en esta trama de reformadores está compuesto por aquellos denominados funcionarios, es decir quienes participan de la lógica política de una reforma. En este caso particular, se detectó una profunda interrelación entre los dos perfiles que permitió compatibilizar la motorización de una propuesta de transformación pedagógica con su viabilización política. La misma dependía de la gestión de recursos, de la generación de cambios administrativos e institucionales y, para ello, a nivel de la gestión central de la Secretaría de Educación se utilizó una estrategia de conformación de equipos o duplas entre reformadores con un perfil más intelectual acompañados con un par con un rol más bien técnico-político que tuviesen la posibilidad de gestionar interna e externamente estas reformas.

La recuperación de los testimonios de los actores sobre su trayectoria en el proyecto permitió identificar lo que denominamos el *ethos* del reformador donde se entrecruzan dos cuestiones. Por un lado, su propia historia personal, sus trayectorias académicas y profesionales, así como la convocatoria a trabajar en estos proyectos. Por otro la valoración del momento histórico y del clima que se generaba con este tipo de proyectos. En definitiva, señalan que el reformador, al igual que las reformas, es producto de su tiempo.

El *ethos* del reformador, arraigado en ese tiempo, se conformó en un compromiso con los valores democráticos, no solamente al interior del sistema político, sino en la democracia como eje de la vida en sociedad y como articulador de lo social, de las relaciones entre los sujetos y el interior de las instituciones. En ese sentido los reformadores valorizan la participación y el intercambio con “las bases” del sistema, la inclusión, la consulta y la motivación en la tarea o tareas que demandaban las re-

formas. Esto último, evidencia un tipo de trabajo que, muy lejos de ser individual, se define como “interdisciplinar”, “en red”, “colaborativo”, “crítico”. De ello se desprende una apuesta a la construcción colectiva del conocimiento, en el intercambio, el disenso, el debate y, por supuesto, la construcción de consenso y no su imposición.

Una de las cuestiones que destacan es la presencia de cierta mística en el trabajo en equipo como parte de un proceso de debate y construcción colectiva que estaba presente en el propio clima de época y que debía reinar no sólo en el nivel de la toma de decisiones sino también en el nivel de la implementación de las reformas. Conjuntamente el reformador se construye en un intersticio donde la lógica política y la lógica intelectual están presentes interdependientemente y no es posible pensar su participación desde un sentido de neutralidad u objetividad con el proyecto. Asimismo, el ethos del reformador da cuenta que el plural también refiere a un tipo de trabajo que no se da individualmente, sino en relación a otros y que suponía una labor colaborativa, en red, donde el saber y la expertise se ponían en juego en una nueva construcción.

Conclusiones

La transición democrática significó una esperanza renovada en la política y en el sistema democrático en general e intelectuales, expertos, docentes con diferentes trayectorias aceptaron la convocatoria a participar porque se hacían eco de esa esperanza que expresaba una serie de valores compartidos en pos de una ansiada y, hasta en ese entonces, esquiva democracia. En tanto para el gobierno convocarlos significó un sustento en su construcción discursiva y también una estrategia de legitimación, en parte al interior del propio sistema y en parte -aún más importante- frente a los organismos regionales e internacionales interesados en la definición de la política educativa.

No obstante, las reformas impulsadas estuvieron delimitadas por la propia organización del sistema y las limitaciones que imponían los diversos actores involucrados al diálogo. La modalidad de elegir una reducida cantidad de instituciones permitía ganar en profundidad de trabajo y en la corrección de los proyectos sobre la marcha con la participación de los docentes. Pero, al mismo tiempo, la focalización era una limitante en tanto impedía la generalización de experiencias al sistema en su conjunto, “encapsulando” las experiencias. En el mediano plazo ello permitió a la gestión nombrada por el siguiente gobierno del Presidente Carlos S. Menem (1989-1999), desarticular los proyectos sin mayores problemas ni resistencias y, en el largo plazo, esa limitante se evidencia en la falta de registros y conocimiento de dichas experiencias. Pese a que algunas instituciones las incorporaron a sus proyectos institucionales fueron invisibilizadas por la política educativa, citándose sólo como antecedentes al CPN.

Entre los aspectos positivos de esta modalidad de trabajo es posible destacar que la focalización permitió un trabajo directo con los actores del sistema, tanto los supervisores como los directores, en tanto intermediarios con la práctica docente, la

cultura escolar y el curriculum real, como así también en algunos con los docentes y estudiantes. El trabajo acotado a un cierto número de instituciones, que deberían luego ser la “vanguardia” para el resto, suponía un tipo de reforma que partía de innovaciones educativas como fundamento y punto de partida de una reforma de carácter general donde la sanción de una ley sería el punto de llegada.

Así, la radicalidad macropolítica (Giovine y Martignoni, 2010) del proceso de reforma que se implementó inmediatamente después dejó en el olvido una construcción de política educativa que veía a la reforma como punto de llegada y no como punto de partida para la transformación educativa.

Referencias bibliográficas

- Abratte, J. P. (2005). Reformas educacionales y discurso educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1994). En: *Revista Espacios en Blanco*, N° 15, Tandil, pp. 25-57.
- Borón, A. (1981). La crisis norteamericana y la racionalidad neoconservadora. En: Cuadernos *Semestrales del CIDE: Estados Unidos Perspectivas Latinoamericanas*, CIDE, N° 9: México.
- Bertoni, A. (1988). *Prediagnóstico del Sistema de Información Educativa*. DNIDyE. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Braslavsky, C. (1989). *Evolución de los sistemas educativos en los procesos de transición democrática*. Chile: UNESCO.
- _____ (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLAC-SO Grupo Editor de América Latina.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. N° 4 (2e), pp. 1-26.
- Carrizales Retamoza, C. (1991). *El filosofar de los profesores*. México: Caos.
- Fernandez Enguita, M. y Levin, H. (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. En *Revista de Educación*, N° 289 mayo-agosto, Madrid, pp. 49-64.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal: Colección Cuadernos Universitarios- Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2010). *Políticas e instituciones en el sistema educativo argentino*. Tandil: UNICEN.
- Kauffmann, C. (dir.) (2001). Dictadura y Educación, Tomo 1. *Universidad y grupos académicos (1976-1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (2003). Dictadura y Educación, Tomo 2. *Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (2006). Dictadura y Educación, Tomo 3. *Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lafourcade, P. (1988). Calidad de la educación. En *DNIDyE. Ministerio de Educación y Justicia*. Argentina.
- Lanzaro, J. (2002). Tipos de presidencialismo y modos de gobierno en América Latina. En: Lanzaro, J. (Coomp) *Tipos de presidencialismo y coaliciones políticas en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lesgart, C. (2005). Usos de la transición democrática. Ensayo, ciencia y política en la década del ochenta. En: *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, Año XII, N°22-23, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, pp. 163-185.
- Méndez, J. (2018). ¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68835>
- Menim, O. (1998). *Una experiencia alternativa de formación docente: el MEB*. Buenos Aires: Troquel.
- Morgenstern de Finkel, S. (1987). Crisis de acumulación y respuesta educativa de la «nueva derecha». En: *Revista de Educación*, N° 283, mayo-agosto, Madrid, pp. 63- 78.

- Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la administración central de la Educación*. DNIDyE. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Pineau, P.; Mariño, M.; Arata, N. y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Ponza, P. (2013). El Club de Cultura Socialista y la gestión Alfonsín: transición a una nueva cultura política plural y democrática. En *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Disponible en: URL:<http://nuevomundo.revues.org/65035>.
- Popkewitz, T. y Pereyra, M.A. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En: Popkewitz, T. y M. Pereyra (coord.) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Roffman, A. y Romero, L. A. (1997). *Sistema socioeconómico y estructura regional en Argentina*. Buenos Aires: Amorrutu.
- Schriewer, J., y Martínez Valle, C. (2007). ¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática?: el discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX. En: *Revista de educación*, N° 343, pp. 531-557.
- Southwell, M. (2008). Política y educación. Ensayos sobre la fijación de Significado”. En Cruz O. y Echevarría L. (Coord.) *El Análisis Político de Discurso: usos y variaciones en la investigación educativa*. Mexico: Casa editorial Juan Pablos. PAPDI.
- _____ (2007). Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En: Camou, A., Tortti, C. y Viguera, A. (coords.) *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo.
- _____ y Mendez, J. (2018). Una política de formación docente en el marco de la recuperación democrática: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización docente. Argentina 1987-1989. *Revista Diálogo Educativo*, 18 (59), pp. 1440-1464.
- Suasnábar, C. (2013). *Intelectuales, exilio y educación. Producción intelectual e innovaciones en educación durante la última dictadura*. Rosario: Prohistoria.
- Tedesco, J. C. (1988). Presentación. En: Paviglianiti, N. *Diagnóstico de la administración central de la Educación*. Buenos Aires: DNIDyE. Ministerio de Educación y Justicia.
- Tedesco, J.C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R (1983). El proyecto educativo autoritario. Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G. (2004). Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. En: Novaro, M.; Palermo, V. (comp) *Historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa.

Fuentes

- MEJ (1987). Política de Transformación educativa. Secretaría de Educación. Argentina
- MEJ (1989). De los Planes a la Acción. Argentina.
- Entrevista realizada a Adolfo Stubrin, 29 de noviembre de 2017, por videollamada.
- Entrevista realizada a Clotilde Yapur 19 de noviembre de 2017, por videollamada.
- Entrevista realizada a Juan Carlos Pugliese, 15 de diciembre de 2017, Tandil, Provincia de Buenos Aires.
- Entrevista realizada a Emilce Botte, 29 de enero de 2018, por videollamada.
- Entrevista realizada a Marta Souto, 30 de enero de 2018, por videollamada.
- Entrevista realizada a Sara Melgar, 17 de febrero de 2018, por videollamada.