



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis de Doctorado

**¿Quiénes hacen las reformas?
Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos
históricos en la transición democrática (1983-1989)**

Autora: Jorgelina Mendez

Directora: Dra. Renata Giovine

Co- Directora: Dra. Myriam Southwell

TOMO I

Mayo 2018

ÍNDICE

Resumen.....	0
Abstract.....	0
Agradecimientos.....	0
Introducción.....	1
Reformas educativas y formación docente: una temática recurrente.....	3
Antecedentes de la temática.....	10
Capítulo I.....	15
Las reformas del siglo XX como problema educativo.....	15
Introducción.....	15
1. Reforma educativa: definiciones y alcances.....	16
-Estados nacionales e internacionalización de la educación.....	21
- Las reformas educativas como política pública.....	24
2. Sistemas educativos, reformas y reformadores en la agenda global.....	28
3. El rol del reformador.....	31
-Entre la lógica disciplinar y la lógica política.....	33
-Intelectuales, expertos y funcionarios: una compleja interrelación.....	36
Capítulo II.....	44
Sistema educativo, formación docente y Reformas educativas (1870-1960).....	44
Introducción.....	44

1. Un modelo educativo-muchos sistemas educativos: la concreción de un paradigma educativo para el siglo XX (1870-1960).....	45
-La definición de un modelo de formación docente a nivel global.....	47
2. Un modelo de formación docente para el sistema educativo argentino: complejidades e indefiniciones.....	49
- Al inicio fue la escuela normal.....	54
-Nuevas instituciones de formación docente y redefiniciones del modelo fundador.....	57
2. ¿Por qué es (y fue) necesario reformar la formación docente? (1880-1968).....	62
- ¿Quién reforma y para qué se reforma?.....	73
-Los argumentos reformistas: el rol de los organismos internacionales.....	76
3. Un punto de inflexión en la formación docente: la “tercerización” del magisterio y el fin del modelo normalista.....	82
-Los argumentos para reformar: entre rol de los organismos internacionales y las nuevas tradiciones.....	85
Capítulo III.....	91
El gobierno nacional y los intelectuales (1983-1989).....	91
Introducción.....	91
1. La transición democrática.....	92
2. Las relaciones entre el campo político y el campo intelectual.....	101
-La vía intelectual: crítica y reposicionamiento democrático.....	102
-La vía del gobierno: los intelectuales como funcionarios.....	105
3. Los reformadores: Intelectuales/funcionarios, expertos y técnicos en el Ministerio de Educación y Justicia.....	107
Capítulo IV.....	119
Un proyecto de modernización educativa en los '80.....	119
Introducción.....	119
1. La agenda educativa global: principales lineamientos y actores.....	120
2. La agenda educativa en el gobierno radical.....	126
-Los limitantes de la política educativa: oposición y discurso.....	140

-La reforma educativa de la recuperación democrática: innovaciones en el sistema educativo nacional.....	143
3. Nuevos espacios y formas de intervención: el financiamiento y la asistencia técnica de los organismos internacionales.....	149
-El Banco Mundial y la educación: el recorrido hacia el Programa de Asistencia financiera para la reforma social en Argentina (PRONATAS).....	158
4. Los intelectuales y la reforma.....	169
Capítulo V.....	173
Políticas de la formación docente (1983-1989).....	173
Introducción.....	173
1. La agenda global para la formación docente en la década de 1980.....	174
2. Las primeras transformaciones: restitución de derechos y jerarquización de la tarea.....	180
-La formación docente en el Congreso Pedagógico y el Consejo Federal de Cultura y Educación.....	186
3. La formación docente en la agenda de la reforma (1987-1989).....	190
Capítulo VI.....	195
Dos experiencias reformistas, un mismo rol de reformador/a.....	195
Introducción.....	195
1. El Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente y la transformación de la educación secundaria.....	196
2. El curriculum Maestros de Enseñanza Básica: entre la descentralización de la educación primaria y la recuperación de la tradición formadora.....	208
3. Puntos de contacto en la agenda de reforma.....	230
-Los argumentos.....	230
-Los ámbitos.....	235
-Los reformadores.....	238
3. El clima de época y el ethos del reformador.....	245
Conclusiones.....	255
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	268

FUENTES.....	268
Leyes.....	268
Decretos.....	268
Resoluciones Ministeriales.....	268
Circulares de la Dirección Nacional de Educación Superior.....	268
Documentos.....	269
Documentos de Organismos Internacionales.....	270
Discursos.....	270
BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	270
Anexo.....	283

Resumen

La presente tesis analiza las reformas de la formación docente puestas en marcha durante el gobierno de la “transición democrática” (1983-1989) indagando las particularidades que asume la elaboración de la política educativa en este contexto histórico. El abordaje recupera tres ejes considerados fundamentales para el análisis de dichos procesos: los argumentos que las sustentan, los ámbitos donde se elaboran y la figura del reformador. Dichos ejes aluden a la relación, siempre presente en los momentos de reforma, entre el campo de la política educativa y el campo intelectual de la educación convirtiendo al reformador en un actor clave en tanto mediador entre ambos espacios. La centralidad que la formación docente adquirió en las políticas de transformación educativa a lo largo del siglo XX vuelve a estas reformas un objeto interesante para observarlas desde estos ejes de análisis.

El período que se recorta en esta tesis es importante por varios motivos. En primer lugar, es un momento fructífero para analizar la relación entre los intelectuales y el gobierno, en tanto supuso nuevas formas de vinculación y una confianza renovada en la política y la democracia luego del largo ciclo de inestabilidad que sobrevino con las últimas dictaduras militares. En segundo lugar, se trató de un momento histórico donde la idea de reforma y transformación estuvo incluida en un intento de “modernización democrática” siendo la educación uno de los pilares de la misma. Finalmente, por que en relación a la reforma y, más específicamente, a la formación docente, evidencia desplazamientos y nuevas formas de intervención dando paso a la, cada vez más directa, participación de organismos internacionales y regionales y otras organizaciones en el proceso de elaboración de la política.

Abstract

This thesis analyzes the teacher formation reforms started during the “democratic transition” government (1983-1989) inquiring into the particularities assumed by the elaboration of the educational policy in this historic context. The approach recovers three axes considered fundamental for the analysis of said processes: the arguments that support them, the areas where they are elaborated and the figure of the reformer. These axes allude to the relationship, always present in times of reformation, between the field of education

policy and the intellectual field of education transforming the reformer into a key actor as mediator between both spaces. The centrality that teacher formation acquired in the educative transformation policies throughout the 20th century turns these reforms into an interesting object to be observed from these axes of analysis.

The period drawn in this thesis is important for several reasons. Firstly, it is a fruitful moment to analyze the relationship between the intellectuals and the government, which involved new ways of connection and a renewed confidence in politics and democracy after the long instability cycle that came over along with the last military dictatorships. Secondly, it was a historic moment where the idea of reform and transformation was included in an attempt of “democratic modernization”, being education one of the pillars of it. Finally, because in relation to the reform and, more specifically, to teacher formation, shows displacements and new forms of intervention giving way to the, increasingly direct, involvement of regional and international organizations and other bodies in the policy making process.

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin el invalorable aporte de un conjunto de personas e instituciones que me permitieron concretarlo. En primer lugar, quiero agradecer a mi Directora, la Dra. Renata Giovine quién me acompañó en las diferentes etapas del proyecto brindándome toda su experiencia para realizarlo y a mi Co-Directora, Dra. Myriam Southwell por los invalores aportes a este trabajo. También quiero agradecer a todas las instituciones que facilitaron esta tesis, el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y, muy especialmente, a su personal docente y administrativo, al CONICET, que me otorgó la beca doctoral que me permitió dedicarme a tiempo completo a esta tarea y al Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) y la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro donde desarrollé mis actividades de docencia e investigación.

En lo profesional quiero expresar mi agradecimiento a la Dra. Ana María Montenegro, quien me inició en estas tareas desde las cátedras de Historia Social de la Educación I y II y dirigió mis tesis de grado y maestría en las cuales inicié las reflexiones que guían este trabajo. También va mi agradecimiento a mis compañeros del Programa de investigación Historia, Política y Educación, del equipo editorial de la Revista Espacios en Blanco y de las cátedras antes mencionadas, por hacer más ameno el trabajo cotidiano, por la escucha y el acompañamiento, tanto en los buenos momentos como en las etapas difíciles. Hago una mención especial a Natalia Vuksinic con quien tengo el placer de trabajar y con quien debatí algunas cuestiones que orientan este trabajo, pero también por el acompañamiento y el sostén en el día a día.

En lo personal mi más profundo agradecimiento a mi hija Lupe y mis disculpas por las horas “robadas” para concluir esta tesis. A mi marido Diego por acompañarme en todos estos años “de tesis” y por nuestra pequeña familia. Y a mis padres, por el apoyo incondicional y por alentarme siempre, su confianza es vital para cumplir mis sueños.

Por último quiero agradecer a quien hizo todo esto posible, a la educación pública, la que me formó, me educó, me dio una profesión y hasta me permitió hacer mis posgrados. Aquella que habito desde hace más de treinta años cuando comencé el jardín de infantes, la que defederé incansablemente y de la que espero siempre ser parte.

Introducción

Introducción

Las reformas educativas que se han sucedido desde mediados de siglo XX es un tema que ha preocupado al campo de la historia y la política educativa del país. No obstante, la heterogeneidad de procesos, la complejización de los mismos, las resistencias y objeciones totales y parciales impiden entenderlas como un objeto de investigación en sí mismo. De los aspectos del sistema educativo que han intentado modificarse en diversos momentos históricos, la formación docente es uno de los que más claramente se visualiza como eje de reformas, hecho que tal vez se trate de toda una historia de indefiniciones y transformaciones que afectaron la particular configuración de esta modalidad educativa convirtiéndola en protagonista involuntaria de las políticas educativas de los últimos 50 años.

Específicamente, desde fines del siglo XX, la misma ha sido una parte fundamental de reformas con características macropolíticas y refundantes y, aún en el marco de una federalización del sistema educativo, han sido objeto de recentralización por parte del Estado nacional (Giovine y Martignoni, 2010). No obstante, en la historia reciente han existido otros procesos de transformación educativa con características muy diferentes a las de los '90 y los 2000.

En la década de 1980 y más precisamente en el gobierno de la transición democrática (1983-1989) se generaron un conjunto de innovaciones entre las que destacan acciones destinadas a la formación docente y que, hasta el momento, no han sido estudiadas en profundidad por la literatura especializada. Por tal motivo, la indagación de esta tesis estará centrada en analizar estas políticas impulsadas desde el Estado nacional en tanto cobran un lugar destacado en un proceso de reforma más amplio y que también se buscará reconstruir. A diferencia de aquellas definidas como “macropolíticas y refundantes”, estas tendrán una dinámica acotada, gradual y voluntaria; y su aplicación será interrumpida abruptamente con el cambio de gobierno ocurrido en junio de 1989 implicando el olvido u omisión en la memoria. Se puede considerar que la fuerte impronta y el impacto que tuvieron sobre el sistema educativo argentino las reformas llevadas adelante durante la década de 1990, y donde la formación docente tuvo un lugar destacado, invisibilizaron las transformaciones que se estaban impulsando desde fines de la década anterior.

Pero mirar las reformas de la formación docente, en tanto objeto informador atiende, según la óptica que se sustenta en esta tesis, a dos cuestiones fundamentales. En primer

lugar, como ya se dijo su centralidad en las reformas del sistema educativo en general, aun cuando hayan fracasado en términos generales. Puede citarse como ejemplo, el cierre de las escuelas normales como formadoras de maestros, la definición de un nuevo plan de estudios y la creación de los institutos superiores de formación docente en el nivel terciario no-universitario impulsada en la década del '60 por el Gobierno de facto de Onganía, concretada a través de decretos y ejecutada completamente aun cuando todos los otros aspectos de la reforma se desestimaron; pese al rechazo y resistencia de los gremios docentes. En segundo lugar, más allá de las diferencias en los procesos y en las formas que asumen para su implementación la formación docente es señalada como un factor clave para alcanzar las transformaciones esperadas, en tanto el docente deberá ser el promotor o impulsor de la reforma educativa. De esta manera, muchos de los argumentos que las sustentan son compartidos, aunque los contextos históricos donde se insertan, los modelos de producción de conocimiento que están vigentes, los profesionales, funcionarios y expertos que son convocados para su elaboración y, conjuntamente, las lógicas políticas presentes en cada momento así como los discursos educativos que circulan internacionalmente y que se re-contextualizan en cada país aunque su carácter, la definición de su contenido y la forma que va adaptando varíe según los contextos.

El primer argumento común que puede identificarse con fuerza a partir de la década de 1960 es la necesidad de profesionalizar la práctica docente. Este término es introducido en varios sentidos: adquirir los contenidos y las competencias necesarias en una formación de nivel superior, participar de procesos de actualización y capacitación permanentes o continuos, tener participación en la toma de decisiones, adquirir mayores niveles de responsabilidad frente a la tarea y a la institución educativa, gozar de mejores condiciones laborales y salarios acordes, la existencia de códigos de ética y el control a través de organismos colegiados, etc. (OIT/UNESCO, 1984; Popkewitz y Pereyra, 1994; Southwell, 2007a; 2008). Éstos, entre otros sentidos que pueden asignársele, permiten observar la polisemia del término profesionalización constituyéndose en un objeto de disputa entre diferentes corrientes políticas y pedagógicas sustentadas por diferentes organismos internacionales, gobiernos y sindicatos docentes.

El segundo argumento común también se conecta con la profesionalización y se trata de la calidad educativa. Para ello los documentos de las reformas establecen una relación entre la falta de “calidad” (en sus diferentes acepciones) de la formación docente y el

deterioro de la calidad del sistema educativo y, viceversa, la mejora de la calidad de la formación docente como medio para alcanzar la mejora educativa. El discurso de la calidad educativa ha variado con los contextos. Qué se entiende por calidad es, por sí solo, motivo de un análisis particular que por cierto han abordado gran cantidad de autores desde diferentes abordajes (Lafourcade, 1988; Aguerrondo, 1993; Giovine y García, 2002; Braslavsky, 2006; entre otros). No obstante, es la relación entre esta y la formación docente lo que esta tesis se interroga. El docente como principal agente de cambio del sistema y la reforma de la formación docente como un aspecto fundamental de las reformas educativas. De ahí que resulte significativo indagar la correlación que se realiza entre la calidad y la profesionalización de la docencia, es decir, la profesionalización como una variable más del mejoramiento educativo (Southwell, 2008). Al respecto Popkewitz y Pereyra (1994) afirman que es posible detectar, en la mayoría de las reformas analizadas la “profesionalización” como estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza y de la educación e incluso, en algunos países, esta retórica esta impulsada principalmente por los documentos de agencias internacionales como el Banco Mundial y la OCDE.

Al respecto, es posible afirmar que la correlación entre argumentos en reformas diferentes y hasta distantes geográficamente responde a la labor de organismos internacionales, de *think thanks* y otro tipo de organismos con presencia global capaces de construir una retórica común para las reformas; pero que, no obstante, la misma es cargada de contenido en el propio proceso de construcción de una política a nivel nacional. Proceso que, como se afirmó, depende de un conjunto de características particulares de cada país, de los actores convocados a participar y debatir y, por supuesto, del contexto histórico donde se inserten.

Reformas educativas y formación docente: una temática recurrente

Desde la conformación de los sistemas educativos estos han estado sumidos en diversos procesos de reforma. Algunos de ellos con carácter puntual, como puede ser la alteración de la configuración de un nivel educativo específico o la introducción de innovaciones o cambios teóricos y/o metodológicos, como por ejemplo la adopción del modelo de la Escuela Nueva.

Asimismo, a lo largo del siglo XX puede encontrarse una complejización de dichos procesos. Es posible observar un movimiento entre la sanción de leyes y otros instrumentos para la concreción de políticas tales como resoluciones, disposiciones, etc hacia complejos conjuntos de políticas públicas (Torres, 2002), destinadas a la educación que incluyen la sanción de conjuntos normativos, reformas curriculares, transformación del sistema, cambios en la formación docente, entre otros, a través de la legislación derivada (Giovine, 2012). En la región latinoamericana, los sistemas educativos, habiendo alcanzado diferente grado de organización, tasas de escolarización y alcance y cumplimiento de la obligatoriedad, fueron impulsados hacia procesos de reforma que, bajo argumentos diferentes, tienen importantes similitudes más allá de la diversidad de territorios, tradiciones y momentos históricos.

En la década del '80, con un contexto internacional de crisis del estado de bienestar y de transición democrática en la mayoría de los países de América Latina, se plantearon reformas tendientes a *modernizar* los sistemas educativos. En el caso argentino se advirtió la existencia de dos momentos. En un primer momento las reformas estuvieron centradas en reposicionar los valores democráticos, desmontar estructuras autoritarias (algunas presentes desde los propios orígenes del sistema educativo) y a incorporar la participación de estudiantes y padres (y de la comunidad en general) mediante el ensayo de diversos tipos de experiencias participativas; pero también bajo la premisa de la descentralización que, con diferentes sentidos, impregnó fuertemente los discursos en dicho contexto. En un segundo momento, hacia fines de la década del '80, se realizan experiencias de transformación con un contenido más específicamente pedagógico y se evidencia una mayor influencia del Banco Mundial tanto en materia de financiamiento como de orientaciones y estrategias; lo cual conlleva negociaciones y redefiniciones en la política educativa nacional. En toda la región permearon los discursos que abogaban por la reforma del Estado y que provenían tanto del Banco como del Fondo Monetario Internacional. Finalmente, los principios neoliberales en materia económica y la presión por un estado mínimo, en un contexto internacional globalizado, sirvieron de base a reformas educativas que, en la mayoría de los casos, incluyeron la reformulación casi completa de los sistemas educativos y la profundización de los procesos de descentralización y mercantilización durante la década de 1990.

El objeto de esta tesis se centra en el segundo momento descrito anteriormente. En el que se llevan adelante dos políticas de formación docente que están vinculadas íntimamente a la agenda de reforma que estaba impulsando la gestión educativa. Una estaba destinada a introducir modificaciones en la denominación, el currículum, la estructura, la duración y la organización de la formación de maestros: el proyecto *Maestros de Enseñanza Básica* (MEB). La otra, por el contrario, estaba destinada a los profesores de la escuela secundaria y se trataba de una propuesta capacitación en servicio, que implicó la definición de una institución con una nueva estructura: el *Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (INPAD).

El interés de esta tesis está centrado en reconstruir ambas políticas, dando lugar a un análisis que permita identificar la especificidad de estas reformas en función de las características del contexto en que se inserta, así como también las continuidades y desplazamientos que suponen en relación a las tradiciones y sentidos asociados a ella. En función de ello se propone un abordaje que recupere tres ejes de análisis:

1. Los reformadores: es decir *quiénes* elaboran la reforma; quiénes participan del proceso de definición de una determinada política educativa y cómo son convocados a participar. Pueden ser funcionarios públicos, expertos, ministros o asesores y también aquellos que participan en calidad de consultores de un proyecto particular. Es decir, no sólo los que tienen la responsabilidad de diseñar las políticas, sino los que identifican problemas y sugieren soluciones. La figura del reformador evidencia la interconexión de dos lógicas presentes en toda reforma educativa: la lógica política y la lógica intelectual. Por un lado, aquella que responde al propio proceso de elaboración de una política y por otro aquella que refiere al campo de producción de conocimientos que la sustenta. Por lo tanto, identificar quiénes participan implica también indagar los grupos académicos, los sustentos teóricos y las instituciones donde se forman y donde se referencian los reformadores.

2. Los **argumentos** que la sustentan: ¿Por qué, para qué y qué reformar? Es decir, cuáles son los postulados presentes en reformas de la formación docente. Es posible considerar que los argumentos constituyen “conceptos estelares” (Carrizales Retamoza, 1991), es decir conceptos que permiten construir consensos a su alrededor y procesos de identificación, ya que difícilmente se pueda estar en desacuerdo con ellos. Pero también

constituyen “*Brand names*” (Steiner-Khamshi y Stolpe, 2006), es decir, marcas particulares de una determinada reforma, la expresión de lo nuevo y diferente, pero en las cuales se pueden observar la sedimentación de discursos que provienen de momentos previos –*canon transhistórico*- y de horizontes discursivos globales que colaboran en la conformación de un clima de época. Por ello, aunque los argumentos puedan ser compartidos, los significados que condensan pueden ser sumamente diferentes. Es importante abordar la complejidad de la construcción de esos argumentos tanto como construcción de un tiempo y espacio particular, como en relación a su historicidad. Este trabajo pretende abordar los argumentos que sostienen las reformas de la formación docente atendiendo a los diagnósticos desde donde se justifican y las referencias explícitas e implícitas que se realizan como parte del proceso de externalización. Fundamentalmente, se pretende identificar aquello que está presente y que corresponde a momentos históricos previos, analizando cómo se amalgama y muta su sentido; y relevar qué es lo nuevo, lo propio de esta reforma y cuáles son las transformaciones que operan en el discurso en un momento histórico concreto.

3. Los ámbitos donde se elaboran esos argumentos y las reformas en sí, diferenciando, por un lado, los organismos que intervienen en la definición de las reformas y los espacios donde se legitiman políticamente, teniendo en cuenta que los organismos que participan de su definición pueden ser gubernamentales o no gubernamentales, y representar diversos grados de influencia y diversas formas de participación. Pensando en los cambios que operaron en la reconfiguración de estos organismos y –refiriéndose específicamente a los segundos- en su diversificación importante atender a los diversos roles que ejecutan aquellos llamados de cooperación y aquellos de carácter financiero en el marco de un proceso de reforma. Esta diferenciación no invalida el trabajo conjunto que realizan en la difusión internacional de modelos educativos y en la construcción de horizontes internacionales de referencia sobre ello como así también el proceso de debate y que generan al interior de los estados donde sus propuestas son resignificadas.

En función de estos ejes el principal interrogante inicial de esta tesis es: ¿cómo se gestan las reformas de la formación docente, qué actores participan y cuáles son los argumentos que las sustentan en el período señalado?

La hipótesis inicial de este trabajo consideraba que –hacia fines del siglo XX- se habían producido una serie de desplazamientos en los espacios donde se gestan y se

legitiman las reformas educativas, por un lado desde el Estado nacional (poderes ejecutivo y legislativo) hacia otros ámbitos que lo exceden, ya sea por ser organismos internacionales o no gubernamentales; ya sea, y al mismo tiempo, por crearse instancias de gobierno específicas, pero aparte de los organismos del nivel central del estado. No obstante, el trabajo de campo fue evidenciando que no se trataba de desplazamientos en los espacios de gestión y legitimación, sino de nuevas formas de producir y elaborar las políticas educativas de las que, cada vez más participaban organismos internacionales al interior del propio estado, aunque articulando fuertemente con una figura clave: el reformador.

Por lo tanto, el objetivo general es analizar en las diferentes reformas de la formación docente que se gestan desde el nivel nacional en Argentina durante el gobierno de la transición democrática, atendiendo a las diferentes figuras intervinientes, los espacios donde se delinean las políticas y los argumentos que la sustentan, buscando identificar desplazamientos históricos en relación a la elaboración de las reformas educativas. Este objetivo habilita una serie de interrogantes sobre el propio proceso de reforma ¿Cuál es el contexto de producción discursiva de las reformas en la década de 1980? ¿Cuáles son los y cómo participan los organismos internacionales en la construcción de los discursos? ¿Qué argumentos sustentan las reformas de la formación docente y qué significaciones articulan? ¿Quiénes son los reformadores que participan y cuáles son sus trayectorias? ¿Qué atributos delimitan la figura del reformador?

El abordaje metodológico de esta investigación posee un enfoque cualitativo y recupera diferentes estrategias de recolección de datos de variadas fuentes primarias y secundarias que permitan la triangulación de información. Por un lado, leyes, decretos, proyectos de ley, documentos relacionados con dichas reformas -informes, diagnósticos, recomendaciones, documentos de trabajo, discursos presidenciales y de funcionarios públicos- o acuerdos elaborados a niveles ministeriales, así como de organismos internacionales. Es por ello que uno de los puntos más importantes de la estrategia metodológica es el trabajo de archivo en reservorios y repositorios digitales del Ministerio de Educación de la Nación, la Biblioteca del Maestro y la Biblioteca del Congreso de la Nación. También se ha relevado publicaciones de divulgación de los principales organismos internacionales que mayor influencia ejercieron en la definición de política en este período:

la Organización de Estados Americanos (OEA), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial, a través del Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento.

Otro punto de la estrategia metodológica fueron las entrevistas semi-estructuradas a personalidades que participaron, de ambas experiencias en tanto reformadores, con el objetivo de rastrear sus trayectorias y recorridos académicos y políticos y también reconstruir el proceso de elaboración e implementación de ambas políticas. En este sentido se recuperaron los aportes del método biográfico (Ruth Sautú, et al., 2005; Malimacci y Giménez Béliveau; 2006) a la investigación social; entendiendo que se trata de un enfoque metodológico que no puede restringirse a la aplicación de una técnica, sino que permite indagar en la experiencia de los sujetos. El mismo ha sido fructífero en el análisis de trayectorias profesionales, buscando comprender procesos sociales que anidan en esas experiencias individuales, tratando de entender al sujeto en su doble dimensión, en tanto individuo y sujeto. En este sentido se privilegió el relato de las trayectorias formativas y profesionales como técnica enfocada en la experiencia del sujeto, no tanto como individuo particular sino como parte de una comunidad, tal como plantean Mallimaci y Giménez Béliveau. Específicamente se optó por un universo que permitiera contrastar diferentes relatos biográficos en torno a un suceso particular lo cual se denomina relatos “cruzados” (Sáenz Hernández, 2005), de manera de reconstruir un proceso desde la mirada de diversos actores. Desde este enfoque las fuentes orales se articularon con otras escritas que narran, en primera persona, las experiencias aquí analizadas y, permitieron, reconstruir la trayectoria de uno de los reformadores ya fallecido.

Luego de una indagación exploratoria en base a las fuentes documentales los criterios de selección de los actores entrevistados fueron:

1. Político, funcionario con perfil académico: el Secretario de Educación en el período 1987-1989.
2. Político funcionario con perfil académico: Sub-secretario de Conducción educativa en el período 1988-1989.
3. Académica, docente universitaria y experta de organismos internacionales que se desempeñó como responsable del INPAD.
4. Académica, docente universitaria que se desempeñó como coordinadora de uno del INPAD.

5. Docente de un Instituto de Formación Docente “en comisión de servicios”, Coordinadora de los proyectos sobre formación docente vinculados a la OEA, se desempeñó como coordinadora técnico-pedagógica del MEB.
6. Docente de un Instituto de Formación Docente “en comisión de servicios” que cumplió tareas técnico-pedagógicas en el MEB.
7. Académico, docente universitario y funcionario: Director Nacional de Educación Superior en el período 1987-1989. Responsable del proyecto MEB¹.

En cuanto al período a abordar el mismo está delimitado por el gobierno del presidente Raúl Alfonsín, es decir desde su asunción en 1983 hasta el traspaso de gobierno en 1989. Sobre la transición democrática hay una cierta coincidencia en que pasado el impulso inicial donde el gobierno construyó su hegemonía sobre los valores y principios democráticos en el marco de un proyecto de transformación y modernización, este no pudo responder a las demandas que se expresaron ni concretar la utopía de transformación. No obstante, en el campo educativo hay una serie de reformas que obligan a repensar estas cuestiones y que –como se dijo–, aún no han sido estudiadas en profundidad.

Esta década en particular ha sido analizada más bien en relación a los fracasos que a los avances realizados y, en cierta medida, como una antesala de la reforma política, económica, social y cultural que sobrevendrá a posteriori de la mano de la globalización y del paradigma neoliberal. Los diagnósticos realizados sobre la situación latinoamericana a fines de la década de 1980 tuvieron una mirada pesimista sobre esos años. Tanto así que el Banco Mundial definió a la misma como una “década perdida” en materia de crecimiento económico y equidad social para el desarrollo de esos países. De allí que, luego de la esperanza depositada en los procesos democráticos que pusieron fin al largo ciclo de dictaduras en la región, sobrevino un proceso de ajuste, pago de la deuda externa, contracción del gasto y, sumado a ello, procesos inflacionarios que desgastaron el poder adquisitivo del salario y generaron mayores niveles de pobreza; cuya máxima expresión se dará en la década de los '90.

La tensión entre democracia y crisis económica obturó muchos de los procesos de transformación que intentaron gestarse y, en el caso argentino, se conjugaron una serie de elementos – hiperinflación, alzamientos militares, crisis social, conflictos con la central de

¹ Debido a su fallecimiento no fue posible entrevistarle, no obstante, se relevó una obra de su autoría donde narra la trayectoria del proyecto y el trabajo de él y su equipo.

trabajadores, etc.- que llevaron a la salida anticipada del poder al gobierno de la transición democrática. Este abrupto traspaso de gobierno se constituyó en una experiencia traumática para una sociedad que en su mayoría había depositado la confianza en la democracia como un claro articulador social garante de derechos, pero también de igualdad social. Desde esta experiencia traumática, sobrevino el olvido al que se refirió anteriormente, y una invisibilización de todo un proceso de transformación que incluyó a todas las áreas del Estado.

Esta invisibilización es clara en el campo educativo. El proceso de reforma que se impulsó en la década siguiente clausuró todas las experiencias que se ensayaron en esos años, como es el caso de aquellas que se analizan en este trabajo. En su elaboración se pusieron en juego una serie mecanismos, conocimientos y formas de intervención que redefinieron los vínculos entre conocimiento y política y acompañaron una institucionalización de la investigación en el campo de las ciencias de la educación (Suasnábar e Ísola, 2017), cuyo proceso se había iniciado en la década del '60 (Méndez, 2014; 2017). De allí la importancia de la mirada en estos años como un aporte, desde la historia de la educación, al análisis e interpretación de la educación actual.

Antecedentes de la temática

En el conjunto de la literatura especializada se pueden detectar trabajos que, si bien no abordan este problema de investigación directamente, posibilitan miradas parciales sobre él. Por un lado, en relación a las vinculaciones entre el campo político y el campo intelectual un grupo de trabajos toman como punto de partida las transformaciones que operaron en el campo educativo desde los '60. Este momento se caracteriza por el influjo de diferentes corrientes (desarrollismo, funcionalismo, tecnocratismo) cuya incidencia redefine a las ciencias de la educación, impactando en la cotidianeidad del sistema educativo a través de un conjunto de políticas educativas que se materializan en normativa básica y derivada de reforma. Diferentes trabajos van delimitando estas cuestiones en relación a las reformas educativas del período (Bravslavsky, 1980), la formación docente (Southwell, 1997), las postulados teóricos que llegan desde los países centrales desde diferentes organismos internacionales y la recepción que de ellos se hizo en los países latinoamericanos (Puiggrós, 1988), así como la propia configuración de grupos de intelectuales/expertos al interior del campo de las Ciencias de la Educación (Puiggrós,

2003; Suasnábar, 2004; 2013; Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007; Méndez, 2014) y el rol de éstos en la definición de política educativa (Suasnabar, 2012; Suasnábar e Ísola, 2017).

Al focalizar la mirada sobre la formación docente, los trabajos de Braslavsky y Birgin (1992), Davini (1995), Southwell (1995; 1997), Pineau (1997), Diker y Terigi (1997) Davini y Birgin (1998), Birgin (1999); Vezub (2009) –entre otros- abordan la problemática desde una perspectiva histórica analizando, desde diversos ángulos, las configuraciones sociales y políticas de la misma, así como las transformaciones que se producen entre las diferentes tradiciones formativas y las diversas instituciones que ofrecen estas carreras, los cambios en el campo laboral que van moldeando y redefiniendo los sentidos en relación a la formación y el trabajo docente.

Respecto al período a analizar y desde la perspectiva de la historia de la educación los trabajos de Southwell (2002; 2007) abordan la construcción de discurso educativo democrático y la definición de un proyecto político-pedagógico en antagonismo a la violencia y autoritarismo del pasado reciente, pero con limitaciones para incorporar demandas crecientes y articular nuevas identidades. Por otra parte, en el diálogo con la política educativa Tiramonti (2004; 2016), Vior (2016) y Giovine (2016) analizan el impacto de la transición democrática en dicho campo, en el primer caso en la relación entre la agenda y el campo investigativo, en el segundo, en la configuración de un campo académico y en el tercero, en tanto campo disciplinar. Por otra parte, diversas investigaciones realizadas en el marco de maestrías y doctorados han abordado aspectos de la política educativa del gobierno de la transición democrática tomando como referencia el olvido que ha operado sobre ellas en la historia y la política educativa. Las mismas abarcan las reformas de la educación media desde los procesos de estructuración de un nuevo curriculum (Díaz, 2009), las intencionalidades y acciones en la definición de una política de alfabetización inicial (Briscioli, 2009), y las relaciones y tensiones entre alfabetización de jóvenes y adultos y el proyecto político sustentado en la valorización de la democracia (Wanschelbaum, 2013), entre otras.

No obstante, no se han relevado trabajos que indaguen la construcción de una agenda de reformas para la formación docente. Esta tesis, recuperando los aportes anteriormente citados, pretende abordar esta problemática particular en tanto parte de un programa de

reformas más amplio destinado a motorizar un proceso de “Transformación Educativa” y no como experiencia aisladas, en tanto conllevan la redefinición de un modelo de formación docente vehiculado a través de la propuesta de un grupo de reformadores con diversos perfiles y trayectorias.

De esta manera el trabajo se estructura en seis capítulos. En el capítulo I se definen a las reformas educativas en tanto problema teórico y epistemológico. En tal sentido se introduce un análisis que pretende ser histórico y global, es decir, que aborde el problema superando la particularidad y singularidad de cada proceso y que pueda insertarse en la larga duración, al tiempo que inscribirse en un sentido más amplio en un determinado clima de época. El desarrollo de los ejes de análisis propuestos finaliza en una profundización sobre el rol del reformador en tanto su desenvolvimiento en el tiempo permite indagar continuidades y desplazamientos producidos en la elaboración de las políticas.

El capítulo II retoma el análisis de largo plazo para analizar la formación docente en tanto construcción educativa específica dentro del paradigma educativo moderno para luego indagar las características particulares que adquirió en Argentina. Para ello se reconstruye su conformación y consolidación, en tensión permanente entre distintas instituciones y tradiciones formativas en pugna y, por consiguiente, atravesada por diferentes procesos e intentos de reformas. En tal sentido se presentan discursos que, diseminados globalmente, contribuyen a redefinir los pilares centrales sobre los que se asentó la formación docente y, más específicamente, la formación de maestros en este país dando lugar a los diagnósticos que impulsan las reformas que se analizan en esta tesis.

En los capítulos III se reconstruyen aspectos centrales del discurso político del gobierno en relación al antagonismo con la dictadura militar y a la construcción de un proyecto de modernización del país. En dicha construcción emerge el protagonismo que tuvieron algunos sectores de la intelectualidad que, por un lado, se acercaron al gobierno desde sus desarrollos teóricos y, por otro, fueron convocados por este como una estrategia de legitimación política. En línea con ello en el capítulo IV se indaga la construcción de la agenda educativa de este gobierno en el marco de una agenda global signada por el avance de la Nueva Derecha. En tal sentido el desarrollo de esa agenda dejará en evidencia la existencia de dos momentos con característica distintas delimitados por cambios en la

gestión, la relación con organismos internacionales y regionales y la expresión de discursos que entran en oposición al del gobierno disputando dicha formulación.

El capítulo V profundiza el análisis de las políticas de formación docente en el gobierno de la transición democrática y las transformaciones que operaron en los sentidos asignados a la profesión y formación de los mismos. En tal sentido la agenda nacional se pone en relación con los discursos internacionales analizando la hibridación que opera entre ambos y que, al mismo tiempo, está atravesada por las tradiciones de formación docente presentes y sedimentadas a lo largo del tiempo. De allí se recortan dos políticas –el MEB y el INPAD- cuyas trayectorias serán abordada en el capítulo VI a partir de los relatos de los entrevistados y de la información aportada por las diferentes fuentes, buscando analizar la imbricación de los tres elementos propuestos en este trabajo: los argumentos, los ámbitos y los reformadores. Precisamente la figura del reformador será aquella en la que se profundice con el objeto de caracterizar las particularidades asumidas en este contexto particular.

Capítulo I

Capítulo I

Las reformas del siglo XX como problema educativo

Introducción

En el presente capítulo se introducen las diversas dimensiones contempladas en el análisis de las reformas desde un abordaje que recupera la larga duración de los procesos y trasciende el análisis de los casos particulares. Para ello se recurre a la dimensión histórica y global que condensa en la construcción de estos discursos, pero también las lógicas políticas e intelectuales que las atraviesan. Desde una reconstrucción teórica se pretende conceptualizar los tres elementos que forman la base del análisis de las reformas educativas que se propone en esta tesis: los argumentos, los ámbitos y los sujetos. Una serie de preguntas guían el desarrollo de este capítulo: ¿Qué son las reformas educativas? ¿Cómo se relacionan las reformas nacionales con los procesos globales? ¿Quiénes elaboran las reformas educativas? ¿Qué relaciones se producen entre el campo político y campo intelectual al momento de elaborar las reformas?

En primer lugar, se presentan las definiciones conceptuales fundamentales para abordar la problemática de las reformas educativas en tanto término polisémico que habilita una multiplicidad de significados. Como punto de partida se evidencia que las reformas son básicamente políticas educativas tendientes a introducir transformaciones en la totalidad o en algún aspecto del sistema educativo, algunas de ellas con pretensiones refundantes y otras con carácter de innovación respetando las culturas escolares y profesionales. En dicho sentido es posible encontrar reformas globales o parciales, profundas o superficiales pero que, en todo caso, tienen por objetivo transformar cuestiones problemáticas o no resueltas. En algunos casos se presentan explícitamente como un todo, es decir, son construidas como una compleja interrelación de políticas –llamadas comúnmente macropolíticas- destinadas a generar, en el largo plazo, un cambio estructural. En otros, se visibilizan como un agregado o un mosaico de innovaciones que a través de un abordaje parcial de los sistemas, niveles y actores educativos proponen transformaciones en el mismo sentido.

En las últimas décadas han prosperado los análisis de dichos procesos como epifenómenos globales que se trasladan o transfieren de un territorio a otro. El campo de la investigación comparada, especialmente aquel en el que se acuñó la teoría de la

internacionalización de la educación, ha privilegiado este abordaje sentando sus bases en los postulados de Schierew (2011) sobre la analogía de los términos globalización e internacionalización de la educación. Los estudios desarrollados aluden a la necesidad de revisar las condiciones de re-elaboración de los discursos educativos en los espacios nacionales de manera de atender a la “traducción” de los mismos. Es por ello que, simultáneamente, se presentan algunos debates discusiones que permiten guiar el análisis de las reformas particulares en relación a los discursos que circulan globalmente y, al mismo tiempo, en el marco de una política pública definida en un contexto histórico particular.

En una segunda parte se presenta el carácter histórico del estudio de los sistemas educativos y sus reformas en relación al proceso de construcción y consolidación de un modelo educativo con un conjunto de características globales. La Modernidad como telón de fondo ha promovido un horizonte educativo compartido y difundido por intelectuales y viajeros que posibilitaron la interconexión global y el traslado de los modelos de un territorio a otro.

Finalmente, se analiza la figura del reformador en tanto punto de contacto entre el campo político y el campo intelectual, alrededor de otras dos figuras que se van diferenciando el tiempo: el intelectual/funcionario y el experto/investigador (Mendez, 2014), Para ello se introducen las principales conceptualizaciones en relación a la conformación de los cuerpos de especialistas y expertos, las instituciones y la demanda de saberes especializados por parte del estado en la elaboración de política pública

1. Reforma educativa: definiciones y alcances.

El término reforma y más específicamente reforma educativa, remite, *a priori* a un cambio, a una transformación sustantiva frente a una situación, tradición o *status quo*, que busca permanecer o resistirla. Así, a nivel discursivo, está unido con una connotación positiva a otros tales como, transformación, mejoramiento, cambio, modernización, aplicados a los sistemas educativos. En todo caso una reforma sería un proceso por el cual se buscar transformar/cambiar/mejorar/modernizar parcial o totalmente los sistemas educativos. No obstante, esa connotación positiva del término puede relativizarse si se observa la larga duración de los procesos.

En una mirada histórica, no siempre las reformas han sido acompañadas de una transformación hacia el interior de los sistemas educativos, durante el siglo XX se han sucedido unas a otras -muchas veces en un corto plazo de tiempo- generando una

sensación de reformismo continuo, pero no necesariamente han generado los cambios o transformaciones pretendidos. En un marco global más que asistir a procesos de reforma en singular, se asistió a un continuum de reformas de reformas, algunas con pretensiones refundantes evidenciando más las debilidades y limitaciones de las mismas que los grandes cambios que han podido establecer.

En este punto es conveniente avanzar en algunas precisiones terminológicas. Hay una aceptación general a entender a las reformas en los términos definidos por Viñao (2002) en tanto “cambios globales en el marco legislativo o estructural de los sistemas educativos” (p.72). Más específicamente en términos de Pedró y Puig (en Viñao, op.cit) en tanto

“alteración fundamental de las políticas educativas nacionales (...) que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum –contenidos, metodología, evaluación–, al profesorado –formación, selección o evaluación– y a la evaluación del sistema educativo. Una alteración, en todo caso, promovida desde las instancias políticas” (p. 73).

De esta manera, hay una cierta convergencia en entender a las reformas como transformaciones globales y estructurales conducidas desde la cúspide regulatoria del sistema educativo, de arriba hacia abajo, a nivel de la macropolítica (Giovine y Martignoni, 2010). Las autoras anteriormente citadas, optan por hablar de “transformaciones” y no de cambio, ya que consideran a este último en su sentido sociológico, es decir como “un proceso continuo y de largo alcance que se produce en el devenir histórico” (p.22) Un proceso que requiere del largo plazo, y que va gestándose desde “las permanencias y rupturas” que se dan en el plano social, político y económico afectando la cotidianeidad escolar y que no necesariamente está enmarcado en un proceso de reforma.

Desde esta concepción macropolítica, las reformas son políticas educativas, entendidas como un “conjunto de acciones o propuestas de acciones [gubernamentales] que... afectan, benefician, condicionan o determinan, de forma directa o indirecta, la vida de los miembros de una sociedad” (Bianchetti, en Giovine, 2016), en tanto parte de las políticas públicas. Por lo tanto, reforma alude específicamente a un conjunto de políticas que busca introducir una transformación que permita corregir aspectos considerados negativos o ausentes desde la conducción del sistema educativo, en palabras de Tyack y Cuban (1995) “esfuerzos planificados para cambiar las escuelas con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos” (en Viñao, op.cit: 73). No obstante, este intento “por corregir problemas” no siempre parte de un proceso de

reforma en el sentido antes mencionado. Si bien hay una coincidencia teórica en definir a las reformas como complejos entramados de política pública que promueven cambios en la totalidad o la mayoría de los elementos del sistema educativo, esta no es la única “forma de reforma” posible.

Aquí entra en juego el término innovación que comparte con ella algunas características y sobre todo, una concepción positiva en función de la transformación de “problemas sociales educativos”. No obstante, a diferencia de aquella, las innovaciones son definidas como cambios intencionales, más concretos y limitados al currículum, métodos, estrategias de enseñanza aprendizaje, formas de evaluación, entre otros. En todo caso, si las reformas son entendidas como alteraciones “desde arriba” las innovaciones se consideran movimientos “desde abajo” que implican un proceso de difusión y adaptación de determinadas ideas o métodos elaborados en general personas particulares, grupos, asociaciones, etc. Un ejemplo de ello son las innovaciones impulsadas en el marco del movimiento de la Escuela Nueva que dieron como resultado un movimiento de reforma supranacional (Viñao, op.cit)

Sin embargo, las innovaciones no son necesariamente procesos que se gesten desde la base del sistema, según Torres (2000) son “la aplicación de una idea nueva o de una idea vieja renovada o reinterpretada. Las ideas nuevas pueden surgir de la misma práctica cotidiana, abajo o arriba, a nivel micro o macro” (p.6). De ahí que la autora defina a la innovación como “término-problema” que requiere identificar dos cuestiones. Por un lado, el valor que revisten para el cambio, es decir, si son superficiales o profundas en vistas de aquello que quieren transformar. Por otro lado, el alcance o los ámbitos donde se aplica, o sea si tienen un alcance micro o macropolítico y si son producidas dentro o fuera de la escuela aplicando a cuestiones pedagógicas, curriculares, administrativas entre otras. En tanto experiencias micropolíticas pueden quedar reducidas a una práctica nueva o pueden generalizarse adquiriendo una relativa estabilidad y eficacia para sustituir a las anteriores. En todo caso requieren de una cierta institucionalización para su generalización (Viñao, 2002).

Asimismo, las innovaciones a nivel macro generalmente parten de propuestas previas y acotadas que se aplican –a veces paulatinamente- a los sistemas completos o a otros componentes, convirtiéndose en innovaciones a gran escala o en una “macroinnovación”. No toda innovación supone necesariamente estar inserta en un proceso de reforma, pero si es posible que una reforma surja de una “macroinnovación” (p.7). Estas innovaciones con pretensión de generalización, “experiencias piloto” o transformaciones que se promueven para diferentes niveles educativos son también

“formas” de reforma. La alteración fundamental de las políticas, tal la describe la definición de Pedró y Puig, puede gestarse desde diversos mecanismos y formas de organización.

La caracterización de las innovaciones como procesos de reforma es importante cuando se pretende observar el largo plazo de las políticas en países como Argentina, donde la visión macropolítica ha estado presente en la agenda en los últimos treinta años. De aquí que recuperar otras “formas de reforma” permite observar las transformaciones educativas ocurridas en otros momentos históricos, como por ejemplo el iniciado en la transición democrática de 1983 la unidad de análisis de este trabajo. Si bien allí no se asiste a la sanción de un marco legal es posible observar la puesta en marcha de un proceso de reformas a partir de un conjunto de propuestas de innovación que se plantearon como parte de una misma agenda política.

No toda reforma es la respuesta a un problema diagnosticado ni todo problema evidenciado por el sistema educativo tiene su corrección dentro de un proceso de reforma. Estos, en tanto procesos de elaboración de política educativa, no sólo se construyen de los aspectos visibles del mismo, entre los objetivos o propósitos de una reforma están aquellos claramente explícitos, dichos y promocionados, y aquellos otros implícitos, no dichos o hasta negados (Viñao, 2002). Una reforma se construye como discurso, y el esfuerzo o la voluntad de transformación, que puede ser el objetivo explícito, puede ocultar o velar otros efectos que presentados como fracaso o lo indeseado pueden no serlo tanto.

Otra cuestión al momento de analizar estos procesos de reforma es que estas no se gestan solamente al interior de un sistema educativo o de un estado. La interrelación de los países, la circulación de personas y, más actualmente, los avances tecnológicos han facilitado la difusión global de ideas y modelos de un país a otro. Por lo tanto, el sistema internacional es una variable a considerar al momento de analizar las reformas. Dentro de ese sistema internacional, y en virtud de su carácter transnacional, en el proceso de elaboración de las reformas desempeñan un rol fundamental los organismos internacionales. De ahí que la política educativa ya no se presenta como resultado de un esfuerzo o planificación de un conjunto de actores (gobiernos, sindicatos, empresarios, iglesias, etc.) o “fuerzas” nacionales (Paviglianiti, 1990). Por el contrario, la literatura especializada evidencia una presencia cada vez mayor de los organismos internacionales (OI) en la difusión de reformas a través del rol desempeñado por los expertos que representan a dichos organismo evidenciando su progresiva centralidad en dichos procesos.

Desde la segunda postguerra a la actualidad los OI han tenido cada vez mayor protagonismo en el delineado de las políticas sociales y económicas de los estados nacionales participantes, primero en un escenario signado por la guerra fría y la división mundial con dos polos de poder claramente delimitados, y luego en un contexto de globalización y mundialización de la cultura (Ortiz, 1997) En el ámbito educativo este proceso es claramente observable y permite evidenciar la construcción de una “agenda educativa global” (Giovine, 2012). Organismos como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros toman un protagonismo fundamental en el proceso de construcción de una agenda que va cambiando las relaciones entre estos y los estados nacionales. Esta agenda se extiende en una serie de estándares o imperativos que deben alcanzar los sistemas educativos, que se difunden para todos los estados y todos los contextos en un momento determinado. Como plantea la autora se asiste a un desplazamiento del “principio de autodeterminación” de los estados nacionales al de “adaptabilidad” a un mandato global. De esta manera los estados van cediendo parte de su soberanía y autodeterminación en pos de cumplir con un conjunto de metas fijadas externamente que luego son redefinidas o “recontextualizadas” en términos nacionales, en función de variables locales como las culturas escolares, los grupos expertos y técnicos, las negociaciones con actores – gremios, asociaciones profesionales, grupos de padres- entre otras.

Estas cuestiones complejizan el análisis, porque para indagar un determinado proceso de reforma no alcanza con analizar lo que sucede en el transcurso de un gobierno o en un país, ni siquiera, como propone este trabajo, atendiendo a la “larga duración” de los procesos. Es necesario, también, mirar a esos actores internacionales y su protagonismo e influencia para marcar las agendas políticas de los estados, convirtiéndose en verdaderos hacedores de la política pública.

No obstante, un análisis de estos procesos implica diferenciar y caracterizar los diferentes tipos de OI. Bajo esta denominación se incluyen una gran variedad de organizaciones que pueden ser de cooperación, bilaterales, multinacionales, crediticios, de préstamos, donantes, etc. y que a su vez tienen fines, objetivos, estructuras y agendas disímiles. Además, tienen en sus filas a personal –técnicos, expertos, asesores- con perfiles y trayectorias muy diversas. Esto genera formas específicas de intervención, de relación con los estados y, por lo tanto, de influencia en la fijación de agenda.

De ahí que por más que es imposible aislar el análisis de dichas reformas de la agenda global que fijan los OI, estos procesos tienen que ser contextualizados a nivel nacional, en la agenda de gobierno desde la cual se impulsan y se concretan, dado que existe una co-responsabilidad entre los organismos internacionales y los estados nacionales (Coraggio y Torres, 1997) expresada en el proceso de recontextualización. Allí cobran relevancia los grupos intelectuales y técnicos que son convocados para trabajar en un determinado proceso de reforma. Por lo que es necesario atender no tanto al rol de los organismos, sino a los modos y mecanismos por los cuales se interrelacionan éstos con los estados nacionales y las formas en las que se organiza el trabajo al interior de estos.

-Estados nacionales e internacionalización de la educación

Desde un punto de vista global se pueden identificar –a lo largo del siglo XX y más específicamente en la segunda mitad del mismo– movimientos reformistas a nivel internacional con bases, principios y orientaciones bastantes similares, aunque con objetivos diferentes: en los países desarrollados para alcanzar o recuperar su liderazgo, y en el tercer mundo como parte de un proceso de disciplinarización.

Desde allí parten los teóricos del enfoque de la internacionalización de la educación –encabezados por Schriewer– para plantear que, en una primera instancia, pareciera que las reformas no tienen territorio o nacionalidad, en definitiva, que no pertenecen a ningún sistema educativo particular. No obstante, se deben evitar posiciones deterministas que pretendan explicar, tal como advierte Southwell (2008), “las características de los sistemas educativos nacionales como epifenómenos de tendencias mundiales globales” (p.261). Existe un consenso amplio en que hay discursos educativos que se diseminan internacionalmente y que tienen influencia en las reformas que se definen nacionalmente, pero, precisamente, están mediados por “procesos de significación, apropiación y selección” (p.262) al interior de dichos estados nacionales; ya que es allí donde se definen las políticas y donde se recontextualizan los sentidos introducidos a través de ella (Steiner-Khamsi, 2012).

De esta manera, como se señaló anteriormente, el análisis de las reformas educativas debe atender a dicho proceso; es decir, aquel por el cual un determinado modelo o reforma, es mediatizado en un determinado contexto político, cultural y adquiere significado a partir de la recepción que realiza el país donde se está impulsando. En tal sentido, es necesario recuperar la dimensión histórica de dichos

procesos –y por lo tanto la larga duración de los mismos- ya que es esta dimensión la que fija los límites y posibilidades que las configuraciones históricas de los sistemas educativos nacionales le imponen a una reforma. En suma, es la “superficie de traducción” donde se construyen las “condiciones de posibilidad para que las disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones tengan lugar y construyan realidades cotidianas” (Southwell, op.cit: 262).

Las políticas educativas, y las políticas en general, no se generan en el vacío, por el contrario, están insertas en un contexto histórico que, al mismo tiempo, es en sí mismo un constructo, producto de un devenir. Al respecto, Ball (1993 en Beech, 2007) distingue entre la política como “texto” y como “discurso”. En el primer caso alude a las “posibilidades de interpretación que tienen los agentes que las tienen que poner en práctica (...) Existen circunstancias sociales, institucionales y personales que afectaran la manera en que las políticas son entendidas por quienes deben ponerlas en práctica” (p.161)

En el segundo caso –como discurso- refiere a las posibilidades de que determinados significados e interpretaciones del mundo emerjan inhibiendo, al mismo tiempo, la posibilidad de que surjan otras. Se entiende que esas “limitaciones discursivas” que demarcan el “terreno dentro del cual se pueden dar las interpretaciones” (Ball en op.cit: 162), están construidas dentro de esa configuración histórica que posibilita, por ejemplo habilitar algunos parámetros o “estándares” y no otros, como pueden ser las pruebas de medición de la calidad, evaluación docente, incentivos a la capacitación, arancelamiento o financiamiento a la demanda, entre otras.

En síntesis, las políticas internacionales pueden ser lo suficientemente abstractas en términos ideológicos y, por lo tanto, necesariamente mediadas para su redefinición e implementación a nivel de los estados nación. Es decir, ante una política delineada internacionalmente no es correcto pensar que se asiste a un proceso de transferencia unilateral ni tampoco imaginar que los países que llevan adelante las reformas son meros receptores de una determinada política. Por el contrario, estas se mediatizan en relación con un contexto histórico y presente y, por lo tanto, corresponde analizar dicho contexto desde una perspectiva sincrónica y diacrónica.

Desde una perspectiva sincrónica se opta tanto por superar el análisis de las reformas como producto de una construcción esencialmente nacional, como de la tentación de situar su elaboración por fuera –o por sobre- los estados donde se legitiman. Pero, también, de mirar dichas reformas en el aquí y ahora, y es allí donde se observa la perspectiva diacrónica. De este modo, las mismas no pueden entenderse sino

en la “larga duración”, es decir en un enfoque históricamente situado. Las reformas no son, tan solo, producto de un presente sino, también, de un pasado incorporado, de un devenir histórico que marca las posibilidades y límites de las mismas, y están al mismo atravesadas por circunstancias, urgencias y sucesos no planificados a priori.

De tal manera, al entenderlas como construcciones discursivas el enfoque propuesto para su análisis debe considerar tres aspectos fundamentales. En primer lugar, atender a aquellos discursos que provienen de momentos previos, es decir, que se configuran apelando a las tradiciones y significaciones presentes en cada momento histórico, el *canon transhistórico* (Dibi Huberman en Carli, 2008) y la “superficie de traducción” (Southwell, 2008). En segundo lugar, a los discursos que delimitan un determinado clima de época generando “horizontes colectivos de sentido” (Giovine, 2012) u “horizontes discursivos” (Southwell, op.cit.) que producen determinados significantes como lo nuevo, lo propio de esta reforma. Finalmente, en tercer lugar, recuperar los aportes de la teoría de la internacionalización y trascender los límites nacionales para pensar en la construcción de “horizontes de referencia internacionales” (Schriewer y Martínez, 2007) desde donde es posible comprender cómo se promueven y se construyen dichas reformas en un marco que permita superar las posibilidades interpretativas que nos ofrece el análisis a nivel nacional y la autoreferencialidad de muchos de ellos.

- Las reformas educativas como política pública

Una reforma educativa es una política educativa y, en una última instancia una política pública (Giovine, 2016). Ahora bien, qué particularidades asume la política educativa dentro del conjunto de políticas públicas. Ya hemos avanzado en relación al creciente grado de interdependencia e influencia del contexto internacional en la definición de la política de un estado-nación, atendiendo también a las particularidades que asume en el proceso de “recontextualización”.

Hay distintas formas de entender a la política pública. Tomando la definición de Flores Crespo (2004) recupera la definición de Valenti y del Castillo, para diferenciar entre políticas públicas y políticas gubernamentales. Las primeras serían estrategias de acción que están orientadas por el interés público y/o responden a la agregación de voluntades individuales de la ciudadanía y son debatidas en público mientras que las segundas aquellas elaboradas por el gobernante o aquel que detente el poder de decisión. Por su parte Saín (en Giovine, 2016) entiende que las políticas públicas en un sentido más estricto en tanto formuladas e implementadas por la autoridad

gubernamental pública quien, en última instancia, posee la facultad de diseñarlas, plantearlas y garantizar su vigencia. Estas poseen un estatus legal e “implican una obturación parcial del debate, dado que se imponen como decisión política” (p.457). Es decir, son producto tanto de una acción gubernamental como un debate público en el que se expresan voluntades individuales.

Asimismo, retomando el planteo de Flores Crespo, existe otro conjunto de políticas que estaría en el centro o la columna vertebral de la política educativa: las políticas de estado. Estas tienen una vigencia obligatoria para plazos más amplios y no están sujetas a las decisiones de cada nuevo gobierno. Es posible agregar que las políticas de estado tienen un claro sustento legal y una temporalidad que les da vigencia más allá de los gobiernos de turno, es decir surgen de un pacto o acuerdo de alta perdurabilidad. Se refiere, por ejemplo, a aquellas que emergen del cumplimiento de los principios constitucionales y que si bien pueden ser discutidas o resignificadas perviven como principios y ejes claros de la política educativa. (Valenti y del Castillo en Flores Crespo, 2004)

Poniendo el caso argentino de ejemplo es posible pensar en la obligatoriedad de la educación primaria o la gratuidad de la educación pública como una política de estado. Si bien son puntos que entran en discusión en diferentes momentos históricos, logran prevalecer en el largo plazo porque son las bases o principios sobre los que se apoya el sistema educativo. Son, en definitiva, “núcleos duros o invariantes” (Giovine, 2016) que permiten y habilitan la construcción de determinados sentidos, la definición de determinadas políticas y no otras.

Anteriormente se afirmó que la elaboración o concreción de una reforma no puede ser analizada fuera de su contexto de producción y que, al mismo tiempo, este se inserta en el marco de un proceso globalizador o, en términos de Ortiz (1997), de mundialización de la cultura. No obstante, hay una coincidencia en afirmar que los sistemas educativos han nacido globalizados o internacionalizados y que, en el contexto actual, estos procesos se exacerban en términos de la interdependencia económica, el rol de la tecnología en la dinamización de las comunicaciones y en la difusión de información de manera global, la diseminación de estándares de consumo y producción, entre otros, impulsando a los estados-nación a ceder parte de su autodeterminación en pos de otras instancias supranacionales, multilaterales o multinacionales. En este sentido la elaboración de las políticas públicas y sin duda de las políticas educativas está mediada por el proceso globalizador; integrando nuevos discursos, habilitando nuevas discusiones, en definitiva, abriendo el camino para cambios en el largo plazo.

Tal como advierte Steiner-Khamsi (2012) la globalización –en sentido amplio– no es una fuerza externa que condiciona a cada estado-nación. Por el contrario, se trata de una fuerza “internamente inducida” que refleja el contexto local donde se definen las políticas y donde se recontextualizan los sentidos introducidos a través de ella. En todo caso se asiste a un proceso de difusión de ideas e información que afecta los sentidos asociados a ellas.

Estas ideas, presentes en la “semántica de la globalización”, suelen asumir la forma de “estándares internacionales” –aquellos que construyen los “horizontes de referencia internacionales”–, es decir patrones o moldes lo suficientemente potentes como para determinar la orientación de un sistema educativo pero también, lo suficientemente abstractos como para permitir su resignificación. Dichos estándares –tales como calidad, equidad, universalidad– se presentan como lo nuevo, lo propio de una reforma, pero al mismo tiempo y en muchos casos es posible rastrearlos históricamente portando otros significados. Ello se debe a que, como remarca la autora (Steiner-Khamsi, 2012), dichos estándares son “términos vacíos” o en la tradición iniciada por Laclau y Mouffe (1987) “significantes vacíos”, superficie de inscripción de un conjunto de significados que permiten condensar y que son objeto de disputas discursivas. Estos significados pueden estar diseminados internacionalmente, pero, en última instancia se inscriben a nivel nacional o doméstico dando paso a una “articulación discursiva”. En gran parte, dichos estándares, han remplazado el papel que tuvieron en otros momentos históricos, las “sociedades de referencia” para la adopción de modelos educativos, no obstante, y aunque dichos estándares permitan diluir o disimular la existencia de la transferencia de política, su propia existencia son una clara evidencia de ella (Waldow, 2009).

De esta manera, atender a los principios y postulados fundamentales de la perspectiva de la internacionalización o globalización –aunque teniendo en cuenta las diferencias señaladas– permite conceptualizar de una manera más compleja el análisis de las reformas y que están insertas en momentos u olas de reformas que superan el caso nacional.

En definitiva, en este trabajo se propone comprender por qué una reforma toma el cariz que toma, los argumentos, los discursos, los documentos que le dan sustento, el ideario o las concepciones educativas que subyacen, así como el proceso de construcción teniendo en cuenta las condiciones de posibilidad que permiten su desarrollo o su obstaculización.

Sin duda la política educativa como campo y totalidad del conjunto de políticas destinadas a lo educativo está compuesta por lo que denominan políticas de estado construidas y afianzadas históricamente, pero también –y sobre todo en un país como Argentina- de otro conjunto de políticas más transitorias que están relacionadas con el contexto particular, y con la difusión y traducción de estándares internacionales. Son esas políticas afianzadas en el largo plazo –por ejemplo la gratuidad de la educación pública- y que tienen alta valoración en la esfera pública las que operan como superficie de esa traducción.

En síntesis, detrás de cada reforma hay una política educativa o un conjunto de ellas que, en última instancia, está determinada por la posibilidad de aplicarse, de adaptarse al medio; en definitiva, de ponerse en marcha y para eso requiere que los actores educativos puedan apropiarse de ella o sientan algún tipo de legitimidad sobre ella. En una reforma –exitosa o posible- coinciden tradiciones, concepciones de momentos previos a las cuales es necesario atender y que marcan los límites de lo que es posible o no es posible reformar. Pero también, se construye a partir de una determinada legitimidad sobre el o los aspectos a modificar, la demanda o el convencimiento de los actores de que es necesario introducir una transformación. Finalmente, se encuentran cuestiones particulares de diseño o implementación que tienen que ver con aquella impronta que le otorga el contexto de producción, el gobierno en el poder y los actores que participan en su definición en un determinado marco internacional.

. En este proceso es donde toman protagonismo los actores locales encargados de “traducir”² dicha política. En principio se presentan ciertos postulados pretendidamente universales, los denominados “estándares internacionales”, que en algunos casos pueden generar fuertes controversias y en otros pueden tender al consenso, o por lo menos a simularlos tal como plantea Carrizalez Retamoza (1991) al referirlos como “conceptos estelares”. No obstante, existe una distancia entre el discurso original y su concretización en políticas condición necesaria para adaptarse a contextos muy diversos y generar tales consensos (Steiner-Khamsi y Stolpe, op.cit).

Dicho contexto y su devenir histórico le imprimen ciertos límites a una política, es decir, en la discusión, ya sea en el recinto parlamentario o al interior de los equipos

² Se utilizan las comillas para advertir al lector que la palabra traducir debe comprenderse en toda su dimensión entendiendo que toda traducción es necesariamente primero una interpretación en contexto. Un viejo proverbio italiano versa: “*Traduttore, traditore*” <traductor, traidor> en alusión a que no es posible una verdadera traducción, en términos de literalidad, sin poder “traducir” o dar cuenta también de la esencia de lo que se traduce y allí básicamente prima la interpretación. En esos intersticios puede captarse o deformarse la esencia de una obra pero también de una política.

técnicos. Pero allí ya no son solamente las instituciones o las llamadas agencias las que participan de esta discusión sino, particularmente, sujetos. Las posiciones que ocupan estos sujetos son fundamentales para comprender la construcción de una política y especialmente una política educativa y, más específicamente, de aquellos que en este trabajo se denominan reformadores,

Comprender el rol que ocupan y los intereses que representan es crucial para entender los términos en los que se “traduce” o se adapta una agenda global al contexto local. Y principalmente la pregunta *por quién reforma*, implica atender que los mismos no son figuras o actores estáticos y que en su mutación como grupo se pueden recabar indicios para analizar el rol del estado-nación y también de los organismos internacionales. En esta triangulación está la clave para comprender el proceso de transformación o complejización que advierte Torres (2000) y sin el cual el análisis de las políticas no puede más que quedar inconcluso.

2. Sistemas educativos, reformas y reformadores en la agenda global

La construcción, consolidación y expansión de los sistemas educativos modernos estuvo marcada por disputas y conflictos entre distintos sectores políticos, sociales, intelectuales y religiosos que buscaron imponer sus demandas y visiones sobre la educación y su rol.

Sin embargo, autores como Ramírez (2011) señalan que dichas construcciones locales, en relación a los sistemas educativos modernos, no son más que una “aspiración a la particularidad” (p.126), es decir, la pretensión de mostrarse como un producto particular, en vínculos especiales con las características de la nación y en función de ellas. Los autores justifican esta afirmación en las intensas influencias homogeneizadoras y las presiones a favor de la estandarización que operan a nivel mundial a través de “una serie diversos mecanismos culturales y organizativos” (p.110) –difusión cultural, organismos internacionales, publicaciones científicas, etc.- que han dejado su huella en los sistemas educativos nacionales al modo de un “orden educativo mundial”.

Si bien, en líneas generales, es posible observar la construcción de dichos sistemas como parte de un proceso global con similitudes en cuanto a los pilares que le dieron forma –de la mano de la expansión del modelo político del estado liberal y del capitalismo como modelo económico- al mirar detenidamente al interior de cada caso, es evidente que los mismos han adoptado y redefinido dicho “modelo global” en

función de sus singularidades y de las disputas que se dirimieron entre los diversos sectores mencionados, aquello que Ramírez y Boli-Bennett llamaron “aspiración de particularidad”. Esas particularidades se afianzaron al interior de los sistemas educativos, otorgándoles carices y formatos diferenciados y, al mismo tiempo, marcaron disputas y conflictos persistentes y recurrentes que se fueron revelando más claramente, en los momentos de crisis o reforma. Como ejemplo, en el caso argentino se puede pensar en la disputa por el lugar de la religión católica en la educación, la ampliación de la obligatoriedad, la duración de la escuela primaria y secundaria, o la distribución de atribuciones entre el estado nacional y el provincial, entre otros.

No obstante, no puede negarse que los sistemas educativos modernos y occidentales han nacido de alguna manera internacionalizados a nivel, por lo menos, de las políticas educativas que los sustentan. Y que incluso esta internacionalización en los formatos es posible rastrearla aún en los momentos pre-nacionales. Para ello sirve de ejemplo la exhaustiva investigación que llevó adelante un grupo de investigadores de la Universidad de Von Humboldt (Alemania) coordinados por Marcelo Caruso sobre la difusión de la Enseñanza Mutua. En esa línea Roldan Vera (2011) señala que se trata del primer método escolar internacional de la era moderna. La investigadora analiza la recepción de este método en Hispanoamérica luego del proceso independentista, destacando que dicho enfoque permite comprender que “en ciertos momentos históricos, en que las referencias internas de un grupo o sociedad son consideradas inadecuadas para cierto objetivo (...) se buscan fórmulas en referencias externas que luego son recontextualizadas” (p.299).

En esta misma línea la expansión de la escolaridad y de los formatos asumidos por los sistemas educativos responde a la diseminación del modelo de estado moderno y de una economía capitalista que, con diferenciaciones internas y externas, marcaban también los modelos escolares dominantes. La estructura monárquica, presidencialista o parlamentarista, el grado de secularización social y estatal, la forma en que esos países se incluían al capitalismo –en la llamada división internacional del trabajo- y la consiguiente formación de mano de obra necesaria, son en gran parte las diferencias entre los estados que moldearon y definieron los sistemas educativos hacia adentro de ellos. Sin embargo, eso no impidió que algunos sistemas educativos se transformaran en modelos a seguir, a imitar, aunque las estructuras sociales y estatales fueran diferentes de los países que los tomaban como tal. Precisamente, los orígenes de la tradición de la educación comparada se dieron en las comparaciones de viajeros, tomando a estos como

un observador científico, un viajero erudito preparado para realizar análisis comparativos (Sobe, 2011). La idea del viajero se remonta a la modernidad temprana como un observador imparcial de un conocimiento lejano y remoto, en el proyecto de Jullien era además un “viajero patriótico” es decir quien podría recopilar información que pudiese resultar de utilidad al desarrollo de las naciones en pleno auge y florecimiento de estas. De esta manera, será el encargado no sólo de comparar sino, además, de difundir, de trasladar, políticas educativas y modelos institucionales.

Esta traslación de personajes eruditos se constituyeron en lo que la tradición de la educación comparada llama la formación de “sociedades de referencia”, es decir de sociedades modelo las cuales los estados en proceso de conformación, tal el caso argentino, tomaban como base para estructurar no sólo la educación sino también, por ejemplo, su sistema de justicia, sus ejércitos, la estructura de impuestos, entre otros.; es decir las instituciones políticas y públicas modernas que estructuran a los estados nacionales. Y dentro de este paradigma la circulación de viajeros eruditos, intelectuales, fue una clara forma por la cual los estados se nutrieron de otros modelos y tomaron nota de ejemplos que podían aportar a la definición de su propio sistema educativo.

En algunos casos la difusión de modelos se dio desde Europa hacia sus ex territorios coloniales, pero también Estados Unidos fue un importante faro difusor de instituciones hacia América y hacia la propia Europa. Precisamente en Francia, como República secular, se pueden mencionar casos como el de Alexis de Tocqueville o Celestín Hippeau quienes llevaron adelante misiones del gobierno francés para estudiar el sistema penitenciario norteamericano, en el caso del primero, y los sistemas de instrucción en Europa y América.

No obstante, en territorio argentino, Domingo Faustino Sarmiento³ es un ejemplo paradigmático del rol de difusor de ideas que tuvieron estos viajeros. Como enviado del gobierno chileno visitó Europa y América del Norte⁴ en donde se empapó de los modelos, se entrevistó con funcionarios, maestros, inspectores, etc. de manera de hacer un análisis crítico de dichos sistemas. Ello le brindó la información y los argumentos necesarios para tomar del modelo norteamericano, más específicamente del estado de Massachusetts, ejemplos concretos que buscó implementar en su rol de funcionario público tanto de Chile como de Argentina.

Además de la circulación de viajeros hubo otras formas en las que se “internacionalizaron” los sistemas educativos en tanto modelos o referencia para otros

³ Se ampliará en el próximo capítulo.

⁴ En la obra Cuadernos de Viajes se sintetizan las observaciones y apreciaciones realizadas en dicha misión.

países. Por ejemplo, el sistema francés o el prusiano fueron una referencia importante en países como Argentina, Chile o Uruguay debido a una proximidad o afinidad de la *intelligentsia* de estos países con aquellos.

En Argentina, al indagar documentos que dan sustento a las políticas educativas, se encuentran informes y diagnósticos de ministros o inspectores –de los reformadores– donde se reseñan experiencias de otros países, se describen sus modelos educativos, y se analizan las virtudes y deficiencias de los mismos en función de las necesidades del país. O bien, hacen un recorrido por distintos modelos y se incita a descartar opciones o tomar diversos aspectos de cada uno (Fernández, 1902; Mantovani, 1934). Muchas veces en los discursos oficiales se observa esta misma operación para legitimar alguna reforma que se está presentando o impulsando (González, 1935).

De todas formas, la adopción de dichos modelos está condicionada por las estructuras preexistentes, las posibilidades de definir u abordar ciertas problemáticas y otras no; en definitiva, delimitado por el contenido de aquello que se ha denominado aquí “núcleos invariantes”; los cuales son, en última instancia, los límites de aquello que es posible pensar, pero también reformar en un sistema educativo en un momento determinado.

Asimismo, conforme se complejizan los procesos de reforma, también se transforma la figura del reformador. Lejos de pensar que una reforma es un proceso eminentemente político o intelectual, se trata de analizar la figura del reformador en tanto sujetos insertos en una trama y que pueden ocupar posiciones diferenciadas en diferentes procesos de reforma.

3. El rol del reformador

Para comprender el alcance del concepto “reforma” es necesario formular una pregunta inicial: ¿quién reforma? No ya como nivel o instancia decisoria, sino como “actor” o “sujeto” que emerge como protagonista de dicho proceso.

Si las reformas son producto de la elaboración, son construcciones históricas y discursivas, en las que se establecen negociaciones, acomodaciones y disputas; éstas están representadas por sujetos que ocupan cargos o que tienen, por diferentes razones, la capacidad de hacerlo, es decir, que detentan un poder simbólico para ello. De ahí interrogarse ¿quiénes son esos sujetos? ¿De dónde proviene su legitimidad? ¿Cuáles son los sus perfiles profesionales u académicos?

Un supuesto fundamental en esta tesis es que en el transcurrir histórico y conforme se fue complejizando y diferenciando el entramado de las reformas, también lo hizo el rol y la figura del reformador. Por lo tanto, es importante analizar

históricamente la delimitación de su perfil. Precisamente los procesos de reforma son momentos clave para visualizar las relaciones entre el campo intelectual y el campo político educativo. Pero también para observar cómo se organiza cada uno de ellos, qué figuras resaltan, qué discursos ganan protagonismo y qué mecanismos se activan para legitimar cada una de ellas y, en ese sentido, la figura del reformador permite comprender las transformaciones del campo intelectual educativo y viceversa.

En tanto momentos clave, las reformas, evidencian, por un lado, cambios en el primero producto de nuevos conocimientos y saberes que ganan espacio y visibilizan a los grupos intelectuales que emergen o que ganan protagonismo en un momento determinado. Por otro lado, transparentan nuevas formas de interrelación entre la producción de conocimiento y la elaboración de política educativa. A quiénes se consulta (universidades, intelectuales, organismos internacionales), qué trabajos se toman como base (académicos, informes, diagnósticos o recomendaciones), si se trata de innovaciones educativas, de dónde provienen las mismas, son marcadores u “informadores” que permiten comprender el espacio ocupado por determinados grupos intelectuales o expertos.

En trabajos de investigación previos (Méndez, 2011; 2014) se han realizado avances que permiten identificar dos figuras centrales para pensar al reformador: el intelectual funcionario y el experto en educación. Aunque estas aluden al campo de la producción de conocimiento, tal como se verá más adelante, están intrínsecamente relacionados con el campo político. La diferenciación de ambas figuras emerge como consecuencia de la profesionalización de las ciencias sociales y, consecuentemente, del campo de la educación alrededor de la década de 1960. Allí comienza a distinguirse el perfil entre un intelectual que detentaba roles de funcionario público; es decir, un referente teórico, un académico, un docente y también un funcionario político de la educación: ministros, inspectores, rectores de universidades e institutos de profesorado, etc.; y un experto que participa del campo en tanto investigador, detrás de la supuesta objetividad que le otorga la ciencia, o mejor dicho el conocimiento científico, para opinar e intervenir en la elaboración de la política. Entre estos dos se visibiliza, además, la figura del técnico, que deviene de la profesionalización del rol de funcionario público, un nuevo tipo de funcionario de estado. El técnico detenta un conocimiento especializado que utiliza bajo una apariencia de “neutralidad” al servicio del bienestar general.

Cabe destacar que las figuras del intelectual y el experto no son antagónicas ni se sustituyen en el tiempo, por el contrario, se trata de posiciones ocupadas en un

determinado momento por sujetos que, en virtud de la portación de un conocimiento específico y una legitimidad para hablar en nombre de él, son convocados en diferentes espacios y con distintas funciones.

Esta posición es contraria a la “tesis de las dos culturas” por medio de la cual se sostiene que los decisores profesionales y los investigadores y teóricos representan dos culturas diferenciadas. De un lado estaría la ciencia, el conocimiento producido por los investigadores y teóricos encargados de “derramar” a la práctica –entendida como el campo de elaboración de políticas- información para decidir qué hacer y qué no. Por otro lado, habría un cuerpo de decisores profesionales que toman decisiones en virtud de su parcialidad y de sus propios intereses. Retomando este análisis Ginsburg y Gorostiaga (2005) remarcan –entre otras cuestiones- que esta tesis parte del supuesto de que los grupos están claramente separados y por tanto los sujetos son identificables ocupando uno u otro lugar, sin embargo, la realidad muestra que los sujetos alternan sus posiciones en uno y otro campo. Además, reducir el proceso de elaboración de la política a estos dos grupos deja fuera de vista la participación de otros actores, individuales y colectivos, en los procesos de deliberación y definición de las mismas. En el campo educativo, por ejemplo, quedan sin comprender el rol de los docentes y sus asociaciones gremiales y profesionales, la ciudadanía en sentido amplio, los grupos de interés ligados a las iglesias, fundaciones empresariales los *think thank* y los organismos internacionales.

Antes de indagar estas cuestiones es necesario analizar las particularidades que reviste el campo educativo para pensar la figura del reformador. En tanto actor central en los procesos de reforma está marcado tanto por el campo intelectual y de producción de conocimiento como por el campo político o de elaboración de las políticas y por tanto atravesado por ambas lógicas.

-Entre la lógica disciplinar y la lógica política

Para indagar el rol de los reformadores educativos en tanto intelectuales, técnicos u expertos, pero fundamentalmente como funcionarios públicos, es necesario abordar la complejidad que supone la educación en tanto campo de entrecruzamiento de diferentes lógicas que abarcan lo disciplinar, lo profesional y lo político.

Anteriormente se afirmó que la figura del “reformador” evidencia el diálogo entre el campo intelectual y el campo político, permitiendo observar las transformaciones que se dan en los mismos y en sus formas de vinculación a lo largo del tiempo y que en educación ello supone una complejidad aún mayor.

En Argentina, la historia de las ideas y la historia intelectual han hecho foco en el campo de la literatura y la cultura en general al analizar el rol del intelectual y su relación con el Estado, es decir la configuración de una *intelligentsia* nacional. La caracterización de los grupos intelectuales se ha nutrido, en gran mayoría, de la teoría de los campos de Bourdieu, abonando a la caracterización de dos esferas diferenciadas. No obstante, por las particularidades ya mencionadas, quedaba poco margen para pensar la conformación del campo intelectual de la educación.

En las últimas décadas se han producido una serie de trabajos que abordan la cuestión intelectual desde otro lugar. Su análisis se centra en la emergencia de la cuestión social en Argentina (principios del siglo XX), en tanto problema de estado, analizando tanto al grupo intelectual preocupado por ella (Zimmermann, 1994) como a la definición de un grupo de saberes que acompañaron la institucionalización de diversas disciplinas sociales (Neiburg y Plotkin, 2004; Blanco, 2006). Estos últimos trabajos dan cuenta de la emergencia del *experto* dentro del campo intelectual, representante de un saber constituido, legitimado y puesto al servicio del Estado y portador de nuevas prácticas asociadas a esos saberes. En paralelo, analizan también los espacios institucionales donde se desarrollaron y consolidaron las disciplinas como los grupos de expertos, tanto desde instituciones estatales como fuera de ellas. De esta manera, el foco se vuelve sobre la *expertise*, es decir, sobre las características y posicionamientos que ocupa el experto en su práctica en relación con los espacios que ocupan profesionalmente y, por lo tanto, sobre la constitución de un campo de saberes profesionales asociados a él. Conjuntamente, otros trabajos estudian la conformación de profesiones y la institucionalización de esos cuerpos de saberes en relación con el aparato estatal (Frederic, Graciano y Soprano, 2010), así como también la configuración de elites intelectuales y burocracias ligada a dichos “saberes de estado” (Zimmermann y Plotkin, 2012).

El común denominador de estos trabajos es el Estado como parte fundamental del proceso de institucionalización y definición de los campos disciplinares y profesionales. En el campo intelectual de la educación su protagonismo tiene otro sentido adicional. No se trata, solamente, de la relación o el diálogo permanente con el Estado lo que colabora en la definición del campo; por el contrario, es el hecho que el propio campo emerge de la demanda de saberes que él realiza.

Como plantea Suasnábar (2013b) es necesario atender a la noción “proceso de disciplinarización secundaria” de Hosftetter y Schneuwly (2002) para comprender la

complejidad del campo educativo. Este concepto remite a la emergencia del campo disciplinar producto de un campo de saberes constituidos previamente en una práctica educativa institucionalizada y, por lo tanto, resultado de demandas externas que, en paralelo, es necesario adaptar a los cánones del conocimiento científico. El origen del campo disciplinar de las ciencias de la educación y la institucionalización de los sistemas educativos son parte de un proceso que con diferencias internas se produce tanto a nivel local como internacional. Suasnábar señala este origen y ubica la institucionalización del mismo a mediados del siglo XIX en Europa, tanto al interior de las universidades como en su exterior –ya que hay otras instituciones que intervienen en su definición-, siempre en estrecha correlación con el campo de los saberes profesionales.

De esta manera la producción teórica de corte educativo se relaciona con la necesidad de “legitimar la ideología educativa y la regulación que suponía el gobierno de la educación” (Suasnábar, 2013b: 1286), pero también por las demandas del campo profesional. Esta particularidad también está presente al momento de definir el perfil del intelectual en educación, ya que el mismo se construye entre estas dos lógicas. El campo académico, con las universidades al frente, el campo profesional y el campo político en tanto espacio de prescripción de transformaciones e innovaciones educativas, serán los espacios donde se consolidará la figura del intelectual educativo.

Sin embargo, la estrecha relación entre el saber profesional y el campo disciplinar, fue mutando desde fines del siglo XIX y, más especialmente, a lo largo del siglo XX. Viñao (2002) afirma que se ha asistido a la disociación entre el saber teórico-científico de la educación y el saber práctico de los enseñantes, al tiempo que se ha incrementado la demanda de los primeros en virtud de la complejización de los sistemas educativos. Esta disociación ha desechado la base empírica como fundamento de la producción de conocimientos pedagógicos y ha reforzado el valor de los expertos y especialistas en campos subdisciplinares - cada vez más acotados- y en la producción de discursos que legitiman las reformas. De esta manera la alianza entre expertos y reformadores ha implicado que los primeros se conviertan en “promotores y propagandistas” de las reformas educativas, en tanto los segundos devengan instrumentos de transmisión del saber experto a quienes “deben llevarlo a la práctica” (p.78).

En Argentina las características distintivas del campo educativo en la relación entre producción de conocimiento y elaboración de política da cuenta del “carácter

borroso” de estas figuras. En virtud de los aportes de la sociología francesa de la *expertise* es posible comprender los “múltiples y contradictorios posicionamientos” que pueden asumir en tanto intelectuales, expertos, técnicos/políticos, funcionarios o académicos como consecuencia, por un lado, de la institucionalización de las disciplinas académicas y, por otro, de su incorporación a las burocracias estatales (Suasnábar e Ísola, 2017)

Es por ello que, en este trabajo cuando, se alude al término reformador se atiende tanto a los sujetos que promueven las reformas desde las instancias políticas como desde los campos de producción de conocimiento. En este sentido y en función de las particularidades del campo, los reformadores son tanto aquellos que asumen responsabilidades desde las funciones políticas, desde la *expertise* de conocimiento o desde su rol técnico. De una u otra manera todos colaboran en la elaboración de una reforma, son los hacedores de las reformas.

-Intelectuales, expertos y funcionarios: una compleja interrelación

En el apartado anterior, retomando el planteo de Suasnábar (2013b), se aludió a la particularidad del proceso de disciplinarización del campo educativo, en tanto producto de la sistematización de prácticas previamente establecidas. En ese sentido los intelectuales del campo educativo detentaban una particularidad ya que además de representar un saber “integral”, fundamentado en su formación –como Doctor de la Universidad, como Maestro Normal o en algunos casos en ambos-, eran actores con una vasta trayectoria en el sistema educativo –dictando clases, dirigiendo instituciones-; es decir, provenía de sus experiencias en la práctica escolar. De esa manera, el saber y el hacer eran la clave de la legitimidad de su condición intelectual y, al mismo tiempo, la puerta de entrada para desempeñar diferentes cargos públicos como Inspectores, asesores, Ministros de educación, elaboradores de reformas y/o innovaciones educativas. A ellos se los denominó previamente, “intelectuales/ funcionarios”.

Como advirtió Viñao (op.cit), a lo largo del siglo XX, se asistió a la “profesionalización” (González Leandri, 2009) de los campos de conocimiento y también al pasaje de un intelectual de tipo “generalista” a otro de tipo experto. Autores como Neiburg y Plotkin (2004) y Smith (en Corbalán, 2002) coinciden en señalar que la aparición del vocablo experto se da en Estados Unidos en la segunda posguerra en el marco de la Guerra Fría. En este contexto el experto se insertó en ámbitos gubernamentales al servicio de determinados proyectos, desenvolviendo su

conocimiento en espacios específicos y, poco a poco, esa actividad también se fue desarrollando en los organismos internacionales.

El modelo intelectual se redefinió conforme las ciencias sociales se pusieron al servicio de las “tecnologías de gobierno” y en plena vigencia del estado de bienestar se consolidó el imperio de los expertos sociales (Rose, 1997). Así, se avanzó sobre la especialización del conocimiento y se profesionalizaron las disciplinas académicas, dando paso al “experto investigador” (Mendez, 2014; 2017): un actor convocado por diversos espacios de producción y elaboración de conocimiento y de políticas públicas en función de su *expertise* en el campo, pero también por sus mecanismos de inserción profesional y las instituciones a las que representa.

De esta manera, el experto está dotado de un dominio técnico sobre un determinado campo de saber, capaz de intervenir en la solución de problemas concretos y en la elaboración de políticas para tal fin (Camou, 1997). Paralelamente la relación entre los especialistas en una temática y la política tiene lugar, cada vez más, al interior de lo que el autor define como redes de asuntos o *issues networks* que conectan “agencias de gobierno, tanques de pensamiento, centros de investigación, fundaciones privadas, organismos multilaterales, empresas patrocinadoras de proyectos y otras organizaciones” (p.56).

Según Tenti (2010) en este mismo contexto de la posguerra la mayoría de los estados capitalistas financiaron programas de investigación educativa para orientar el rumbo de la planificación de la política; razón por la cual necesitaban estudios que permitieran dar respuesta a las demandas. En muchos casos estas investigaciones no fueron realizadas por los intelectuales “clásicos”, dando paso a esa nueva figura o categoría de los “expertos” u “especialistas” que, por lo general operaban por fuera de los campos académicos clásicos (p.67). En Argentina estos procesos coincidieron con un contexto marcado por un conjunto de características que darán cuenta de un tipo especial de experto/investigador.

Por un lado, se introdujeron cambios al interior del campo disciplinar que repercutieron en la definición de las carreras de grado de los estudios superiores –tanto en instituciones universitarias como en los institutos de profesorado-. En el marco de un movimiento de características más abarcativas, que nació de transformaciones paradigmáticas en el campo científico en general y de las ciencias sociales en particular, y logró imponer concepciones unificantes sobre cómo y para qué producir conocimiento científico basado en el modelo de las ciencias naturales y exactas. La educación como

campo disciplinar abandonó el paradigma de la pedagogía de base filosófica para tomar el de las Ciencias de la Educación de carácter sociopolítico y técnico.

El análisis de los planes de estudio y los contenidos curriculares de las nuevas carreras de “ciencias de la educación” nacidas entre fines de la década de 1950 y principios de la década de 1960 (Carlino, 1993, Southwell, 1997; Suasnabar, 2004; Sirvent y Llomovate, 2007, Ossanna et al., 2010) evidencia la definición de una nueva problemática dominante en torno al estudio científico del hecho educativo en el marco de las ciencias sociales. En un primer momento esa renovación llegó de la mano del funcionalismo que estaba en auge en el campo de la sociología, pero, en un segundo momento lo hizo también el marxismo a través de las nuevas generaciones.

La preeminencia del enfoque funcionalista se relacionaba con el auge de la planificación y la tecnocracia en la elaboración de políticas y, especialmente, de las políticas educativas entendidas como un aspecto clave de los procesos de desarrollo. El desarrollismo como ideología que impregnó la política de los países latinoamericanos – en el marco de la Guerra Fría- bajo la influencia norteamericana demandaba de procesos de planificación y, de conocimientos para sustentarlos. Este movimiento entre la pedagogía y las ciencias de la educación, y por lo tanto en la definición de un nuevo perfil profesional tiene lugar en el marco de lo que la literatura especializada ha denominado la “modernización” de la universidad argentina. Este proceso implicó la mutación de su tradicional perfil docente hacia otro que, en ciertos campos⁵, privilegió la producción de conocimiento científico, la emergencia de la figura del docente-investigador, de los institutos de investigación que facilitó la “profesionalización” de las disciplinas académicas (Frederic, Graciano y Soprano, 2010).

No obstante, a la luz de las tradicionales tensiones entre las universidades y el poder político a lo largo del siglo XX⁶ y hasta la recuperación democrática de 1983,

⁵ En este sentido fueron las ciencias exactas y las físico matemáticas aquellas que más claramente adquirieron dicho perfil. Por otra parte y en virtud de las cifras brindadas por Sigal (1991) en relación al crecimiento de los docentes con dedicación exclusiva y la obtención de subsidios para investigación se puede ubicar la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que agrupaba carreras tales como Sociología, Economía y Ciencias de la Educación junto con las tradicionales Historia, Filosofía y Letras en su gran mayoría profesorado.

⁶ Hasta la década del '60 es posible encontrar claros ejemplos de este tipo de conflicto. Tomando como punto de partida la Reforma Universitaria -impulsada en Córdoba en 1918 durante el gobierno del radical Hipólito Yrigoyen y que moldea a la universidad en términos “modernos”- podemos señalar los conflictos que se expresan con la interrupción del orden democrático en 1930. La restauración conservadora que siguió al golpe de estado no sólo suspendió los principios conquistados por el movimiento reformista, sino que, además, fue el espacio donde se evidenciaron los conflictos ideológico-políticos, al interior de la universidad y con los gobiernos nacionalistas y conservadores que se sucedieron. Estos conflictos se revitalizaron durante los gobiernos peronistas. Las universidades –como parte del ámbito intelectual- eran una importante fuente de resistencia a la figura del Presidente Perón tanto al interior del claustro docente como en las agrupaciones estudiantiles. Como contrapartida el peronismo sancionó una Ley universitaria -Nº13.031- que suprimía los principios de la Reforma Universitaria del '18: recortaba la autonomía

fueron comunes las intervenciones de los gobiernos a las universidades, los despidos de docentes, la suspensión de actividades, la prohibición de la actividad política en sus claustros etc. Estos conflictos impulsaron a los intelectuales a generar espacios de producción y difusión del conocimiento independiente del poder del Estado y, por lo tanto, externos al ámbito universitario. En este sentido, es posible identificar una serie de espacios, recorridos y trayectorias que muestran diversas posiciones dentro del mismo campo.

Para algunos esos espacios eran universidades privadas, donde predominaban las tareas de docencia. Otros, conformaron centros de investigaciones al interior de institutos que dependían del financiamiento externo o de contratos con organismos estatales o privados. Este último es el caso del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación creado en el seno del Instituto Di Tella⁷, por un grupo de docentes que renunciaron a la Universidad luego de la intervención de 1966⁸ y liderado quien había comandado la modernización del campo hacia las Ciencias de la Educación: Gilda Lamarque de Romero Brest. También se encontraron allí otros representantes del campo

universitaria, la elección de autoridades y docentes quedaba supeditada a aprobación del Poder Ejecutivo, prohibía la actividad político-partidaria en su interior y eliminaba la figura del co-gobierno restringiendo la participación de los alumnos a un representante con vos y sin voto en los órganos de gobierno siendo elegido por sus virtudes académicas (los mejor promedios de los últimos años). Esto provocó que un importante grupo de docentes fueran despedidos o decidieran renunciar a la universidad en función de su manifiesto antiperonismo. En un movimiento inverso, los grupos que promovieron el golpe de Estado al gobierno de Perón encontraron un aliado en la intelectualidad antiperonista, quienes tuvieron un rol importante en el proceso de “desperonización” de la sociedad y, también, de la universidad. Con un discurso de restauración del presunto orden democrático perdido (aunque se trataba de un gobierno instaurado por un golpe de estado y por lo tanto no democrático) la autodenominada “Revolución libertadora” reinstauró algunos principios de la Reforma del '18 (fundamentalmente el Co-gobierno) e inició un proceso tendiente a la normalización universitaria en el marco de la proscripción del peronismo. Este proceso incluyó el llamado a concurso de todas las cátedras con el impedimento de presentarse a tales concursos a docentes identificados abiertamente con el peronismo o que hayan accedido a las mismas durante ese gobierno.

⁷ Dicho instituto fue promovido por los hermanos Guido y Torcuato Di Tella (h) hijos del empresario Torcuato Di Tella, industrial dueño de la fábrica Siam Di Tella. Guido y Torcuato (h) realizaron estudios de posgrado en importantes universidades de Estados Unidos (MIT y Columbia University) y trajeron de allí la visión de fundar en Argentina un instituto independiente para la producción de conocimiento. Su primer director, Enrique Oteiza, así como los investigadores principales de los primeros centros de investigación habían sido compañeros de estudios de los hermanos Di Tella. El instituto se organizaba en dos claras áreas el Centro de Arte –en la calle Florida en Buenos Aires- y los Centros de Ciencia –en diversos edificios en el barrio de Belgrano- estos tenían desarrollos independientes. Para profundizar sobre centros de arte y su rol en la vanguardia cultural consultar King, J. (1985). Sobre la creación de los centros sociales se puede consultar Neiburg Y Plotkin (2003).

⁸ El acontecimiento más destacado de este proceso de intervención y represión a las universidades acusadas de “reductos marxistas” a los que había que limpiar, fue la denominada “Noche de los Bastones Largos”. Se trata del desalojo violento y la represión ejercida por las fuerzas de seguridad de las Facultades de Ciencias Exactas y Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que estaban siendo pacíficamente ocupadas por docentes, estudiantes y autoridades como resistencia a la intervención y los despidos de docentes.

y de la renovación tales como Ana María Eichelbaum de Babini, Hector Felix Bravo, Celia Agudo, entre otros.

Otros espacios de inserción fueron, por ejemplo, la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE) creada en 1969. Desde un enfoque crítico de aquella tradición detentada al interior del CICE es posible encontrar a un grupo de pedagogos nucleados alrededor de la Revista de Ciencias de la Educación fundada por Juan Carlos Tedesco en 1970. Algunos desde el consejo de redacción, otros desde sus artículos, contribuyeron a la difusión de los teóricos crítico-reproductivistas y al análisis de la educación argentina desde ese paradigma (Gómez, 2017). Al mismo tiempo ciertos grupos se consolidaron en el exilio desde el '66 y profundizadas en dos momentos, la intervención decretada por el ministro Ivanisevich en 1975 y luego el golpe de estado de 1976 en los que se despidió y persiguió por motivos ideológicos y políticos e a un considerable número de docentes universitarios e intelectuales de todos los campos. Desde el exilio, los intelectuales del campo educativo revisaron las experiencias político-educativas previas, las experiencias que los sustentaron y conformaron una agenda de investigación (Suasnábar, 2013b) que cobró relevancia en el regreso a la democracia en 1983.

Desde el punto de vista del Estado se gestaron otros espacios científicos tecnológicos tales como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), la Comisión Nacional de Energía Atómica que, como plantean Neiburg y Plotkin (2003), también nacen como demandas de un contexto signado por la Guerra Fría y la Alianza para el Progreso. En relación a la producción de conocimiento en educación estuvo sustentada desde el paradigma desarrollista y se expresó en la conformación de espacios de planificación de las políticas gubernamentales. Uno de ellos, espacio de inserción profesional de jóvenes graduados en Ciencias de la Educación, fue el “sector educación” del Consejo Nacional de Desarrollo Educativo (CONADE) creado en 1961⁹ y cuyos trabajos e informes serían

⁹ El Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) fue creado en 1961, durante la presidencia de Frondizi en el marco de los compromisos asumidos ante la ALPRO y bajos lineamientos directos de CEPAL. El principal objetivo era orientar el desarrollo en todos sus aspectos y, fundamentalmente, desde la planificación económica como requisito de los organismos internacionales de crédito que comenzaban a exigir, como condición para el otorgamiento de préstamos, que las solicitudes se encuadraran en planes y proyectos integrales (Fernández Lamarra, 1990). Durante el gobierno del Dr. Arturo Illia, se organizó el “Sector Educación” que quedó a cargo de uno de los primeros egresados de la carrera de Ciencias de la Educación, el Lic. Norberto Fernández Lamarra. El principal estudio de este sector se denomina “Educación, recursos humanos y desarrollo” que fue presentado en el año 1968 durante el gobierno de facto del Gral. Onganía. Se trata de un extenso trabajo de recopilación de datos cuantitativos sobre los niveles y modalidades del sistema educativo argentino que presenta prospectivas de matrícula, crecimiento y entrecruzamiento de datos con análisis de la demanda de egresados, a partir del cual se elaboran conclusiones para reformar la educación argentina.

insumo de los procesos de reforma impulsados durante la dictadura autodenominada “Revolución Argentina” que irrumpió en 1966 (Southwell, 1997).

Este recorrido, que no agota la complejidad y diversidad del campo intelectual de la educación, intenta mostrar cómo en la definición de una *expertise* en relación al especialista en educación están presentes, y en permanente interrelación, características del campo, demandas del contexto y relaciones con el poder político; es decir, pone en evidencia cómo se definen esas “fronteras borrosas” (Suasnábar e Ísola, op.cit).

En el proceso de recuperación democrática y tal como se ampliará en el capítulo III, esas fronteras se diluyen aún más en virtud de una nueva vinculación entre el campo político y el campo intelectual. Según Braslavsky y Cosse (2006), el proceso de democratización de los países latinoamericanos conllevó, para un numeroso grupo de intelectuales educativos la posibilidad de insertarse en el desarrollo y diseño de políticas públicas para el sector en tanto “analistas simbólicos” (Brunner y Sunkell en op.cit). Estos se diferenciarían de los funcionarios tradicionales en función de su conciencia acerca de la relación entre conocimiento y poder, y la convicción que poseen conocimientos relevantes para el ejercicio efectivo del poder. Estos nuevos “intelectuales o investigadores reformistas”, como se autodenominan los autores, se insertarán en la trama decisional de los gobiernos con la creencia de que eran capaces de mantener una distancia crítica de los mismos y podrían horizontalizar la toma de decisiones.

Al mismo tiempo, tanto a nivel internacional como nacional, se asistía a la elaboración de reformas en el marco de una fuerte colaboración y acercamiento de los “centros académicos, universidades y organismos no-gubernamentales (ONGs) al sistema escolar y las tareas de la reforma, y la incorporación de intelectuales y especialistas provenientes de estos centros a posiciones claves en el diseño y la conducción de las reformas, desplazando o conviviendo con las burocracias y los técnicos tradicionales de los Ministerios de Educación.” (Torres, 2000: 8)

La autora habla de una "coalición de expertos y burócratas" (Stromquist y Basile en Op.cit) que muestra nuevas realidades y contradicciones al interior de las políticas educativas que cada vez más se perfilan como complejos entramados de políticas públicas o, en otras palabras, como procesos de índole macropolítica.

Las relaciones entre el campo político y el campo intelectual en torno a la figura del reformador son parte del entramado que emerge en el análisis de las reformas y, en última instancia, evidencian que no es posible separar dicho análisis del contexto de producción del conocimiento en el cual se fundamentan. Por su parte, la figura del reformador y las trayectorias que estos detentan en los campos político e intelectual son clave para analizar la recontextualización de los discursos, las construcciones de

sentidos propios y la resignificación del *canon transhistórico*. En suma, el análisis de una reforma no puede aislarse del análisis del reformador.

Capítulo II

Capítulo II

Sistema educativo, formación docente y Reformas educativas (1870-1960)

Introducción

En el capítulo anterior se esclareció el concepto de reforma que subyace al análisis de este trabajo, presentando las potencialidades y límites que la tesis de la internacionalización o globalización educativa proporciona para indagar el objeto de estudio (Ramírez, 2011; Schriewer, 2011), en tanto se planteó la existencia de un proceso global de constitución de un modelo educativo que inspiró el desarrollo de un conjunto de sistemas educativos alrededor del mundo occidental (Viñao, 2002) pero con la mediación o intervención nacional denominada “recontextualización” (Steiner-Khamsi, 2012)

Estos ejes, lo internacional y lo nacional, son dos dimensiones de análisis para abordar la pregunta por las reformas educativas, pero no las únicas. En ese sentido es necesario sumar la dimensión temporal, tanto en relación a la construcción histórica como a lo que se ha denominado *canon transhistórico*, clima de época o superficie de traducción.

Este diálogo pasado/presente y presente/pasado, sumado al contexto espacial, es clave para el estudio de las políticas –entendidas como discursos– en términos sincrónicos y diacrónicos. De ahí que este capítulo se centrará en recuperar un abordaje histórico del sistema educativo argentino y, principalmente, la constitución de un modelo de formación docente que es heterogéneo y diverso en lo que refiere a las instituciones, pero también a las tradiciones profesionales y formativas que detentan. Este abordaje retomará elementos de los procesos globales que coadyuvaron a la diseminación de un modelo educativo global, buscando identificar su impacto en el sistema educativo argentino.

En un primer momento se indagará la formación docente en tanto preocupación inicial de los intelectuales/funcionarios que gestaron el sistema educativo y, al mismo tiempo, origen del propio campo disciplinar de las ciencias de la educación. Desde el inicio se ensayaron diversas políticas destinadas a la formación de quiénes serían los artífices de la educación y modelo que cristalizó de manera global es deudor de la conformación de ese proyecto educativo imperante. No obstante, cuando se analiza la

configuración local del mismo, es decir cómo se conformó la formación docente en Argentina, se observan un conjunto de particularidades que hibridan aquellos modelos produciendo otro diverso y heterogéneo.

En una segunda parte se analizará la diseminación global de un modelo educativo y su particular materialización en Argentina, desde la construcción de ciertos núcleos invariantes, para luego profundizar sobre la construcción del sub-sistema de formación docente desde las tres principales instituciones que lo definieron: la Escuela Normal, los Institutos de Profesorado y las Universidades. Posteriormente, se recorrerán diversos procesos de reforma desde principios del siglo XX hasta llegar a la década de 1960, focalizando en la Escuela Normal y los Institutos¹⁰ donde se produce una de las más significativas reformas: el cierre de los ciclos de magisterio de las escuelas secundarias normales y su pasaje al nivel superior.

1. Un modelo educativo-muchos sistemas educativos: la concreción de un paradigma educativo para el siglo XX (1870-1960)

Anteriormente se ha afirmado que diversas corrientes y autores dan cuenta de la globalización o internacionalización a la que estuvo sujeta la materialización y consolidación de los sistemas educativos nacionales, tanto desde la Historia de la Educación como desde la Política Educativa. Se puede afirmar que se trata ni más ni menos que de la difusión de un modelo educativo liberal caracterizado por la educación escolarizada graduada y separada en niveles –marcados por la edad evolutiva de los alumnos, pero también por la estratificación social- con una institución educativa suprema, cúspide del sistema, la universidad y un control del estado (diferenciado y diversificado en los diferentes niveles del mismo) en algunos aspectos clave como el currículum, la formación docente, el financiamiento, etc. Este modelo *a grosso modo* definido ha sido diseminado como el modelo rector que ha impregnado a los diversos estados consolidados o en proceso de consolidación durante el siglo XIX.

Su organización y difusión puede comprenderse a través de la emergencia de ciertos procesos históricos, sociales, económicos y culturales de carácter e impacto global que dan lugar a lo que Escolano (1984) define en términos de una “primera y segunda revolución escolar”. Al hablar de “primera revolución escolar” Escolano da

¹⁰ Se toman estas dos instituciones ya que han sido las que han estado directamente bajo influencia del Estado y de las políticas educativas. La autonomía universitaria limitó el avance de estas políticas, aunque nunca han sido totalmente ajenas a su influencia.

cuenta del surgimiento y expansión de un modelo institucional específico para impartir educación a las generaciones jóvenes: la Escuela Moderna. Para dar paso a la construcción de este dispositivo fue necesario la aparición y conjugación de ciertos elementos que permitieron su invención y que son, al mismo tiempo, elementos claves de la Modernidad.

El primero y más significativo es la reforma religiosa (protestante y católica) y el rol que tomó la educación en el marco de un “proselitismo religioso” (p.13) y, al mismo tiempo, en profunda imbricación con el surgimiento de la imprenta y la posterior democratización de la lectura. A ello se le suma las nuevas relaciones económicas establecidas por el auge del capitalismo en sus primeras fases y la emergencia de la burguesía como clase social y, en ese sentido, una nueva mentalidad ligada a ella. Un componente fundamental de esa nueva mentalidad es la definición de la infancia como tiempo vital y la reconfiguración de las relaciones familiares de manera que da lugar a la preservación de la condición infantil como un período de preparación para la vida futura. Dentro del mundo burgués, aparecen dos figuras que trazarán el nuevo camino: el preceptor como una parte de la estructura familiar destinada a la formación de esos pequeños infantes y, luego, la escuela como un espacio y lugar donde aislarlos hasta que estén preparados para la vida social. Así, de la mano de las congregaciones religiosas, pero también de esos “proto-estados” modernos aparecen no sólo las primeras escuelas modernas sino, principalmente, las primeras escuelas públicas.

Pero si la Modernidad fue la condición de posibilidad de la primera revolución escolar, la profundización y racionalización de estos procesos fue lo que dio lugar a la, no menos importante, “segunda revolución escolar”. Escolano se refiere así a un proceso secular que

“ha ido generando con estrategias diferenciadas según tradiciones nacionales, una tupida maraña de instituciones, homogéneas internamente, al menos en lo formal, ordenadas de acuerdo con una racionalidad curricular y distribuidas capilarmente por todas las áreas geográficas” (p.17).

El autor refiere aquí al proceso de conformación de los sistemas educativos nacionales. Entre los aspectos decisivos de esta “segunda revolución” se destaca el papel central que tuvieron los nacionalismos, y los procesos de identificación y unificación nacionales en la construcción de dichos sistemas educativos y a que a su vez sirvieron de mecanismos de integración de, en ciertos casos, un mosaico de culturas que componen a los diferentes países. Otros aspectos son el desarrollo demográfico y la evolución de la población, las transformaciones económicas que se dieron con la incorporación de tecnología en la producción agrícola y, fundamentalmente, con la

irrupción de la revolución industrial con sus demandas educativas específicas y el surgimiento de un nuevo sujeto: el obrero.

-La definición de un modelo de formación docente a nivel global

Según Viñao (2002) una de las características centrales de los “sistemas educativos nacionales” es la conformación de un cuerpo profesional docente:

“mediante su selección, nombramiento y pago por organismos públicos, la creación de unos establecimientos específicos para su formación (academias, escuelas-modelo, escuelas normales), la exclusión legal de la docencia de quienes careciesen del título correspondiente, la dedicación exclusiva a la función docente, y la difusión, entre los profesores, de un ethos o conjunto de normas y valores acordes con su estatus social y profesional de agentes públicos o sociales y mediadores culturales” (p.10)

Al igual que las instituciones escolares, la profesión docente preexiste al sistema educativo, representada mayormente por la figura del tutor o preceptor. Especialmente en Europa, donde el proceso de escolarización fue más temprano e intensivo, la existencia de un cuerpo especializado para la educación de los niños se visualizó claramente a partir del proceso iniciado por la reforma protestante y la posterior contrarreforma en la diversificación de órdenes religiosas congregadas a la tarea de educar. Por el contrario, la constitución de los sistemas educativos nacionales significó la secularización de ese proceso y la definición de un cuerpo de enseñantes al servicio del estado. No obstante, muchas de las características de la profesión docente estaban ya consolidadas así, como el conjunto de valores y normas que regulaban su ejercicio y que se asentaban –siguiendo a Hunter (1998)- en los principios del “Ministerio cristiano”.

Así durante la vigencia de la denominada “primera revolución escolar” y bajo la influencia de Ratke y Comenio se gesta en la actual Alemania el *seminaria scholastica* para la formación de profesores y el *seminarium praeceptorum* para la formación de maestros. Finalmente, en 1732, el Príncipe Federico I de Prusia crea la primera institución oficial para la formación docente, la primer Escuela Normal. Este modelo se expandirá por los demás estados prusianos y otros países de Europa luego de la Revolución Francesa. En Francia se crea una en 1794 y se expanden con más fuerza al finalizar las guerras napoleónicas; en Inglaterra hacia 1837 se creó el *Glasgow Normal Seminary* y se expandió en otra veintena de instituciones; finalmente en España, se crea la primera Escuela Normal en 1839 (Escolano, 1982). Paralelamente, el modelo llega al “nuevo continente”. De la mano de un Reverendo protestante se funda en 1823 una en

Vermont y, años más tarde, en 1837 Horace Mann crea la Escuela Normal de Massachusets. El impulso del modelo fue tan fuerte que traspasó las fronteras de oriente para llegar, hacia fines del mismo siglo, a países como China y Japón.

De esta manera, en el marco del nuevo orden liberal-burgués que se consolidó a lo largo del siglo XIX, la conformación de un cuerpo docente que formó parte de la institucionalización de la educación al interior de los estados. La profesionalización de esos cuerpos se gestó por la habilitación profesional para ejercer dichos cargos, como por la regulación del ejercicio de dichas funciones en términos laborales. El auge de la escolarización que se dio en Europa en este período demandó la conformación de un cuerpo profesional que cubriera las necesidades de un sistema escolar extenso y modernizado. La principal particularidad que revistió este proceso fue establecer instituciones pedagógicas específicas donde formar y preparar a este cuerpo profesional desde y para el estado.

En función de ello el modelo normalista representaba las necesidades de los nuevos estados y permitía cubrir las necesidades en términos del *quantum* de profesores, pero también de contenidos y valores a transmitir. Las “normales” constituyen la primera manifestación de preparación profesional de los maestros y su tradición se ha consolidado durante más de un siglo y medio de existencia. Paralelamente este modelo de formación identificado con el maestro de clase o escuela, “el profesional de la enseñanza primaria”, ha coexistido con otros modos de formación docente destinados a la formación de profesores especialistas en una disciplina e identificado con el graduado universitario que imparte su especialidad en la escuela secundaria (De la Orden, 1982).

En la segunda parte de este capítulo se retomarán algunas de las cuestiones aquí analizadas en relación al caso argentino y, en particular, la especial configuración que devino de la delimitación de estas dos tradiciones formadoras: el magisterio y el profesorado.

2. Un modelo de formación docente para el sistema educativo argentino: complejidades e indefiniciones

Si bien los procesos que dieron lugar a la primera y segunda revolución tuvieron una difusión global dentro de las civilizaciones occidentales y sus territorios colonizados, es en el devenir de este segundo momento donde se puede encontrar una mayor diferenciación en cuanto a la forma y los tiempos entre los estados europeos, América del Norte y Latinoamérica, en gran parte marcada por la ausencia de una nación

preexistente a los Estados y las disputas que devinieron en las postrimerías del proceso independentista. A pesar de ello, la escuela y los sistemas educativos fueron un instrumento clave para el proceso de construcción de las nuevas nacionalidades, así como para afianzar y homogeneizar a las nacionalidades que ahora tomaban la forma de estados modernos liberales.

En Argentina estos procesos se dieron en paralelo. Por un lado, la conformación y consolidación de un Estado nacional, federal y republicano en sus principios elementales, la irrupción de lo que podía llamarse la segunda revolución escolar y, finalmente, la definición de los pilares de una nacionalidad que terminará de reforzarse a principios del siglo XX. En relación a estos procesos hay numerosos aportes desde el campo de la historia, de la sociología y la ciencia política que ayudan a comprender las particularidades que reviste la formación del estado-nación argentino, desde la base de la delimitación de un territorio (Halperin Donghi, 1982; Oszlak, 1982; Di Tella, 1999). Es decir, un proceso donde se debieron generar las condiciones de estatidad primero para luego delimitar los atributos nacionales antes de construir la nación o más específicamente el sentimiento del ser nacional (Giovine, 2000).

Estas particularidades tuvieron su resonancia en la definición del modelo educativo hegemónico. Sin dudas el proceso estuvo atravesado por el clima de época, la influencia de horizontes internacionales de referencia y el rol de los intelectuales que fueron difusores de ideas, pero también constituyeron la elite política gobernante. Y en este sentido el rol de Sarmiento como “intelectual viajero”, como “intelectual/funcionario” –Jefe del departamento de Educación del Estado de Buenos Aires- y luego como Presidente de la Nación Argentina fue fundamental para marcar el rumbo y la orientación de la educación básica o “popular”. También, por ejemplo, si se piensa en las tres instituciones pilares del sistema educativo argentino; es decir, aquellas que arbitran el pasaje de la primera a la segunda revolución escolar a saber, la escuela primaria, el Colegio Nacional y la Universidad “moderna”, se ha de remitir a las figuras de los tres primeros presidentes del estado en consolidación, Mitre, Sarmiento y Avellaneda, como fundadores, impulsores o artífices de la legislación.

Ellos, como políticos e intelectuales de la época, motorizaron un proyecto que los superaba en su tiempo y en sus funciones, que englobaba un proceso de “modernización” institucional, de inserción en el contexto internacional, de delimitación de un modelo económico y, por supuesto, político y social también. Desde un posicionamiento liberal en lo económico y en lo social, pero conservador en lo político,

y con una influencia positivista se gestaron los pilares de la educación argentina con la educación básica como punto nodal o central de este paradigma.

Una gran cantidad de trabajos han analizado la relación entre la consolidación del estado y la definición de la nacionalidad con la delimitación de un modelo educativo. Tanto desde la configuración histórica, (Weimberg, 1984; Puiggrós, 1990: 1991) como desde un análisis en términos sociológicos y centrado en la función de la educación en plena consolidación del Estado nacional (Tedesco, 1982) o a nivel macropolítico en términos de la relación estado-sociedad y educación (Filmus, 1999), así como en relación a los atributos materiales y simbólicos que objetivaron a la escuela pública como espacio y lugar de enseñanza (Montenegro, 2012) o las relaciones construidas entre el estado y la ciudadanía en la definición de un modelo de gobernabilidad del sistema educativo y de la sociedad toda (Giovine, 2008), entre muchos otros.

Más allá de los diversos abordajes y las particularidades de estos trabajos todos ellos señalan aspectos y características que le dieron entidad y definieron las características del sistema educativo argentino. La columna vertebral de este sistema se constituyó sobre una serie de tensiones que no sólo le dieron identidad, sino también lo dinamizaron motorizándose en momentos de conflicto o de reforma. Es decir, estas tensiones contribuyeron a definir una serie de núcleos invariantes pero, al mismo tiempo, operaron motorizando el conflicto y provocando una sucesión de discursos de crisis y reformas casi constante durante el siglo XX.

Entre las características iniciales del sistema educativo, tanto en relación a lo estipulado por la Constitución Nacional de 1853/60 como de las primeras leyes provinciales de instrucción primaria/pública –Ley n° 988/1975 en la provincia de Buenos Aires- y la ley para la jurisdicción educativa nacional -n° 1420/1884-, la educación argentina se constituyó sobre la base de la obligatoriedad de la educación básica, común o “popular” en términos sarmientinos y también sobre la gratuidad de estos estudios. Al mismo tiempo se optó por el sistema graduado y simultáneo, probado y aceptado en los países que eran referentes en estos territorios. Aquello que Anne Querrien (1976) llama “la escuela de los hermanos” (p.71) en referencia a las congregaciones religiosas que ocupaban un lugar central en la educación francesa.

Un modelo donde no solamente todos los niños aprenden simultáneamente, sino además en silencio e inmóviles y que, continuando con el caso francés, reemplazó rápidamente a las escuelas mutuas que estaban expandidas en el territorio. Pero para que este reemplazo fuera efectivo se requirió también de la implantación de Escuelas

Normales formadoras de maestros que generasen los recursos suficientes para satisfacer la demanda existente, así como desplazar a los monitores del método mutuo. Estos dos procesos –la delimitación de un sistema de educación básica y la formación de maestros para tal fin- se dieron en con bases similares, pero con una inspiración diferente: el modelo de Horace Mann en Massachusetts, Estados Unidos que se retomará más adelante.

Además de una educación elemental obligatoria y gratuita se optó por una educación secundaria humanista y enciclopedista de corte preparatorio principalmente para los estudios superiores, elitista y de inspiración en el Liceo francés, para la cual no hubo una legislación específica como si lo hubo para la escuela primaria. Así surgió el Colegio Nacional como modelo institucional y desde Buenos Aires se expandió por las capitales de provincia y luego a todo el territorio argentino. Posteriormente se fueron creando otras instituciones de educación media dispersas que terminarían integrándose en un nivel educativo, tales como la recientemente mencionada Escuela Normal, las Escuelas de Comercio y las de Industria. Como cúspide de dicho sistema estaría la universidad también de corte humanista y profesionalista, a la cual se le fueron contraponiendo otros modelos, a medida que se fundaron universidades en el territorio, pero que no pudieron quebrar del todo el espíritu de los estudios universitarios aún en el presente.

Dentro de esta organización formal se fueron dando diferentes tensiones que motorizaron reformas e innovaciones dentro del sistema o al interior de los diferentes niveles y que son constituyentes tanto del propio sistema como del estado moderno. La tensión entre éste y la Iglesia Católica fue evolucionando de manera de constituir una lucha primero por el control de la educación pública, luego en relación a los contenidos escolares, la posibilidad de las instituciones privadas de otorgar títulos y los subsidios del estado a las mismas. Otra de las tensiones es la división de funciones y atribuciones entre el Estado nacional y las provincias que se materializó en las dicotomías expresadas entre la centralización y descentralización del gobierno, la administración, el control y financiamiento de los diversos niveles educativos. Estas tensiones se pueden evidenciar en dos cuestiones clave: la distribución de atribuciones entre ambas jurisdicciones en materia de educación y primaria y, paralelamente, la formación de los maestros. En relación al primer aspecto, constitucionalmente la responsabilidad recaía en las provincias (artículo 5); no obstante, tempranamente se reguló la participación del Estado nacional, primero con la Ley de Subvenciones de 1871 como mecanismo para

concurrir en el financiamiento de esas escuelas, luego la sanción de la ley de Educación Común n° 1420 que regulaba aquellos territorios bajo control directo del Estado nacional¹¹ y, comenzado el siglo XX la Ley n° 4874/05 conocida como ley Lainez, por la cual se autorizaba al Poder Ejecutivo Nacional a instalar escuelas –con ciertas características- en las provincias que solicitasen su ayuda¹². En relación a la formación de los maestros desde un primer momento, el Estado nacional se arrogó su monopolio con la creación de las Escuelas Normales Nacionales en todo el territorio del país y promoviendo la titulación como condición para el acceso a los cargos en las escuelas de las provincias (este punto se desarrollará en mayo profundidad en el próximo apartado). De esta forma, si bien la Constitución Nacional marcaba las atribuciones de las provincias en materia de educación primaria, es posible plantear que, en la primera mitad del siglo XX, el Estado nacional avanza sobre muchas cuestiones hacia un mayor centralismo en materia educativa apoyado en las atribuciones del Congreso Nacional de acuerdo a lo prescripto en el entonces artículo 67 inc. 16. Ese proceso nacionalizador hacia mediados de siglo se va revirtiendo y generando una nueva dinámica e interrelaciones entre estos dos niveles estatales que puede ser entendido en términos de descentralización o desconcentración (Filmus, 1988; Paviglianiti, 1991) o provincialización de los servicios educativos, aunque manteniendo responsabilidades compartidas (Giovine, 2012) y, en algunos casos, re-centralizando algunos aspectos en el Estado nacional, sobre todo aquellos que direccionan o guían el gobierno del sistema educativo (Giovine y Martignoni, 2010). Y a estas dos disputas, se le agrega la siempre presente tensión entre principalidad y subsidiariedad del estado en materia educativa.

En este breve recorrido se diferencian, en términos analíticos, procesos que en la práctica están interrelacionados. Estas tensiones han mantenido al sistema educativo en movimiento hasta la actualidad, marcando momentos de quiebre, de reforma, de transformación y asistiendo lentamente al cambio en el largo plazo.

Dichas tensiones están particularmente presentes en la formación docente. Siguiendo el camino trazado por los países europeos y algunas colonias norteamericanas, en Argentina se instauró tempranamente -1870- una Escuela Normal Nacional buscando promover la formación de maestros cualificados para la tarea acorde a los principios y lineamientos que las elites dirigentes buscaban promover en la

¹¹ Se trataba del territorio de la Capital Federal que había sido cedido por la provincia de Buenos Aires y los territorios nacionales, en su mayoría, de territorios de donde habían sido desplazados por la fuerza los Pueblos Originarios.

¹² Para un análisis de los recorridos de la Ley puede consultarse Pineau (2007). Y de las tensiones que generó esta ley en relación a la conformación del sistema educativo nacional puede consultarse Arata y Ayuso (2007).

búsqueda por conformar un sistema educativo que acompañase la definición y consolidación del Estado nacional.

No obstante, la formación docente no quedó circunscripta a este tipo de escuelas. Por el contrario, conforme se constituyó una demanda de profesores formados para la enseñanza en el nivel medio se crearon carreras de profesorado al interior de las universidades y paralelamente se definió un nuevo perfil de institución formadora: el Instituto (Mendez, 2011). De ahí que, un análisis de las reformas de la formación docente deba tener en cuenta las particularidades que asume la misma en Argentina para comprender qué abarca esta modalidad y cómo ha sido conformada históricamente.

En tal sentido, no es posible pensar la existencia de un sistema único de formación docente. Desde la instauración de las primeras instituciones formadoras hasta la actualidad las indefiniciones lo han atravesado. Por ello al hablar de formación docente se remite a un conjunto de instituciones pertenecientes a diferentes niveles educativos, con diversas trayectorias, de ahí la pregunta ¿Es posible pensar un sistema de formación docente, más allá de las instituciones?

La convivencia de múltiples instituciones diferenciadas y la superposición de carreras entre los institutos de formación docente y las universidades, así como también, entre las diferentes jurisdicciones –cuestión que se profundizó a principios de 1990¹³ cuando los primeros fueron transferidos a las provincias y a la entonces Municipalidad de Buenos Aires-, problematizó aún más una relación siempre tensa y compleja en lo que respecta a los contenidos a impartir, la validez de los títulos y las incumbencias de los mismos.

Esta situación tal vez sea una de las principales razones por las cuales el Estado nacional interviene, de manera constante, tratando de regular en pos de alcanzar una pretendida unidad u homogeneidad en lo que respecta a uno de sus principales desafíos: formar a quienes enseñan¹⁴. La diversificación de instituciones y la no

¹³ En el año 1991 el Estado Nacional transfirió a las Provincias y la Municipalidad de Buenos Aires los establecimientos educativos de nivel medio y superior que estaban bajo su jurisdicción, así como los departamentos de aplicación –escuelas primarias y jardines de infantes- de las escuelas normales (Ley N° 20.049).

¹⁴ Como ejemplos más recientes se pueden citar la creación de la Red Federal de Formación Docente Continúa luego de la transferencia de los Institutos a las provincias y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) en el año 2007 en ambos casos con la finalidad de establecer lineamientos políticos y curriculares y brindar capacitaciones docentes a todo el país son ejemplo de la preocupación del estado nacional por intervenir directamente en la formación docente más allá de no ser oferente directo. A eso se suma la autonomía universitaria que es un limitante al momento de buscar intervenir en dichas carreras. No obstante, en la actualidad, la obligación de acreditar las carreras de profesorado universitario ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria -por la incorporación de las mismas en el marco del artículo 43 de la Ley de educación Superior N°24.521 (Res. 05/2010 del Ministerio de Educación)- por tratarse de carreras de interés público, puede ser visto como un intento por regular más directamente esas carreras y un punto fuerte de conflicto respecto de la autonomía universitaria tal y como se han expresado las críticas a la CONEAU. Aunque son las propias carreras, por

complementariedad de las mismas está presente desde principios del siglo XX cuando el crecimiento de los niveles de escolaridad y la ampliación de la matrícula y de las modalidades de educación secundaria, demandaron una formación específica que, por falta de articulación, generó la proliferación de modelos. Es por ello que, en lo que continúa del capítulo se abordarán los orígenes y los modelos que inspiraron las diferentes creaciones institucionales que fueron conformando una ilusión de sistema de formación docente.

- Al inicio fue la escuela normal

Como se afirmó anteriormente el origen de la formación docente en Argentina se sitúa en la creación de la primera institución específica para la formación de maestros, la Escuela Normal de Paraná. El mismo era ya un modelo exitoso en países europeos y en los Estados Unidos, y fue el Presidente Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874) quien promovió a nivel nacional y fundó la primera institución de estas características con la finalidad de formar maestros para expandir la educación común¹⁵.

La principal particularidad de esta creación institucional es que, aún sin un sistema educativo conformado, y frente a lo dispuesto por la Constitución Nacional de 1853 que en el artículo 5 declaraba a la educación primaria como responsabilidad y atribución de las provincias, las escuelas normales fueron promovidas, fundadas y reguladas por el Estado nacional habilitado por la injerencia del Congreso de la Nación a dictar “planes de instrucción general” (art. 67, inc.16). Ello va a evidenciar tensiones entre las jurisdicciones en lo que puede entenderse como una “enajenación” (Pineau, 1997¹⁶) de la función formadora por parte de las jurisdicciones al tiempo que se convertirán en un contralor sobre la titulación y habilitación de los docentes designados en las escuelas. Se generó así un “juego de oposición” entre los el Estado nacional y las provincias motorizando un mecanismo de control para garantizar la unidad del sistema (Pineau y Birgin, 2006). Al formar a sus docentes, el mismo tuvo desde el origen un fuerte protagonismo en la educación primaria, aún sin que la misma fuera una atribución

intermedio de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación, quienes están discutiendo y reelaborando los criterios, especialmente en lo que refiere a los contenidos mínimos, algunas instituciones se oponen a dicho proceso ya que la discusión sigue siendo la legitimidad de la acreditación.

¹⁵ Si bien se trata del primer antecedente desde la conformación del Estado Nacional, la presencia de escuelas normales en el territorio puede rastrearse desde 1825 durante la presidencia de Rivadavia para la formación bajo el método Lancasteriano, y más tardíamente, en la provincia de Buenos Aires donde, por decreto del 20 de junio de 1865, se creó la Escuela Normal de Preceptores. Al respecto puede consultarse Narodowsky (1994), Pineau (1997), Lionetti (2007), Draghi, Legarralde, Southwell y Vassiliades (2015).

¹⁶ En este trabajo el autor aborda específicamente el caso de la provincia de Buenos Aires.

propia. Alliaud (1993) plantea que por esta vía el Estado nacional impulsó la conformación de una profesión docente —el magisterio— “enmarcada en un proyecto más amplio de integración y unificación nacional” (p. 102) donde promovió la creación en diversas capitales de provincia. Así, la formación de maestros normales se erigió como una vía para alcanzar la homogeneidad a nivel educativo, aun cuando de base el mismo debía proyectarse federalmente. Paralelamente, y para acompañar el éxito de la empresa, como se mencionó anteriormente, se buscó regular el ejercicio de la docencia a partir de la aprobación y legalización de los títulos de manera que, poco a poco, la portación del título de la escuela normal se impusiera como requisito para el acceso a los cargos. (Alliaud, op. Cit., Lionetti, 2007). De esta manera la impronta del normalismo fue dando paso a una configuración del maestro como “profesión de estado” (Birgin, 1999).

Una de las principales características de esta institución es el haber sido creada en una capital del interior del país -aunque no en San Juan como Sarmiento pensó primeramente- lejos de la metrópolis. Ese era el proyecto de Sarmiento aún antes de ser presidente, siendo Enviado Extraordinario, Ministro Plenipotenciario del Gobierno Argentino en Washington:

“Las Escuelas Normales deben estar en las provincias, a donde han de servir los maestros (...). Un maestro creará descender al ser destinado a una oscura aldea si el punto de partida es Buenos Ayres o el Rosario.

En Córdoba las tradiciones de la Universidad lo colocarán demasiado abajo, i quedará como en Chile instrumento mecánico de la instrucción, sin espíritu propio para alcanzarla [sic]” (Sarmiento, 1866: 9).

Este modelo institucional se expandió con fundaciones en la capital tucumana y la ciudad de Buenos Aires primero y luego por diferentes capitales de provincia, de manera que se propagó en los territorios provinciales, replicando el modelo de Paraná aunque con algunas modificaciones. Pese a la pretensión fundante, estas escuelas normales no eran completamente iguales ni impartían una formación homogénea en virtud de los diferentes planteles docentes y recursos formativos (Alliaud, 1993).

Retomando la fundación de la Escuela Normal de Paraná, allí Sarmiento buscaba condensar aquello que observó y registró en su viaje a Estados Unidos y más precisamente su experiencia en el estado de Massachusetts con el modelo promovido por Mann. Si bien, Sarmiento toma contacto con las escuelas normales en su recorrido por Europa son las escuelas normales norteamericanas las que más llaman su atención. Así al momento de fundar dicha escuela de Paraná contratará, para organizarla y

dirigirla, a un maestro norteamericano y a dos maestras del mismo origen para comenzar el plantel docente.

Sarmiento rescataba del modelo norteamericano el haber pensado a la escuela normal como un impulso de la educación común y como una forma de potenciar a los maestros para posicionar fuertemente la obligatoriedad de la educación común. La importancia de la formación práctica, unida a la preparación en contenidos teóricos y la misión de formar maestros capaces de impulsar la mentalidad pública fueron los objetivos fundantes que buscó trasladar a la escuela normal argentina. Y, en ese mismo afán, impulsar la misión u rol fundamental de las mujeres en la educación de los infantes, dado que, y en sus propias palabras “he visitado varias casas de educación normal o particular de mujeres, i en cada una de ellas he encontrado siempre motivos de sentir la importancia moral i social de introducir a las mujeres en la enseñanza pública (Sarmiento, 1866: 147)¹⁷.

Pero sin duda lo que más lo inspiró fue el rol que cumplía la educación común, y con ellos los maestros, en la formación del “espíritu público” (op.cit). Este hecho no es casual ya que este modelo educativo era la expresión de un nuevo modelo democrático y popular, diferente de las monarquías europeas, y que se proyectaba como ideal a seguir para todo el continente americano¹⁸. Pudiendo rastrearse este mismo interés en diversas iniciativas impulsadas por Sarmiento en materia educativa como la Ley de Creación de Edificios Escolares de 1868 o la creación de los consejos escolares como parte del gobierno –“inmediato” de las escuelas- dispuesta en la Constitución de 1873 y en la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires de 1875, ambas medidas para propiciar la participación de los “buenos vecinos” (Giovine, 2008) y alcanzar el compromiso con esta tarea.

-Nuevas instituciones de formación docente y redefiniciones del modelo fundador

Como ya se mencionó el modelo original de la Escuela de Paraná se expandió en el territorio, pero con cambios en los planes de estudios y con diferencias entre provincias y ciudades. Al igual que en otros aspectos, el proyecto sarmientino se fue diluyendo y

¹⁷ Sobre las características de las primeras maestras que comenzaron el camino de la docencia en la Argentina se recomienda consultar Morgade (1993).

¹⁸ Aunque también lo es para algunos viajeros e intelectuales europeos que destacan diversos aspectos del modelo norteamericano. De los nombrados en el capítulo se destacan Alexis de Tocqueville a quien su análisis del modelo político de ese país le sirvió para escribir “La democracia en América” –cuyo primer volumen data de 1835 y el segundo de 1840- así como también a Celestín Hippeau, (otro enviado del gobierno francés), quien, también atraído por el modelo de Massachussets, redactó su “relatorio” del viaje publicado con el título “La instrucción pública en Estados Unidos” en el año 1869.

las necesidades del Estado nacional de afianzarse en el territorio conllevaron a la centralización de cuestiones tan importantes como la educación.

Las escuelas normales se volvieron el instrumento clave para la formación del “maestro nacional” con un afán homogeneizador capaz de desempeñarse en cualquier lugar del territorio y dando paso a una formación de carácter positivista instrumental y utilitarista (Davini, 1995) desde el punto de vista del curriculum. Diversos autores coinciden en que se trataba de formar un agente especializado, intercambiable y homogéneo, difusor de la cultura, disciplinador –en el sentido de normalización- y modelo de una moralidad laica que impregnaba su tarea hasta darle el carácter de “apostolado” (Tenti, 1992; Alliaud, 1993; Birgin, 1999)

De todas formas, es de destacar que las escuelas normales no sólo proveían de maestros para la escuela primaria sino que, en muchas provincias del interior, sus egresados también se desempeñaban como profesores de los Colegios Nacionales los cuales, en el mismo período, se expandieron por el territorio sin que necesariamente se contase con los docentes apropiados para una institución que se consideraba preparatoria de los estudios superiores. Esta situación acarreaba un problema fundamental. Las escuelas normales eran también una institución de nivel medio como los colegios nacionales. En las ciudades como Córdoba o Buenos Aires, donde existían universidades, existía un plantel docente de egresados universitarios, pero en el resto del país era difícil contar con ellos.

Pocos años después, en 1874, el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Mariano Acosta, impulsó la creación de dos escuelas normales de profesores¹⁹ que luego de 1880 pasaron a denominarse Escuelas de Profesores de la Capital. Esta redefinición del modelo normalista persiguió la finalidad de formar docentes para la escuela secundaria y la expansión de este modelo propició la creación, dentro de las escuelas normales de maestros de “departamentos de enseñanza secundaria” que permitían a los maestros recibidos continuar los estudios para este nivel.

A medida que los colegios nacionales recibían nuevos alumnos provenientes de las clases medias y que la función preparatoria de los estudios universitarios se iba complementando con una formación más general, de manera de adaptarse a las demandas de las mismas, el modelo tradicional del “nacional”, de corte enciclopedista y academicista, fue cuestionado y con ello también la práctica de sus docentes. De allí, sobrevinieron dos tipos de conflicto. Por un lado, el modelo enciclopedista, que devenía de la función preparatoria para la universidad, estaba cuestionado por no responder a las

¹⁹ La Escuela Normal 1 “en Lenguas Vivas” y la Escuela Normal 2 “Mariano Acosta”.

demandas de una gran porción de la matrícula que comenzaba a verlo como un nivel terminal de su formación sin tener aspiraciones de continuar estudios universitarios. Por otro, la escasez de docentes o la falta de preparación de los mismos en el interior del país marcaba brechas muy pronunciadas en lo que respecta al nivel académico de dichas instituciones, algo que se acentuaba aún más cuantos más colegios se fundaban y mayor demanda de profesores había.

Esta situación fue expuesta crudamente por el ministro Juan Ramón Fernández (1903) a principios del siglo XX y fue el principal argumento para reclamar una acción política educativa para contrarrestarla. Esta problemática era entendida como

“el resultado lógico de la carencia de un instituto especial donde se formen con sus disciplinas propias los profesores de los colegios nacionales lo que contribuiría, junto con otros medios, para constituir una verdadera carrera profesional” (P. 751.).

Para armar su proyecto Fernández estudió los modelos de la Escuela Normal de Francia y del Seminario Pedagógico Prusiano, los dos grandes modelos del período, y terminó inclinándose por este último. Así presentó y organizó su modelo de “Seminario pedagógico” que ordenaba la formación de los profesores secundarios, a posteriori de la obtención de su título universitario, con una duración de tres años con énfasis en la formación pedagógica a nivel teórico combinada con una intervención práctica en las escuelas normales de profesores y sus escuelas de aplicación.

Este Seminario pedagógico se implementó durante el transcurso del año 1903 y formó parte de una reforma más amplia impulsada por el ministro Fernández que contemplaba los cambios de planes de estudios de maestros y la anexión, en todas las escuelas normales, de un ciclo de formación de profesores de tres años más, que preparaba en ciencias, en letras y en jardín de infantes. Todos estos proyectos quedan suspendidos por su renuncia al cargo de ministro en ese mismo año.

Su sucesor, Joaquín V. González, retomó las preocupaciones por la formación de profesores secundarios. Una de sus grandes aspiraciones fue conformar una verdadera “facultad de pedagogía”, al estilo del modelo prusiano, que combinara la formación teórica y práctica de los profesores de enseñanza secundaria y superior, con la formación científica de las disciplinas y cuyo modelo más emblemático fue el de la Escuela Normal de Francia, luego de ser incorporada por la Universidad de París, transformándola en una facultad de pedagogía (González, 1935)²⁰.

²⁰ Sobre el proyecto la intervención de González y en relación al modelo de escuela secundaria puede consultarse Southwell, 2011. Asimismo, en un trabajo previo (Méndez, 2010) se analizan las tensiones en relación a la demanda de profesores de enseñanza, la propuesta de reforma de los Colegios Nacionales y los modelos institucionales en pugna para la formación de sus profesores.

Más allá de sus intenciones, y aunque tanto la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad de Buenos Aires (UBA) con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras, hicieron intentos de conformar profesorados, la aspiración del ministro de que la pedagogía o las ciencias de la educación conformaran un aspecto tan sustancial como la propia formación disciplinar no se concretó de la manera que él esperaba y se organizó “por fuera” de la Universidad. En el año 1904 fundó el Instituto Nacional de Profesorado Secundario (INPS, hoy Instituto Joaquín V. González) como una nueva institución dedicada a la formación pedagógica de los graduados universitarios para habilitar su desempeño en los colegios nacionales (Decreto de Creación, 1904).

Para darle a este proyecto la entidad reclamada contrató a un grupo de docentes alemanes y también a quien sería su director, Wilhelm Keiper, encargados de transmutar el espíritu del modelo prusiano al Instituto y buscando superar, a través de la formación de los profesorados, el enfoque enciclopedista de la educación secundaria, devenido de su germen primero, el Colegio Nacional²¹. Keiper, al igual que González, creía necesaria la vinculación con la universidad y, por ello, propició la anexión del INPS a la Universidad de Buenos Aires, aunque los conflictos entre ambas instituciones llevaron a revertir dicho proceso luego de una breve experiencia. Asimismo, y por diversas cuestiones referidas especialmente a las demandas de ingreso y a la vacancia de carreras universitarias, el INPS debió crear, además de los “Cursos de diplomados” con los que contó en un primer momento, los “Cursos de Bachilleres” donde se daba paralelamente la formación disciplinar y la formación pedagógica rompiendo con el espíritu inicial del proyecto.

Por su parte González, quien en 1905 abandonó su puesto de ministro para ejercer como presidente de la recientemente nacionalizada Universidad de La Plata, volcó allí su proyecto. Primeramente, creó una sección pedagógica dentro de la Facultad de Ciencias Jurídicas para, años más tarde, crear la Facultad de Ciencias de la Educación (Finocchio, 2001). Estas creaciones estaban contempladas en el proyecto de universidad que González había definido ya como pedagogo intelectual, pero también como político, el cual suponía:

“definir en forma evidente el carácter experimental de la Universidad en todos sus aspectos y dotar a los futuros profesores de enseñanza secundaria y superior, de todos los elementos de práctica y teoría que pueden necesitar para una preparación completa” (1935: 208).

²¹ Un trabajo reciente sobre el rol de Keiper, y los docentes alemanes contratados en la definición de un currículum con base científica –pero también patriótica- puede encontrarse en Gagliano (2016).

Así se cumpliría la aspiración del ministro: una sólida formación teórica, con peso en la investigación y la experimentación, brindada por la universidad y una formación pedagógica, acorde al nivel de enseñanza, con fuerte peso en la práctica. Para llevar adelante esta empresa convocó a Víctor Mercante quien fue uno de los principales exponentes de la pedagogía científica. Como parte de este proyecto, en 1906 se crea la escuela primaria Anexa (nombre con el cual se la conoce hasta hoy), así como la anexión del Colegio Nacional y la progresiva creación de otros 3 colegios secundarios en el ámbito de la UNLP. Esas instituciones se desarrollaron como ámbito de práctica y experimentación para las carreras de formación de profesores de secundaria creadas en 1906 (Southwell, 2014a).

De esta manera, entrado el siglo XX, ya estaban definidos al menos cuatro diferentes modelos institucionales dedicados a la formación de docentes en diversos niveles educativos: las escuelas normales de maestros, las escuelas normales de profesores (o los cursos de profesorado dentro de las escuelas de maestros), los institutos de profesorado del nivel secundario y las universidades. Cada una de estas instituciones tenía planes, carreras y modalidades diferentes entre sí y, hasta lo investigado, no existían planteos o proyectos que apuntasen a generar una unidad en la formación docente más allá de una presión para sancionar una ley de educación secundaria que le diera organicidad al nivel –tal como había ocurrido con el nivel primario- y de esta manera delimitar o clarificar orgánicamente el rol del profesor. Pero de todos modos quedaban claros los caminos de formación diferenciados para cada nivel.

Un intento de integración de estas modalidades se puede localizar en la anexión de la Escuela Normal de Paraná a la Facultad de Ciencias Económicas y Humanidades de la Universidad del Litoral creada en el año 1920. La unión de estas dos instituciones permitió que se abrieran las carreras de “Profesor de enseñanza universitaria” y “Profesor de enseñanza secundaria, normal y especial”, en alguna disciplina específica, sumándose al título de Maestro de enseñanza primaria. Y que, al mismo tiempo, la escuela normal sirviese como departamento de aplicación y prácticas para los profesorados (Kummer et al, 2010).

Por lo demás, tan distantes entre sí como lo estaban los propios niveles del sistema educativo, estas instituciones continuaron expandiéndose en el territorio y creciendo en número y en matrícula, siempre con la primacía de las escuelas normales. Se continuaron fundando institutos de profesorado, se crearon nuevas escuelas normales

de profesores a las que se sumaron otros títulos como “Maestra de Jardín de Infantes” y nuevas modalidades como las Escuelas Normales Rurales y Regionales y establecieron cursos de profesorado en escuelas normales de maestros. Se fortalecieron y ampliaron los departamentos pedagógicos y las carreras de profesorado a medida que se fundaron nuevas universidades. se continuó la fundación de escuelas normales.

2. ¿Por qué es (y fue) necesario reformar la formación docente? (1880-1968)

La expansión de los espacios de formación docente estuvo acompañada de un buen número de intentos de reforma, cambios de planes de estudio, de reglamentos, entre otras transformaciones. En todos los casos se introdujeron modificaciones en cuanto a la organización o duración de los planes manteniendo una estructura dividida entre la educación media –escuelas normales de maestros y profesores- y el nivel superior – institutos de profesorado y universidades. Asimismo, todas las políticas que se analizan en este apartado son de carácter puntual sobre algún aspecto organizativo, institucional o curricular, pero no integrales del sistema educativo²².

El corte temporal está delimitado por la primera expresión formal de reforma del plan de estudios de la escuela normal y la denominada reforma de la “terciarización” (Southwell, 1997) docente o la elevación del magisterio al nivel superior, que se da a partir de 1968.

Un rastreo y análisis de algunas de estas transformaciones²³ permitió detectar las medidas más frecuentes que estuvieron en el centro de las mismas. El principal tópico es, recurrentemente, la duración de los estudios de la carrera de magisterio y, por lo tanto, a lo largo de los años se implementan planes de 2, 4 o 6 años y ciclos de formación –generales y pedagógicos- diferenciados. También se encontraron distintas políticas curriculares que incorporaban o eliminaban materias y reorganizaban los planes de estudios. Los programas analíticos muestran cambios sustanciales en el contenido curricular, la incorporación o eliminación de materias. El cambio de nombre de los títulos, carreras que se eliminaron o se cerraron también fueron algunas de las modificaciones en ese aspecto reformas en este aspecto. Finalmente, las condiciones de

²² Una aclaración que es importante realizar es que, en este apartado como en la tesis en general, quedarán de lado alteraciones, reformas o transformaciones que afecten a los profesorados universitarios ya que los mismos están guiados por lógicas diferentes y requieren de un abordaje particular.

²³ La elección se fundamenta en señalar todos los aspectos que se buscó reformar de la formación docente en este período. Se privilegiaron aquellas que habían introducido variaciones más sustanciales y que llegaron a implementarse o tuvieron un mayor desarrollo, organizativo, parlamentario, etc. Por eso, aunque no se trata de la totalidad, sí de una amplia mayoría. Aquellas que quedaron descartadas repetían, en la forma y en el contenido, cuestiones ya abordadas en las que aquí se incluyen.

ingreso y las titulaciones de los ingresantes fueron un punto de discusión y análisis que, empero, no fue transformado hasta 1969; aunque hubo algunos intentos y proyectos para exigir título secundario a los aspirantes al magisterio, no se implementaron hasta aquel año.

A continuación, se plantearán dos cuestiones fundamentales respecto de estas reformas. Presentar algunos de los proyectos de reforma analizados y resaltar los argumentos que se utilizan para justificarlas y/o las demandas a las que buscan responder.

En principio, el plan de estudios y la organización de la Escuela Normal es la que ha sufrido más transformaciones, en parte por ser la más antigua y, en parte porque su modelo estuvo más expuesto a las críticas por formar a los maestros al interior del nivel medio. La aplicación de estas reformas en muchos casos se superpuso con otras y los planes que se ejecutaban al mismo tiempo, en las distintas escuelas normales del país, eran diferentes. Este fue uno de los principales argumentos detectados y que motivó al Presidente Julio A. Roca (1880-1886), junto con su Ministro de Educación Eduardo Wilde, a diseñar una reforma que unificara todos los planes. Lo destacable de este proyecto es precisamente el mecanismo que se utilizó para generarlo que implicó nombrar a una comisión “de notables”²⁴. La comisión aconsejó un plan de estudios de tres años para las escuelas normales de maestros y de cinco para las escuelas normales de profesores. No obstante, el poder ejecutivo resolvió en 1886 implementar un plan de cuatro y seis años respectivamente.

La problemática respecto a la formación del maestro y su necesidad de demandar a los ingresantes al magisterio un título secundario y, por tanto, elevar el nivel de dichos estudios fue discutida en virtud de un proyecto en el año 1923. El “*Proyecto de Plan de estudios para la enseñanza secundaria y normal*”, encabezado por el Ministro de Instrucción pública Celestino Marcó durante la Presidencia de Marcelo T. de Alvear, contemplaba generar dos instancias de formación dentro de la educación media, una de carácter general que habilitase luego a otra de carácter profesional donde estuviesen contemplados los estudios pedagógicos, teóricos y prácticos (Mantovani, 1934).

Este plan, si bien fue consensuado por una comisión y discutido parlamentariamente, nunca llegó a aplicarse y terminó quedando en el olvido. Sin embargo, fue un importante antecedente que sumó el proyecto de reforma de 1934 encabezada por el Inspector general de Escuelas Juan Mantovani y el posterior proyecto

²⁴ En el próximo apartado se abordará con mayor amplitud este punto

de *Ley orgánica de enseñanza media* de 1937, presentado ante el Congreso por el Presidente de la Nación Agustín P. Justo. Los documentos de esta reforma, que no se llegó a implementar, permiten señalar algunas cuestiones fundamentales sumadas al problema de la formación docente y la formación de profesores (Mantovani, 1934; 1937; Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1937). En principio porque se trata de un proyecto de “Ley orgánica para la enseñanza media” que implicaba la intención de darle encuadre jurídico a todo el subsistema de enseñanza secundaria. Hasta el momento, la única norma vigente era el decreto de creación del Colegio Nacional de Buenos Aires (14 de marzo de 1863) y aunque habían existido intentos –tanto de leyes orgánicas como de leyes por nivel- por diferentes motivos fueron rechazados. La falta de una normativa específica que incluyera a todas las modalidades de la escuela media – nacional, comercial, industrial, normal- era vista como uno de los principales obstáculos de un nivel sufría las consecuencias de su indefinición. Aunque no fue implementado, por lo menos no de manera documentada, sus puntos principales son retomados posteriormente por el “*Proyecto de Ley Nacional de educación común, Instrucción Primaria, Media y Especial*” de 1940 al que se referirá más adelante.

Retomando el proyecto de 1934, se aclaró que se trata de una reforma integral de la escuela media donde estaba incluida la enseñanza normal. El espíritu de esta reforma fue explicitado por Mantovani, en el texto del proyecto:

“Se ha emprendido esta reforma teniendo en cuenta, primero, que un plan de estudios es obra de una época y destinado sólo a ella, y, por tanto, nunca es definitivo. Y segundo, que todo plan de estudios es fruto de una determinada concepción del mundo, la rigurosamente actual, y solo debe ser aplicado en un país en cuya tradición vaya de apoyarse” (p.122)

De este enunciado se puede leer una concepción de reforma como un proceso que responde a un determinado contexto y el cual no es posible contemplar de manera redentora, sin analizarlo históricamente situado. Al mismo tiempo, no puede ser trasladado o trasplantado de un lugar a otro, sino que debe atenderse a la tradición en la que se inscribe, en su *canon transhistórico*. No obstante, como podrá observarse luego, este proyecto contemplaba cuestiones e ideas sobre la formación docente que estaban circulando internacionalmente.

Los informes del Inspector Juan Mantovani sobre el nivel y sus propuestas de reforma, luego volcadas en un proyecto de ley, contienen una de las más concretas definiciones del nivel medio que, hasta el momento se caracterizaba por ser un conjunto de instituciones dispersas. En la primera parte definió a la educación media como

aquella que incluía a la educación secundaria – circunscripta a los colegios nacionales- la enseñanza normal y la educación especial –las escuelas industriales y comerciales- (Mantovani, 1934).

Retomando el proyecto, enuncia cuatro objetivos fundamentales para esa reforma: “1° El aumento de los años de estudios de la enseñanza media.

2° Estrecha vinculación entre las distintas direcciones de la enseñanza media, con el propósito de la unificación cultural.

3° Apoyar los estudios de la enseñanza media sobre una estructura general, a base de dos ciclos: uno inferior, común, cultural y otro superior, de intensificación cultural en el bachillerato y de especialización técnico-profesional en las demás direcciones. (Normal, comercial e industrial).

4° Necesidad de fomentar los estudios relativos al conocimiento del país y de orientar dentro de un espíritu acentuadamente nacionalista la educación de la juventud que se forma en los institutos de enseñanza media.” (Op.cit, 1934:4)

En cuanto a los dos primeros objetivos, fijaba una duración total de seis años para la educación media buscando integrar los planes de estudios de estas instituciones de manera de permitir la circulación de alumnos entre ellas. Pero también, definía los alcances de cada uno de los títulos respecto a la educación universitaria, dejando en claro que todos los títulos de nivel medio habilitaban para cualquier rama de estudios universitarios: sociales, económicos, ingenieriles, etc. La unificación se generó en base a la preparación de un ciclo inferior de cuatro años de duración y un ciclo superior de tipo profesional o de especialización para cada una de las ramas de la educación media, de dos años. Con ello se respondía también a los otros dos objetivos de la reforma. En el caso de la enseñanza normal la misma quedaría extendida de cuatro a seis años con una preparación general, de apropiación de los conocimientos necesarios para ser transmitidos y otra, de dos años, de adquisición de la formación pedagógica específica.

Los beneficios esperados eran:

“a) El maestro adquirirá una suficiente preparación acerca de lo que debe enseñar y podrá alcanzar una firme formación espiritual indispensable para quien deba ejercer como él delicadas funciones de educador.

b) A los conocimientos generales sobre la naturaleza y el hombre, se le suman vastos conocimientos sobre las características y necesidades del país (...).

c) Los estudios pedagógicos se inician a una edad conveniente por la preparación general adquirida con anterioridad y por la madurez mental de los aspirantes, que facilitará el análisis y la comprensión de los problemas doctrinarios y prácticos de la educación (...).

d) Se proporcionará a los futuros maestros una información amplia y sólida sobre cuestiones pedagógicas, las que serán vistas tanto en el elemento histórico como en sus experiencias actuales, destacando siempre las soluciones que más convengan a nuestra educación nacional” (p. 232-233).

El proyecto presentaba, según lo explicitado por Mantovani, una respuesta a muchas de las demandas y críticas que afectaban a la enseñanza normal. Dichos reclamos estaban centrados en la necesidad de transformación de la educación primaria y demandas que se expresaban internacionalmente:

“Desde la postguerra se habla, se escribe, se intenta y se ensaya, con éxitos y fracasos, acerca de la renovación de la escuela primaria. Fundan esos propósitos reformadores unos en exigencias fundadas en las últimas investigaciones en psicología infantil; otros en las nuevas exigencias sociales (...) frente a estos hechos se vuelve la mirada hacia el maestro y se explica el afán por mejorar su cultura general y su preparación profesional” (P. 249)
“El maestro necesita una acentuada formación de su espíritu y una firma conciencia pedagógica. Estos resultados no se alcanzan actualmente” (p. 250).

Mantovani hace referencia aquí a los debates pedagógicos que emergen en la primera postguerra, dando cuenta de la crisis que atravesaban los principios racionalistas del liberalismo tradicional, propiciando nuevas formas de conocimiento ligadas a la espiritualidad y la sensibilidad (Southwell, 2014b). En la “tormenta del mundo” al decir de Halperin Donghi (2003), en Argentina también se reeditaron los debates que ponían en juicio las grandes certezas del ideal liberal que habían influenciado el paradigma escolar tradicional y que la escuela normal había contribuido a consolidar. Una de las grandes críticas al normalismo eran “el metodismo y el enciclopedismo” (Mantovani, 1934:252) en relación a la influencia positivista imperante sobre este modelo, el propio Mantovani era representante de las corrientes espiritualistas que, junto con otros movimientos contemporáneos como el movimiento de la Escuela Nueva o activa²⁵, inspiraban otras formas de relación con los saberes y las prácticas pedagógicas centradas en el niño, su experiencia, sus intereses y la intuición, la experimentación y la sensibilidad como una forma de apropiación del conocimiento. Si bien, como señala Southwell (2014b) el racionalismo republicano no desaparece de escena entra en diálogo con otras corrientes generando un clima de renovación pedagógica²⁶.

Como se ha señalado, estas demandas respondían a un movimiento más amplio a nivel internacional del cual este proyecto parecería hacerse eco. Así como la crítica al

²⁵ Este movimiento incluyó diversas experiencias desarrolladas en formas y condiciones de apropiación sumamente diversas. Sólo a modo de ejemplo se mencionan aquí la experiencia de las hermanas Olga y Leticia Cossettini en una escuela de la provincia de Santa Fé (Cossettini, 1935; Pelanda 1995) y la “Reforma Rezzano” denominada así por su impulsor el inspector José Rezzano (representante de la Liga internacional para la nueva acción) en un conjunto de escuelas de la Capital Federal y por lo tanto pertenecientes al Consejo Nacional de Educación y, denominada oficialmente, “Sistemas de labor y programas del Consejo escolar 1”, Asimismo algunas de estas cuestiones habían sido introducidas por su esposa Clotilde Guillén en la escuela de aplicación del Normal n° 5 de la capital (Puiggrós, 1995)

²⁶ Para un análisis de dicho clima en relación a nuevas formas estético-políticas se recomienda consultar Southwell, 2018.

positivismo estaba presente, también lo estaba la demanda de un mayor conocimiento y anclaje en el “medio nacional” a tono con el planteo nacionalista reinante en el contexto político. El período de entreguerras conllevó el aumento de las expresiones nacionalistas que irán permeando en los debates pedagógicos. Estas expresiones irán en diferentes dimensiones e implicarán desde un nacionalismo historicista y tradicionalista, la recuperación del hispanismo, hasta expresiones más conservadoras ligadas al catolicismo y al fascismo que encontrarán eco en la restauración conservadora de la década de 1930²⁷.

De esta manera, es posible observar que los debates presentes en campo pedagógico nacional e internacional, están presentes en la definición de esta reforma. En tal sentido otro punto destacable es que Mantovani, hace eco de las demandas crecientes por elevar el nivel de los estudios de magisterio, como lo marcaba la tendencia en países de Europa, “a establecerse en el nivel superior y en Facultades Pedagógicas” (p.250) directamente, no obstante, desestimaba esa opción

“[Las escuelas normales] tienen entre nosotros una respetable tradición y han cumplido una labor incalculable al preparar al maestro que (...) ha concurrido a propagar la ilustración y la cultura del país. Así como la formación de profesores ha pasado de ellas a los Institutos Superiores y Universidades, lo que me parece acertado, no creo ni necesario ni ventajoso, entre nosotros, quitarle su función específica de preparar al maestro primario.” (p. 250)

Por un lado, defendía a la escuela normal como institución, pero por otro abogaba por el cambio de plan y el aumento de la cantidad de años de estudios, tal vez previendo que este modelo no podría ser sostenido por muchos años más

“El cambio de este régimen será pronto un hecho en todas partes. Con el proyecto adjunto de seis años se marcha hacia un mejoramiento considerable. Muchos exigen ya, como elemento preliminar, los estudios del bachillerato, sobre cuya base se desarrolla el curso pedagógico a cargo de secciones especiales, cursos normales o facultades universitarias” (p. 257-258).

Al mismo tiempo, este argumento lo utilizaba para enfrentar posibles críticas por la extensión en dos años

“[La preparación universitaria] ha prosperado y se encuentra hoy muy extendida. Congresos de educación, Asambleas de Maestros, expresan anhelos en ese sentido. Creo, pues, que nadie pensará que sean excesivos seis años de estudios para asegurar la formación cultural y pedagógica del maestro primario que debe actuar en nuestro medio.” (p. 258)

De esta manera Mantovani buscaba legitimar el nuevo plan de estudios, dividido entre la formación “cultural” y la “pedagógica” que “coloca la preparación del magisterio

²⁷ Sobre la expresión del nacionalismo en Argentina se puede consultar Barbero y Devoto (1983), Terán (1999), Devoto (2002), entre otros.

sobre un plano mucho más elevado que el actual” permitiendo también “reducir el número de egresados sin reducir el número de establecimientos” (p. 235).

El problema cuantitativo del magisterio será retomado, en lo sucesivo, por los proyectos de reforma para esta modalidad y, especialmente, en la reforma de fines de la década de 1960 que promueve la “terciarización” (Southwell, 1997) del magisterio. Cuando en 1938 se pretendió comenzar a discutir una ley de instrucción pública a nivel nacional se retomaron varios aspectos del proyecto de Mantovani, incluyendo el énfasis en la problemática numérica. El documento “*Bases para el estudio de un proyecto de Ley Instrucción Pública*” (1938) fue aún más determinante cuando describía “El problema del normalismo”:

“A esto súmese el número cada vez mayor de escuelas normales cuya abundancia ha creado un problema social de alarmante magnitud, que ya en 1933, adquirió trascendencia pública. (...) Se puede afirmar que existen en la República alrededor de 40.000 maestros normales sin ejercicio docente. La situación se ha agravado en los últimos años con la reapertura de algunas escuelas normales oficiales” (Ministerio de Justicia e instrucción pública, 1938: 12).

También retomaba del proyecto anterior la crítica al plan de estudios tradicional de las escuelas normales

“El régimen en vigor para la formación del magisterio primario a cargo de las escuelas normales cuyo tipo de organización y plan de estudios rige, sin renovación fundamental, desde hace medio siglo, adolece de profundas deficiencias señaladas ya con amplitud en informes técnicos y en las exposiciones críticas de docentes autorizados. Ese régimen reduce la preparación del maestro a rápidos conocimientos generales y a una elemental teórica y breve ejercitación práctica de orden pedagógico” (p.11).

Finalmente continúa de aquél la propuesta de dividir la formación de maestros y bachilleres en dos etapas –una básica y compartida llamada y una profesional o pre-universitaria- que habilitarían ambas para la formación del profesorado:

“El maestro normal no debe tener una preparación inferior a la del bachiller como hoy sucede. La enseñanza del Liceo que se proyecta, prepara a unos y otros, pero en los dos años siguientes (...) es posible formar la preparación del maestro normal. El profesorado de segunda enseñanza adquiere así la categoría de estudios superiores semejantes a los universitarios”. (p. 11)

Es de destacar que en el Proyecto de Ley que data del año 1939 hay una mención directa a la formación del profesorado con un argumento muy crítico respecto de la situación actual: “La mayor deficiencia de nuestra enseñanza media proviene de la falta del profesor especializada y consagrado a su tarea” (Consejo Nacional de Educación, 1939: 45). Para revertir esta cuestión el proyecto incluía, en el apartado Educación Especial, los planes de estudios para los “Profesorados de instrucción media” que se

instruirían en las escuelas normales de profesores en Ciencias y en Letras y en Lenguas Vivas. También sostenía la necesidad de aumentar en número estas escuelas, a diferencia del proyecto de Mantovani que pretendía cerrarlas y crear más institutos de Profesorado.

Un punto fundamental de este proyecto de Ley es un cambio respecto de los planes actuales. Mantenía la separación en dos ciclos, el primero compartido con el bachillerato, incluyendo un “sistema de selección” para ingresar al segundo ciclo, es decir, a la carrera de magisterio a la que sólo podrían acceder quienes tuvieran un promedio mayor a seis en el primer ciclo (op.cit.).

Este proyecto de Ley del Poder Ejecutivo Nacional fue elevado al Congreso de la Nación para su tratamiento y aplicado por un breve lapso cuando se introdujo una modificación. En el año 1941 se estableció un cambio de plan (Decreto nº 107.107/41), conocido como Plan Rothe en alusión al ministro de educación de ese entonces. Una comisión trabajó en este cambio de importante trascendencia para el nivel medio y que fue recuperada en diversos trabajos sobre la historia de la educación media (Gallart, 1984; Lanza y Finocchio, 1993; Ruiz, 2008; Díaz, 2009; Southwell, 2011; Iglesias, 2017.).

En este nuevo plan se mantuvo la división en dos ciclos, pero con una duración de tres años cada uno, en vez de cuatro y dos. Esta división enfatizaba la importancia de no precipitar a los jóvenes en la elección de una orientación tempranamente. La constante presencia de esta división en dos ciclos del nivel medio, en los proyectos de Ley o de Planes de estudios, permite afirmar que se trataba de una decisión que contaba con la suficiente legitimidad entre quienes participaban de estas decisiones. Sin más, en el Decreto de septiembre de 1941, se consideraba

“Que de conformidad con las conclusiones de los Congresos de Profesores, reunidos recientemente, se establece la división de los estudios de bachillerato en dos ciclos, el primero de ellos común (...) el segundo diferenciado de acuerdo a la finalidad propia de cada uno de ellos (...) con ello evitar que los estudiantes se vean obligados a definir prematuramente su elección” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1941: 78).

Y, junto con esta separación y reorganización del plan de estudios que aumentaba en un año los estudios específicos “para mejorar la cultura del maestro y mejorar su preparación” (op.cit: 78), se mantuvo, como posibilidad, el establecer un régimen selectivo entre el primer y segundo ciclo de la escuela normal a fin de seleccionar “los aspirantes de real vocación y capacidad para el ejercicio de la carrera, sin que su número exceda del requerido para satisfacer las efectivas necesidades de la enseñanza primaria” (op.cit: 78-79). Esta división de ciclos perduró hasta el cierre de los cursos de

magisterio en las escuelas normales y su traspaso al nivel terciario. No obstante, los planes de estudios siguieron alterándose en cuanto a contenido y duración.

Durante los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1952 y 1952-1955) por ejemplo, se convocaron comisiones para el estudio y reforma de los planes de estudios de los dos ciclos de la escuela normal. El primer cambio se realizó en el año 1948 a través de un decreto donde se explicita la necesidad de reforma

“la orientación positivista predominante desde la organización de nuestra enseñanza media sobreestimó el saber científico- natural con menoscabo de las disciplinas espirituales que tienden al desenvolvimiento integral de la personalidad.

(...)

Debiendo contribuir la enseñanza media a formar la conciencia nacional corresponde acondicionar a dicha finalidad los estudios del ciclo mencionado” (Secretaría de Educación de la Nación, 1948: 3)

La raigambre nacionalista del gobierno de Perón así como la estrecha relación con la Iglesia Católica sellaron la incorporación de materias como Religión católica, Moral así como se fortaleció el estudio de las ciencias sociales aplicadas a la situación del medio nacional tales como Historia y Geografía en el primer ciclo e Historia de la Educación, Historia de la Cultura; Estudios Sociales y Económicos; Política, Legislación y Organización Escolar en el segundo. Todos ellos acompañados de la palabra “argentina”.

No obstante, dos años más tarde, se reformó nuevamente la estructura de la enseñanza normal y se acortó el ciclo superior de magisterio a dos años. Dicho recorte fue justificado en el decreto que lo promulgó – nº 5836 de 1951-. En principio, el Ministerio de Educación, había convocado a una Comisión Especial compuesta por personal de la cartera de estado y representantes gremiales con el fin de estudiar esta posibilidad. Este trabajo se materializó en un informe que volcó las “razones de orden social, económico y político” por las cuales dicha reducción es “aconsejable y practicable” (Ministerio de Cultura y Educación, 1953: 14). Asimismo, se destacaban allí las demandas de “las inspecciones y direcciones de los establecimientos de enseñanza normal”, de la “opinión pública en general” y de los padres y alumnos que habían manifestado “de manera reiterada por medio de gestiones personales y solicitudes dadas a conocer a través de notas, memoriales, comentarios periodísticos, etc.” (op.cit: 14-15) la necesidad de reducir los estudios. Esta reforma, por lo tanto, comprimía el plan de estudios reubicando materias, fusionando otras, pero manteniendo las premisas del anterior. El gobierno de Perón había eliminado las materias sobre la

Religión Católica a raíz de su enfrentamiento con la institución religiosa y la suspensión de la normativa que indicaba la enseñanza religiosa.

Cuando Juan Domingo Perón fue derrocado por un golpe militar, se dispuso un “cambio de plan” en 1956 manteniendo la misma estructura, pero cambiando sus contenidos mínimos en virtud de la proscripción que pesaba sobre el peronismo y su líder, borrando las influencias que la doctrina justicialista podría haber tenido allí.

En el caso de los profesorados durante este período se mantuvieron más estables. El único documento que se ha detectado hasta el momento es el decreto n° 3911 del 11 de mayo de 1953 que reestructuraba los institutos de profesorado, los cursos de profesorado de las escuelas normales nacionales y del Instituto del Profesorado en Lenguas Vivas. Esta reestructuración unificó los planes de estudios, delimitó las carreras, distribuyendo las mismas en cada uno de los profesorados ya existentes y también conllevó el dictado de un Reglamento Orgánico para los Institutos Nacionales de Profesorado Secundario que se estableció por el decreto n° 20.226 del 26 de octubre de 1953. El argumento que primero se presentó para esta reforma era la necesidad de adaptar la formación docente a los nuevos requerimientos de la educación media y de las reformas que en él se estaban implementando como resultado de una “nueva política educativa” y en relación con “los objetivos fundamentales generales y especiales del Segundo Plan Quinquenal” (Ministerio de Educación de la Nación, 1953: 1).

Es significativo que se trata del primer proyecto concreto que perseguía la unificación de los planes de estudios para los profesorados de educación media, empresa que hasta ese momento nunca se había intentado. Tal como se describió al finalizar el apartado anterior, la formación de profesores secundarios transcurría entre diversas instituciones sin que haya un criterio claro para organizar los planes de estudios y delimitar requisitos sobre formas de ingreso, plantel docente, etc.

Además de esta unificación, el decreto establecía el acceso por concurso de antecedentes y oposición a las cátedras de la enseñanza superior y una organización uniforme en todas las instituciones que bajo diferentes denominaciones funcionaban en el territorio argentino. Más allá de no tener indicadores para medir el alcance del ordenamiento de los profesorados este proyecto es valioso como insumo para comprender cuál fue el objeto de las políticas educativas en lo que respecta a la formación de profesores para la escuela secundaria.

El recorrido realizado en este apartado permite esbozar una idea general acerca de las problemáticas centrales de la formación docente y su recorrido como antecedente de la reforma de fines de la década del '60 que va a marcar su configuración hasta la

actualidad. Como se advirtió, la mayor atención estuvo centrada en la formación de maestros por sobre la formación de profesores. Cuestiones tales como duración, organización y extensión de sus estudios, conocimientos requeridos y condiciones de ingreso a la formación del magisterio son puntos que estuvieron en disputa en cada uno de estos proyectos. Pero también hay problemáticas que se esbozan y anticipan futuras reformas. Una es la elevación de los estudios al nivel superior, que si bien es nombrado o presentado tíbiamente en diferentes proyectos, es en la década del '60 que se debatirá abiertamente por especialistas, expertos y funcionarios públicos al dar forma a la llamada “terciarización” (Southwell, 1997).

- ¿Quién reforma y para qué se reforma?

Las reformas presentadas en el apartado anterior explicitan objetivos similares. Mejorar la situación actual, adaptarla a las necesidades de su tiempo, cambiar un aspecto problemático, etc. que son compartidas entre ellas. En relación al magisterio es sugestiva la reiterada alusión que hacen al problema del excesivo número de graduados que produce, año a año, la escuela normal y, paralelamente la imposibilidad de incorporar a todos al mercado de trabajo. Este argumento tiene mucho peso porque habilita diferentes variaciones para limitar el acceso a los títulos de Maestro (examen de ingreso, ciclo básico) y luego será retomada como argumento para traspasar el magisterio al nivel terciario.

Otro argumento que se repite es el de retardar el ingreso a los estudios específicos de manera que los ingresantes tuviesen “una verdadera vocación”, pero también para que accedieran “los mejores”. Es posible articular este argumento con el anterior para entender cómo operan legitimando el ingreso al ciclo superior del magisterio y darle un carácter más selectivo, dado que la expansión matricular del nivel medio se veía reflejado fuertemente en las escuelas normales.

El anacronismo de los planes y del modelo tradicional del normalismo son tópicos que también aparecen en los documentos de las reformas; cuestión compartida por los profesorados hecho que marca los debates presentes en relación a nuevas formas de relación con el saber y las prácticas pedagógicas. La apelación a los nuevos tiempos y la búsqueda de un perfil que responda a las nuevas demandas de la educación primaria y media son discursos que se presentan más allá de la situación nacional. Se observan argumentos que evocan una serie de ámbitos (congresos, investigaciones, entre otras) refiriendo a un estado de la discusión sobre la temática más amplio que el ámbito propio de la discusión de una reforma particular.

Al mismo tiempo, otros más extremos, aventuran a señalar una relación directa entre los malos resultados educativos o la crisis educativa y la “calidad” de la formación docente. Esto es evidente en los documentos de la reforma de los profesados. La educación media fue (y es) en la historia de la educación un nivel en crisis permanente, con una identidad tensionada entre la preminencia del modelo clásico de bachillerato humanista (Southwell, 2011) y las demás modalidades con objetivos diferentes y más claramente relacionadas al mundo laboral. Parte de esta crisis también envuelve a la escuela normal, en tanto parte del nivel medio y de allí la gran cantidad de reformas o proyectos de reforma al respecto.

La existencia de una situación que supera las posibilidades del magisterio y del profesado son argumentos repetidos y sostenidos. Expresan tanto como el anterior la fuerte correlación que se marcaba –y que continúa marcando hoy- entre la formación docente y calidad educativa, aunque este último no está aún instalado como significativo. Por el contrario, pocas décadas después, el mismo se convertirá en el centro de la cuestión educativa. Quienes participan o redactan estos proyectos expresan la necesidad de “elevar”, “mejorar”, “aumentar la seriedad y profundidad” de los estudios. En todo caso hablan de una incompletud de lo presente y de una necesidad reformarlo para adaptarlo a una demanda del contexto, se podría decir, entendiendo la calidad en un sentido meritocrático selectivo, en vez del sentido mercantilizado que adquirirá desde la década de 1990. También aquí está presente el argumento de la profesionalización docente al que se le han asignado diferentes significados. Southwell (2007a) argumenta que detrás de la conceptualización del docente profesional hay una variedad de posiciones objeto de disputas –que van desde una mejoras en la formación y en sus condiciones laborales hasta una culpabilización por los resultados educativos- pero que en tanto “campo de significados” funcionó como mecanismo de regulación unificando prácticas, trayectorias y experiencias dispersas bajo la fijación de una carrera profesional²⁸.

Ahora bien, un interrogante clave para cerrar esta cuestión es ¿de dónde surgen dichos argumentos? ¿Quiénes los elaboran? En el clima de la reforma están expresados los debates pedagógicos y políticos, las concepciones culturales que van dando lugar a nuevas concepciones y formas de concebir la tarea de la escuela y el trabajo del docente. En ellos se pueden manifestar nuevas voluntades, críticas a los modelos pedagógicos y nuevos paradigmas de conocimientos que argumentan la necesidad de reforma o

²⁸ La noción de profesionalización en la agenda educativa se profundizará en el capítulo IV.

transformación de las estructuras existentes tal lo señalado en relación a la influencia del nacionalismo, el escolanovismo y el espiritualismo.

En su mayoría los proyectos de reforma o las leyes analizadas explicitan haber sido el producto de las reflexiones y discusiones de una comisión. Solo uno de los casos –la unificación de los profesorados secundarios de 1953- no especifica si fue elaborado por las discusiones de una comisión y cita como base los objetivos del Segundo Plan Quinquenal del gobierno peronista.

En el resto de los casos es posible encontrar la referencia a la comisión y por lo general el nombre de sus integrantes²⁹. En algunos se habla de comisiones encargadas de redactar proyecto o leyes, en otras de comisiones técnicas para elaborar los planes analíticos, pero todas designadas por el Ministerio de Educación a través del Ministro, del Inspector General, etc. Todos los proyectos provienen del poder ejecutivo nacional que, en algunos casos, son remitidos al Congreso de la Nación para la discusión o por lo menos redactados con esa finalidad. Otros, en cambio, son directamente decretos.

Retomando las comisiones, entre aquellas que están explicitadas con un listado de integrantes algunas hacen referencia al nombre y al cargo de cada uno ellos. Así es posible encontrar funcionarios y ex funcionarios educativos: inspectores, directivos, rectores, regentes y docentes, como también, profesores universitarios. Entre aquellas cuyos cargos o roles no figuran es posible rastrear, de los personajes explicitados, una extensa trayectoria en la cuestión educativa.

Se trata, en su gran mayoría, de personalidades reconocidas en su papel de intelectuales, especialistas en la temática o en la cuestión educativa en general. Como se afirmó en el capítulo I, quien reforma no es sólo el que presenta un proyecto, también es

²⁹Proyecto de 1880, Comisión: Inspector general de Colegios y Escuelas Normales Victor Molina; Ex inspector Pablo Groussac; Director de la Escuela Normal de Paraná José María Torres; Rector del Colegio Nacional de Capital Amancio Alcorta; Directores de las Escuelas Normales de la Capital Sta. Máxima Lupo y Adolfo Van Gelderen.

Proyecto de 1934, Comisión de escuelas normales: Presidente, Inspector de enseñanza secundaria Juan E. Cassani. Miembros: Director de la Escuela Normal N°3, Pascual Guaglione; Directora de la Escuela Normal N° 2 de Rosario, Dolores Dabat; Inspector técnico general de las escuelas primarias de la Capital Prof. Julio Picarel; Profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación y de la Escuela Normal de La Plata, Alfredo Calcagno; Exdirectora y Profesora de la Escuela Normal N° 5 Clotilde G. de Rezzano; Profesora de la Escuela Normal de Profesoras Roque Saenz Peña Isabel Bensulce.

Proyecto de 1939, Comisión: Horacio Rivarola; Carlos Biedma; Manuel Alier y Arturo Cancelo.

Proyecto de 1941, Comisión: Presidente: Inspector general de enseñanza Florencio Jaime; Miembros: Sub-inspector general: Manuel Alier; Inspectores en Jefe de sección: Abelardo Cordova, Juan Cassani y Julian García Velloso.

Proyecto de 1948. Comisión técnica para la preparación de planes y programas de estudios para el ciclo superior: Presidente: Subsecretario de Instrucción Pública Jorge P. Arizaga; Miembros: Inspector de enseñanza secundaria/Jefe de sección normales de la Inspección general de enseñanza Julio Torres; Rector del Instituto de Profesorado Secundario Juan Cassani; Directora de la Escuela Normal de Avellaneda Juana de Bequeña; Profesor de enseñanza secundaria Juan Manuel Mateo; Directora de la escuela normal N°3 de la Capital Ma. Rosa Sutipi; Profesora de enseñanza secundaria Doña Armida Margarita de Aller; Profesora de Pedagogía Elvira Cortizo de Vigliani.

quien contribuye a su elaboración y, en ese sentido, está inserto en la red de relaciones del sistema educativo con lo cual son fundamentales las posiciones ocupadas. Estas comisiones evidencian la existencia de una tradición de consulta y participación a miembros de diferentes niveles del escalafón del sistema educativo, restringida y selectiva en función de la convocatoria. De alguna manera, estas reformas traen de las bases del sistema problemas o soluciones a través de quienes participan de tales comisiones.

Un caso llamativo es la reforma de la escuela normal de 1951. Allí se convoca, o por lo menos así se explicita, a representantes gremiales del magisterio, aunque no se aclara quiénes son los mismos. Por esos años todavía no estaba configurada la estructura sindical docente del país y tampoco se contaba con gremios reconocidos con personería propia. No obstante, sus expresiones gremiales podían encontrarse en la la Agreración del Docente Argentino (ADA) y en la Asociación por la dignificación del Magistero D. F. Sarmiento. Estos espacios señalan el inicio de un largo camino que van a desembocar en la emergencia de una nueva conceptualización del docente como trabajador del estado que va modificando el movimiento magisteril en sindical (Giovine, 2002).

Otra cuestión reviste el caso de las de “comisiones técnicas”. La palabra técnica, usada como adjetivo, denota aquí una cuestión ya abordada en relación a la posesión de una experticia sobre la temática. Pero también un cierto grado de separación –o neutralidad- con las cuestiones que conciernen a las definiciones de política educativa. Se puede inferir que se trata de comisiones que deben redactar los planes de estudios y programas sintéticos de las asignaturas, pero no consta una participación de las mismas en la definición de los aspectos centrales de la reforma: qué reformar, para qué, con cuáles objetivos, a partir de la definición de qué problemática, etc.

-Los argumentos reformistas: el rol de los organismos internacionales

No obstante, aunque sólo se cuenta con el contenido de los proyectos para identificar sus principales argumentos, sí es posible afirmar que en su mayoría son tópicos que se repiten en otras esferas. Por un lado, como ya se observó, algunas reformas hacen alusión explícita a problemáticas o temas que están presentes en la cuestión educativa a nivel nacional e internacional. Por otro, la lectura de algunos documentos de la época permite relacionarlos con recomendaciones del principal organismo internacional relacionado con la educación de la época, la Oficina Internacional de Educación,

cimiento de la actual Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura).

Dichos documentos son recomendaciones de la *Conferencia Internacional de Educación de Educación Pública* (desde 1977 *Conferencia Internacional de Educación*) de cuyas reuniones eran emitidas a manera de síntesis. Por estos años era la principal usina de pensamiento internacional referida a educación y luego de la segunda posguerra se unió con las Naciones Unidas generando un organismo de grandes dimensiones dividido en una serie de institutos presentes en diversas partes del mundo.

Al analizar las recomendaciones emitidas por la “Conferencia” entre 1934 y 1977 (Unesco, 1979), se observa que la formación docente es un tema recurrente de las mismas no obstante es posible observar un giro en los discursos que orientan la reflexión educacional desde posicionamientos filosófico-pedagógicos hacia un planteamiento sociológico que predominará hacia la segunda mitad del siglo XX. En tal sentido Southwell (en prensa) plantea que la reflexión pedagógica perdió lugar en la elaboración de las políticas educativas en pos de un abordaje sociológico de los problemas estructurales del sistema tales como la cobertura, el desagranamiento, la desertión, entre otros. Este mismo desplazamiento puede identificarse en los principios que orientan la agenda de los organismos internacionales.

Las recomendaciones de 1935, 1953, 1959, 1962 y 1963 están dirigidas explícitamente a la formación y perfeccionamiento docente entre varias otras que remiten a diferentes cuestiones de la problemática de maestros y profesores a nivel mundial en relación a condiciones laborales, estatus social e irán marcando algunos antecedentes a la recomendación conjunta de UNESCO/OIT de 1966 sobre la situación del personal docente.

Entre algunos de los argumentos y propuestas se observa por ejemplo que la tendencia a elevar los estudios de magisterio al nivel superior está presente en las recomendaciones n° 4 y n° 5 de 1935, y se repite con mayor fuerza en la n° 36 de 1953. En los primeros casos se insiste en la necesidad de exigir título secundario a quienes aspiren a la docencia y, por lo tanto, convertir la formación docente en un estudio universitario o, por lo menos, superior al estilo de la *École Normale Supérieure* francesa. La primera de esas recomendaciones habla también de las necesarias aptitudes morales e intelectuales del futuro docente con una sólida formación cultural y de un peso importante en la formación práctica. La segunda hace mención a otra cuestión importante, como es el de aumentar la edad de admisión para contar con aspirantes con

la madurez y vocación suficiente para la tarea. Otra de las cuestiones presentes es la de crear un ciclo superior al interior de las escuelas normales donde se ingrese una vez finalizado el ciclo elemental.

La recomendación N° 5 de 1935 proponía otra situación en relación a la duración de los estudios. En este caso, se recomendaba prolongar los estudios de manera de descartar aquellos estudiantes que no resultasen aptos para la tarea o con suficiente vocación, y así formar mejores maestros y profesores de manera que las cualidades morales sean tan importantes como las profesionales. En este sentido también proponía uniformar los planes del magisterio y el profesorado de enseñanza secundaria, para que los maestros –con una formación más corta- pudiesen continuar sus estudios hacia el profesorado y generar espacios para el perfeccionamiento “en ejercicio”. Decir en una línea que pasó con esta iniciativa.

En 1953 la Conferencia hizo un fuerte hincapié en las características que deben asumir las instituciones formadoras (Recomendación n° 38). En ese sentido recomienda tomar medidas en pos de transformar a las “escuelas” en establecimientos de formación pedagógica, especialmente reservados a quienes quisieran dedicarse a la enseñanza. Para ello los centros deberían tener mayores grados de autonomía, donde los alumnos y docentes compartiesen responsabilidades por la organización interna de los establecimientos. Nuevamente insistían en solicitar una formación de nivel secundario para el ingreso a la formación de maestros y abogar por que estos continúen estudios universitarios. Otro de los puntos importantes es la cuestión del curriculum de formación docente. Allí es posible observar un mayor énfasis en la práctica docente y una apelación al papel social del maestro en la formación del niño. Respecto de la formación de profesores advierten la importancia de unificar los modelos de formación en casos donde, como el argentino, coexistan diversas instituciones formadoras. En síntesis, la duración de los estudios, el reclutamiento de alumnos y la elevación de las carreras al nivel superior son las principales preocupaciones definidas en el plano internacional. No obstante, hacia la década del '60 se gesta un cambio en las formas de organización de los organismos internacionales, sus mecanismos de intervención cambian y aumenta su preponderancia en la escena internacional mientras que en la elaboración de políticas educativas se vuelve cada vez más importante la referencia al conocimiento experto. De esta manera, los organismos internacionales en tanto usinas de conocimiento, se volvieron un ámbito de difusión de teorías, principios y recomendaciones para el conjunto de los estados miembros, basados en dicho saber

experto y con un mayor grado de influencia. Algunos, como es el caso de UNESCO no sólo diversificaron sus institutos y temas de trabajo, sino que iniciaron un trabajo en conjunto con los organismos de crédito y otras organizaciones análogas.

Se trata del primer gran cambio de paradigma en las formas de intervención de los organismos internacionales –tanto de crédito como de cooperación- dentro del eje capitalista, influido por el paradigma desarrollista y la teoría del capital humano. Ello se evidencia más específicamente, en los llamados países en desarrollo; en ese momento se había creado la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), con el objetivo de divulgar la teoría económica ligada al desarrollismo y orientar el rumbo de desarrollo en dichos países. Asimismo, las oficinas de la ONU, tales como UNESCO, UNICEF y CEPAL tomaron a la educación como objeto principal de interés. Dichas dependencias conformaron cuerpos de expertos que fueron enviados en misiones a los diferentes países para abordar problemáticas previamente definidas como prioritarias por los organismos internacionales. Estas misiones serán un común denominador en los países de América Latina (Puiggrós, 1988), en un contexto donde el comunismo ganaba influencia en la región como consecuencia de la Revolución Cubana. Como contrapartida, la Alianza para el Progreso³⁰, promovida por la OEA y comandada por los Estados Unidos, enmarcó estas intervenciones, definió prioridades, metas y programas locales y regionales, y motorizó el financiamiento desde diferentes agencias y fundaciones norteamericanas³¹, definidos por Carnoy (1988) como “donadores de ayuda”. Entre los tópicos centrales de estas misiones estaban la erradicación del analfabetismo, incentivar/propiciar la educación rural, el acceso de las mujeres a la educación, la formación para el trabajo, etc. Todos estos puntos se englobaban bajo dos grandes ejes: el desarrollo como premisa principal, es decir alcanzar niveles de

³⁰ Las bases fundacionales de la ALPRO se encuentran en la declaración firmada por los países pertenecientes a la OEA, con excepción de Cuba, conocida como “Carta de Punta del Este” en el año 1961 durante una reunión del Consejo Interamericano Económico y Social (CIES). Los ejes centrales sobre los que se trabajó en ese documento se extrajeron de una serie de informes elaborados por expertos, pertenecientes a organismos tales como CEPAL, BID y la propia OEA, sobre los que se discutió en esa reunión. Los puntos centrales coincidían en “la necesidad de la planificación económica, con la consiguiente elaboración de programas de desarrollo a corto, mediano y largo plazo; una serie de medidas económicas tales como reformas en los regímenes tributarios, estímulo a la formación de mercados de capitales, desarrollo de instituciones financieras y estabilidad monetaria. Otro de los ejes estaba constituido por el aporte de capitales extranjeros que debían fomentar el desarrollo del sector privado.” (Aguirre, O., 2010: s/p). Además de estas acciones, la “Carta de Punta del Este” proponía un núcleo de objetivos sociales entre los que se encontraban los educativos. El más significativo fue el compromiso de los países firmantes de eliminar el analfabetismo adulto y garantizar un mínimo de seis años de educación primaria, en el caso de los niños, a cumplirse antes de 1970 (Bravslavsky, 1980).

³¹ Entre ellos se destacan la Agencia Internacional de Desarrollo (AID), el Instituto Nacional de Salud (NIH) y la Fundación Rockefeller.

desarrollo similares a los de países centrales, y el planeamiento como forma de marcar los objetivos y las acciones para alcanzarlos, así como racionalizar recursos y eficientizar los procesos.

Precisamente en 1966 la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) -ambos organismos de Naciones Unidas- elaboraron conjuntamente un informe que luego se traslada a las Recomendaciones referidas sobre la Situación del Personal Docente. Allí además de presentar recomendaciones claras y contundentes sobre la necesidad de que la formación docente sea un estudio superior y por lo tanto que los docentes tengan una instrucción previa de nivel secundario (puntos 13 y 14³²) se presentan una serie de recomendaciones muy importantes en relación a las condiciones laborales haciendo clara alusión a la necesidad de “Profesionalización” de la docencia. Se retomará esta cuestión en los capítulos III y IV.

Son varios los puntos destacados en dichas recomendaciones que marcan un cambio de paradigma en relación al rol docente y a la formación docente. En el punto 4) se hace una referencia a la relación entre el progreso de la educación y la formación y competencias del profesorado. En tal sentido se alude a la necesidad generar una política de formación docente global y, en consecuencia, generar acciones sistemáticas y continuas a nivel internacional en lo respecta a la formación y el perfeccionamiento docente (Punto 10). En el punto 18 se reafirma esta cuestión indicando que convendría tomar medidas para dar reconocimiento internacional a los estudios docentes de acuerdo a las normas dictadas por los diferentes países.

Otro de los aspectos importantes –al que remiten varias de las recomendaciones previas- es el reconocimiento del valor y la importancia de la formación docente como parte del proceso formador y como elemento para mejorar la calidad y el contenido de la enseñanza (punto 31). De ahí que se indica conformar sistemas de instituciones y servicios de perfeccionamientos gratuitos y también que les permitan modificar o ampliar su campo de formación, aspirar a ascensos o mantenerse actualizados (puntos 32 y 33). Finalmente, recomiendan que las medidas desarrolladas por cada país en materia de formación y perfeccionamiento puedan desarrollarse en virtud de la cooperación financiera y técnica proporcionada dentro del plano internacional o regional (punto 37).

³² “13. Para Ingresar en la profesión docente debería ser necesario haber terminado satisfactoriamente los estudios prescritos en una institución adecuada de formación.

14. Para ser admitido en las instituciones de formación de profesorado, debería ser necesario haber terminado los estudios adecuados de segundo grado y acreditar la posesión de las cualidades personales requeridas para ejercer eficazmente la profesión” (UNESCO/OIT, 1984: 13).

Dichas recomendaciones ejercieron una influencia importante para los países miembros y sus legislaciones. En relación a la elevación del nivel de los estudios (punto 14) hay diversos caminos desde donde se buscó cumplimentar ese camino, en algunos casos la anexión de las instituciones a la universidad y, en otros, las creaciones de instituciones superiores al interior de las escuelas normales o por fuera de ellas. No obstante, en las décadas siguientes UNESCO/OIT retoman dichas recomendaciones para hacer un seguimiento de su impacto enviando una encuesta a los países. En el informe de la comisión conjunta de 1976 informan que de 67 países que respondieron dicha encuesta aún un tercio de ellos mantenían la formación docente en el nivel secundario.

Pero más allá de las particularidades, el análisis de estas recomendaciones evidencia que la formación docente y la docencia como campo disciplinar y laboral – respectivamente- tenían problemáticas comunes a nivel global y que, a partir de esos problemas comunes, podían desprenderse soluciones semejantes y aplicables a diferentes países. En esta dimensión global del trabajo docente también se presenta una propuesta en pos de generar una política formadora a nivel global y facilitar una formación que permita al docente desempeñarse en un país distinto de aquel que se formó. En ese sentido marcan un quiebre en relación a la tradición formadora que, representada en el modelo normalista, ligaba la formación docente a la concreción de un proyecto políticos y educativo nacional, en definitiva, que desplazaba la idea de un “docente” como funcionario de un Estado nacional particular, por la de un profesional que podía ser intercambiable de país en país. Asimismo, hay un giro en el ideal de una formación completa y acabada que pervivía desde el normalismo. El acento en la importancia de la capacitación y perfeccionamiento continuo y en servicio señalan el carácter de incompletud de la formación docente en virtud de la rapidez de los cambios que se dan en la sociedad y la siempre presente relación entre mejoramiento de la educación y mejoramiento de la formación de los docentes. De allí que también sea necesario elevar los estudios al nivel superior y permitir a los docentes la prosecución de estudios en la universidad, en el grado y posgrado.

Finalmente, otro aspecto a destacar es la valorización de la cooperación técnica y regional como parte de la construcción de una agenda de formación docente. En estos años se observa que los OI vuelcan una parte de sus presupuestos para el financiamiento de la formación y perfeccionamiento y ello continuará hasta el presente. En los capítulos III y IV se avanzará también sobre esta cuestión.

En síntesis, los cambios operados en el sistema internacional y el mayor predominio de los OI en la definición de las agendas educativas repercutió en la formación docente en su doble dimensión de formación inicial y continua. Al mismo tiempo, las recomendaciones de UNESCO/OIT de 1966 fueron retomadas en varios aspectos por los países miembros y, aunque provenían de larga data, el mandato de elevar los estudios de formación docente al nivel superior tuvo eco en Argentina enmarcado en un proceso de reforma de características más generales que estaba gestándose. Este proceso estaba inserto en el marco de un cambio de paradigma en el campo educativo y de un particular contexto político en el cual se promovió una reforma integral del sistema educativo, incluyendo a la formación docente.

3. Un punto de inflexión en la formación docente: la “tercerización” del magisterio y el fin del modelo normalista

Los argumentos que sustentaron los cambios en la formación docente que venían sucediéndose desde principios del siglo fueron preparando el terreno que permitió la clausura del modelo normalista, por lo menos a nivel normativo ya que en la práctica el mismo continuó teniendo presencia en las instituciones y en los sujetos que las transitaban.

La reforma de la formación docente en particular se impulsó desde los organismos de planificación nacional que pusieron su foco en la elaboración de un diagnóstico y líneas prospectivas para la educación argentina. Autores como Puiggrós (1988; 1997) y Southwell (1997) coinciden en señalar a la década del '60 como un punto de quiebre fundamental con respecto al campo de las ciencias sociales y, especialmente, de la pedagogía o las ciencias de la educación. En este contexto, la influencia de los postulados desarrollistas y tecnocráticos ponen a la educación como principal protagonista de los procesos de desarrollo, entendiendo a la misma como formadora de recursos humanos, lo que lleva a impulsar importantes transformaciones. En el mismo sentido la Alianza para el Progreso y la influencia de los organismos internacionales conllevan a la creación de oficinas nacionales para la planificación. En Argentina el principal organismo planificador del período fue el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE)³³ encargado de “traducir” estos lineamientos y de realizar estudios, recomendaciones y planes de acción para los diferentes sectores económicos y también para el sistema educativo. La particularidad de este organismo, que surge

³³ Ver capítulo I. Página...

precisamente en el apogeo del desarrollismo en tanto período histórico³⁴, es el mantenerse en funciones durante la alternancia de gobiernos cívicos y militares que caracteriza a este momento³⁵.

En este contexto el gobierno encabezado por el General Onganía se nutrió de algunos datos y recomendaciones presentados en estudios de la CONADE para llevar adelante una reforma integral del sistema educativo. Como señalan Southwell y De Luca (2008) desde sus orígenes el gobierno de facto de Onganía se propuso reestructurar el sistema educativo argentino especialmente en lo que concierne a su gobierno y administración. Un punto fundamental fue la implementación de una política de transferencia de las escuelas primarias nacionales, traspasando la responsabilidad sobre las mismas a las provincias, que, aunque ya había sido delineada en el gobierno de Frondizi, no había podido implementarse con éxito. Así se buscaba cumplimentar uno de los principales objetivos de su política: la racionalización y reestructuración del sistema educativo.

En el año 1968, en el marco de una reforma educativa de carácter integral impulsada por el gobierno del General Onganía, se inició la reforma de la formación de maestros la cual implicó el traspaso al nivel terciario –que se creaba en ese mismo acto- de los estudios y la consecuente desarticulación de la Escuela Normal. El proyecto general incluyó además transformaciones en la estructura del sistema que impactaron en todos los niveles del sistema, para los cuales se sancionan una serie de decretos-ley –directamente desde el poder ejecutivo ya que el Congreso de la Nación se encontraba cerrado- que incluían también al sistema universitario.

Es imposible considerar la reforma de la formación docente sin mirar lo que se propone para el nivel primario y medio. La reforma incluyó la sanción –por primera vez- de una Ley Orgánica de Educación. La misma incluía una reestructuración total del sistema incluyendo la creación de un nivel intermedio que en el anteproyecto se incluyó

³⁴ En Argentina el desarrollismo está fuertemente ligado a la presidencia de Arturo Frondizi y a los trabajos de Rogelio Frigerio. Su irrupción está unida a la necesidad de transformación económica que se generó luego de la caída del peronismo y a la definición de un nuevo rumbo para el desarrollo y el crecimiento. La principal puerta de acceso fue la incorporación de Raúl Prebisch (fundador de la CEPAL) como asesor en materia económica del nuevo gobierno que se inicia en 1955.

³⁵ Luego del derrocamiento del Gobierno del Gral. Perón y de la instauración de una nueva dictadura militar autodenominada “Revolución Libertadora” se reabrió un ciclo democrático con el gobierno de Arturo Frondizi representante de la Unión Cívica Radical intransigente en el año 1958, pero fue nuevamente interrumpida por un golpe de estado, aunque esta vez asumió la presidencia de la Nación el Presidente provisional del Senado (tal como indica la constitución ante la ausencia o renuncia del Presidente y Vicepresidente) José María Guido. En el año 1964 nuevamente por elecciones democráticas fue elegido el representante de la Unión Cívica Radical del Pueblo Arturo Umberto Illia aunque también fue depuesto por el Golpe autodenominado “Revolución Argentina” comandado por el Gral. Onganía al que le sucedieron el Gral. Levingston y el Gral. Lanusse. Esta alternancia entre gobiernos democráticos y dictaduras se cerró definitivamente con la recuperación del orden democrático en el año 1983.

como no obligatorio pero que ante las críticas recibidas y las presiones de diversos sectores se designó como obligatorio en el proyecto definitivo (Rodríguez, 2013). Este nivel se componía de los dos últimos años de la escuela primaria –ahora llamada elemental- y los dos primeros años de la escuela secundaria. Asimismo, la ley expresaba los cambios de tendencia a favor de la educación privada, la transferencia de los servicios educativos nacionales y el rol subsidiario del Estado (Bravslavsky, 1980). Precisamente la descentralización y el nivel intermedio serán los principales puntos de batalla de los opositores a la reforma.

En este marco, el cierre de los ciclos de magisterio implicó la creación de instituciones especiales para la formación de los maestros y para ello se definió un modelo que superó la formación en el nivel secundario pero que, tampoco, se enmarcó en la universidad optando para eso por el nivel terciario. Para ello se crearon los *Institutos Superiores de Formación Docente* al interior de los cuales se brindaría la nueva carrera que, en sintonía con la reforma planteada para la escuela primaria, se denominará Profesorado de Enseñanza Elemental, dejando atrás la tradicional denominación de “magisterio”.

Al mismo tiempo, el plan de estudios de esta nueva carrera eliminó asignaturas como “Pedagogía” que se reemplaza por la moderna “Teoría de la educación” y otorga mayor peso a otras como “Organización y Administración Escolar”, es decir, orientando la formación del docente hacia un trabajo de tipo técnico. En relación a la reforma en particular, al igual que la implementación de la escuela intermedia, encontró múltiples ecos de disconformidad en diversos sectores de la sociedad, especialmente dentro del colectivo docente, aunque finalmente se consolidó como modelo formador hasta la actualidad. En tanto la escuela intermedia fue desactivada en el año 1971 y el proceso descentralizador perdió fuerza luego de que el gobierno de Onganía sufriera importantes cuestionamientos populares como el movimiento de trabajadores y estudiantes conocido como “Cordobazo” (1969) y fuera reemplazado por la Junta de Comandantes en Jefe en el año 1970.

-Los argumentos para reformar: entre rol de los organismos internacionales y las nuevas tradiciones

Ahora bien ¿qué implicó la reforma de la formación docente en este contexto? ¿Cuál es el sustento que le permite mantenerse en pie y evitar las discusiones? Sin duda una de las respuestas es el sustento teórico que enmarcó a esta reforma y que se sostenía desde discursos que abogaban por otorgarle una base científica a la educación, la cualificación

técnica para la tarea docente, la especialización de la misma y el rol de experto que debía adquirir el docente, premisas fundamentales de la concepción tecnocrática de la educación. Estas nuevas concepciones teóricas tenían su expresión en el campo teórico de la educación y orientaron un cambio de orientación y denominación de las tradicionales carreras de Pedagogía a las nuevas y “modernas” carreras de Ciencias de la Educación. De esta manera el espiritualismo pedagógico que había ganado protagonismo en el campo desde la década del '30 fue poco a poco desplazado del curriculum por el funcionalismo y lo que Southwell (1997) conceptualiza como tecnocratismo. Este giro discursivo en el campo educativo –que como se señaló anteriormente dejó a un lado la reflexión filosófico-pedagógica por una lectura de corte sociológico- se expresó en América Latina de una manera particular enmarcada en la teoría del capital humano que tomaba a la educación como una inversión de alto valor en tanto formadora de recursos humanos (Braslavsky, 1980). Ello daba como resultado una “pedagogía desarrollista” (Puiggrós, 1988) que inspiró los procesos de reforma educativa de aquellos años y que, en Argentina, se combinó con los valores espirituales y morales del catolicismo más tradicional que sustentaba la dictadura de Onganía y se expresó en el nuevo curriculum de la formación de maestros (Southwell, op.cit). No obstante, como plantea la misma autora, no se trata de considerar al espiritualismo y el tecnocratismo como dos nociones contrapuestas sino como “relecturas realizadas a partir de enunciados comunes” que, a partir de un corpus compartido, atienden y se articulan con “necesidades diferentes” (p.139).

Paralelamente la reforma fue influida por los preceptos y recomendaciones de los organismos internacionales que tomaban cada vez más protagonismo³⁶, así como los modelos que provenían de otros países y, fundamentalmente, las críticas al modelo normalista que suponía una formación de la educación secundaria. Estos argumentos son la base del cambio, pero la traducción que se realiza desde el delineado de la reforma en el ámbito político también nos permite observar cuáles son las objeciones que se le realizan al modelo anterior. El cierre de las escuelas normales forma parte de un momento que pretende ser refundante para la docencia argentina y, significativamente, es presentada públicamente por el subsecretario de educación Emilio Mignone, al celebrarse el centenario de la fundación de la Escuela Normal de Paraná y cuyo discurso se titula Formación Docente: programa para la Argentina de la década del '70 (Ministerio de Cultura y Educación, 1970). En él se presenta la reforma como una

³⁶ Sobre la interlocución de estas cuestiones en distintas instancias promovidas por organismos internacionales se recomienda consultar Southwell (1997)

mirada hacia el futuro contraponiendo al modelo normalista como un programa del pasado, valioso para el proyecto nacional que se gestó a fines del siglo XIX, pero que ahora debía estar a tono con la formación de un nuevo maestro, preparado para las próximas décadas. Esta mirada de modernización está presente en las acciones de la dictadura de Onganía y tiene una clara expresión en la reforma educativa (Southwell, 1997).

Las manifestaciones de más peso presentan una crítica fuerte al modelo normalista. Entre estos, se destaca un conjunto que permiten caracterizar el espíritu de la reforma. El más importante refiere a la excesiva cantidad de maestros existentes en el país -producto de la expansión y modelo de graduación de la Escuela Normal- y que luego no podían insertarse en el mercado de trabajo. Paralelamente, se critica la escasa madurez de edad de los graduados, quienes lo hacían al finalizar el nivel medio con 17 o 18 años. Asimismo, se criticaba una formación de cuño positivista que no era acorde, al decir de los funcionarios, a los tiempos de la Argentina de la década del '70. Como ya se expresó, estos argumentos estaban presentes desde fines de la década del '20 sustentados por diferentes actores y sectores, pero en este momento alcanzan el nivel de concreción en tanto política educativa al convertirse en hegemónicos, y se entremezclan con nuevos discursos, fundamentalmente el de la “profesionalización docente” que se impone en este período tal como se refirió anteriormente.

Al igual que en los documentos de UNESCO/OIT, la profesionalización se torna en una cuestión en boga. No obstante, hay importantes variaciones en la forma de otorgarle significaciones. En ella se puede evidenciar la convergencia o diferencia entre distintas concepciones por la disputa en torno al “ser docente” (Southwell, 2007a) pero también en cuanto a su formación, donde cobró cada vez más peso el perfeccionamiento y la actualización.

Para Davini (1995) se asiste a la consolidación de una nueva tradición que denomina “eficientista” y que se refuerza como contraposición a la tradición normalista que había predominado desde mediados del siglo XIX. La tradición eficientista sirvió de sustento a la terciarización, y alcanzó tanto a las nuevas carreras de formación docente como a las de Ciencias de la Educación generando una “división del trabajo escolar” (p.37) entre aquellos encargados de planificar y conducir el proceso a través de la definición del curriculum y los objetivos –los expertos o pedagogos-, y aquellos que tenían a su cargo la ejecución de esas acciones –los docentes- los cuales debían ser especialistas en métodos, técnicos capaces de implementar de la mejor manera ese plan.

Paralelamente, los nuevos planes de estudio para la formación de maestros de 2 años de duración tenían fuertes deficiencias en el área de la práctica, ya que no había tiempo suficiente para formar un conjunto de competencias necesarias para el rol.

La tradición eficientista convivió y discutió con aquella tradición normalizadora de manera de que la identidad del docente estuvo tensionada por ambas. Si bien, como advierte Davini, ninguna de las tradiciones se caracterizó por otorgarle mayor autonomía, bajo el imperio del eficientismo la “profesión” docente fue perdiendo su condición de prestigio social, ganando la desjeraquización de su tarea, “profundizándose la división del trabajo cultural entre los que piensan y los que operan” (Davini y Birgin, 1998: 74).

Una identidad docente, ya no pensada como un maestro de la Nación, sino que desde su nueva denominación –profesor de enseñanza elemental- pone en juego nuevas concepciones y miradas que van a interpelar no sólo su formación, sino también su práctica profesional y su representación a nivel colectivo y que se expresan en las tensiones entre aquellos sectores que propugnan un perfil profesional para la docencia y por tanto reivindican la organización en asociaciones profesionales y aquellos que promueven una organización gremial integrándose a las luchas del colectivo trabajador y que estarán fuertemente presentes en estos años imbricadas en las luchas contra la reforma impulsada por el gobierno³⁷. No obstante, estas disputas abrirán el camino a la conformación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en el año 1973 ensayada desde tiempo atrás. Esta nueva configuración fue dando paso a lo que Birgin (1999) denomina un desplazamiento de la figura de “servidor/a publico/a” por la de “trabajador/a sindicalizado/a (p.51).

Este aspecto de la nueva identidad del docente fue uno de los puntos más conflictivos de la reforma y se expresó tanto en la propia “terciarización” de la formación como en su denominación. De hecho, en 1972 por la Resolución n° 486, se propuso una reestructuración de la reforma, conocida como Plan Malek –quien fuese subsecretario de educación del período- que reinstauró en el nivel medio de las escuelas normales un segmento de la formación docente y rehabilitó la titulación con la denominación “Maestro”³⁸. Así el plan de estudios comenzaba en los dos últimos años – de donde egresarían con título de bachiller- y se complementaría con un año más en el nivel terciario. En el año 1973, por la Resolución n° 287, se incorporó un año más de

³⁷ Esta cuestión en particular fue analizada en un trabajo previo Méndez y Vuksinic (2016).

³⁸ Sobre las diferencias de este proyecto con el plan original de la reforma de 1970 puede consultarse Vuksinic (2016).

formación superior y se le dio al nivel medio el formato de Bachillerato con Orientación Docente marcando marchas y contramarchas en el proceso de “terciarización” (Diker y Terigi, 1993; 1997).

Las dificultades para establecer un nuevo plan de formación docente parecen obedecer a toda una historia de indefinición para el magisterio. De hecho, es significativo observar como las transformaciones operan en este plan de estudios y no en la formación de profesores que siempre se delineó en los estudios superiores.

Durante los años de la última dictadura militar se profundizó este modelo de formación y aumentó significativamente la matrícula de los institutos superiores – denominada por Cano (1985) “terciarización” de la educación superior-, debido a las restricciones en el ingreso a la universidad- Ello conllevó, además, un aumento de la participación del sector privado y de las provincias en la formación docente. Paralelamente, en el año 1978 con la descentralización de la educación primaria quedaron desarticuladas la formación de los maestros con la gestión curricular de los contenidos entre las dos jurisdicciones la nacional y las provinciales.

De ahí que en la terciarización se conjuguen una serie de procesos que van a poner bajo sospecha al docente y su formación. Tanto desde las políticas educativas nacionales como desde la agenda global es posible observar un giro discursivo que se estructura en torno a la profesionalización docente y un nuevo modelo formador que concreta una división del trabajo entre los que “diseñan y ejecutan” o los que “piensan y hacen”. Ello se tensiona con la pérdida de identidad normalista que suponía la formación de un maestro único, nacional y completo, es decir formado de una vez y para siempre, la desjerarquización de la tarea docente (Davini, 1995), la identidad laboral que se disputa entre el profesional y el trabajador de la educación tanto al interior del colectivo docente como frente al estado (Birgin. 1999)

En la vuelta a la democracia, en 1983, estas tensiones encontrarán eco para expresarse formando parte tanto de reclamos de los propios docentes como de la agenda del nuevo gobierno. En los próximos capítulos se profundizará el análisis de la política educativa a partir de 1983, los actores y discursos que intervienen en el contexto internacional y que van perfilando una reforma educativa y una reforma de la formación docente

Capítulo III

Capítulo III

El gobierno nacional y los intelectuales (1983-1989)

Introducción

En los dos primeros capítulos se trabajaron dos dimensiones del entramado de esta tesis. Por un lado, las discusiones teóricas que habilitan el análisis de estos procesos y, por otro, un abordaje histórico y político del problema de investigación que recuperó las influencias e influjos globales que coadyuvieron –por diversos caminos- a la definición de un complejo subsistema de formación docente que ha sido objeto de múltiples reformas a través de una diversa gama de argumentos.

En este capítulo el análisis se centra directamente en el período histórico que demarca esta tesis: la transición democrática de 1983 para presentar algunas características del nuevo gobierno y de su agenda política conceptualizada como una “agenda de modernización” (Quiroga, 2005). Desde allí se buscó promover una “convergencia democrática” a través de significantes como pluralismo, participación y ética de la solidaridad. Ello implicaba un llamamiento amplio a la ciudadanía, los partidos políticos y las organizaciones sociales en general en pos de construir una nueva democracia. Esta propuesta incluyó varias limitaciones y oposiciones que obstaculizaron el logro de las grandes promesas que el nuevo régimen democrático supuso. No obstante, es interesante para analizar el rol que los intelectuales cumplieron en esta nueva configuración y cómo se expresa eso en el campo educativo.

En un primer momento se presentarán las nuevas formas de relación entre el campo político y el campo intelectual que acompañan la construcción de políticas pretendidamente de largo plazo y que puedan trascender a ese gobierno. Para ello la apelación a intelectuales y expertos es el recurso por el cual se opta, considerada un mecanismo válido de legitimación. Pero la participación en distintas esferas estatales no es la única vía de relación entre los intelectuales y el gobierno para lo cual se abordará también la conformación de un grupo de análisis del discurso conocido como el Grupo Esmeralda, que acompañó la producción en torno a los discursos del Presidente Alfonsín y el acercamiento de posiciones con el gobierno de grupos tales como el Club de Cultura Socialista

En un segundo momento se realizará un análisis de los perfiles profesionales de los funcionarios y colaboradores del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación – más precisamente de la Secretaría de Educación- en función de sus trayectorias previas

y los espacios de inserción profesional. Asimismo, esto permitirá reconstruir el surgimiento de grupos intelectuales que, en cierta medida, representan lineamientos y agendas contrapuestas y permitirá evidenciar la existencia de ambigüedades y contradicciones al interior del propio gobierno las cuales repercutirán en la definición de las políticas educativas.-

1. La transición democrática

El año 1983 marca el comienzo de un nuevo período histórico en Argentina que traerá, no sólo la recuperación de la democracia, sino también su consolidación en el tiempo. El proyecto político encabezado por el presidente Raúl Alfonsín, electo en los comicios de octubre de ese año, sentó sus bases en el agotamiento del proceso dictatorial y en la necesidad de generar las condiciones para garantizar una democracia pluralista en el largo plazo.

Las disputas entre las tres fuerzas armadas habían roto la cohesión del anterior régimen y la Guerra de Malvinas, tanto la declaración de guerra como la posterior derrota incondicional, terminó de erosionar un poder resquebrajado. Desde allí, la transición democrática se precipitó en pocos meses, entre la crisis de legitimidad del régimen, el aumento de la movilización social y la presión por el llamado a elecciones.

Por este motivo se produjo una transición “por ruptura” (Portantiero, 1987) o “no pactada”, también denominada “por colapso” (O’Donnell, 1988). Esta, a diferencia de las llamadas transiciones “pactadas” que se dieron en otros casos latinoamericanos, implicó la ausencia de condicionamientos al nuevo gobierno para instalar su agenda política, por lo menos en un primer momento. Un segundo momento, lo que algunos autores llaman “segunda transición” (Lanzaro, 2002) o etapa de “consolidación” democrática (O’Donnell, 2002) marcó un quiebre en el gobierno –que se encontraba presionado por diversos sectores nacionales e internacionales- generando el declive de algunas políticas y la redefinición de otras, buscando garantizar las condiciones institucionales o la continuidad de la democracia.

No obstante ello, Aboy Carlés señala (2001; 2004) que, debido a las condiciones de la transición, Alfonsín pudo instalar un discurso que marcó una “doble ruptura”. Por un lado, una ruptura con la última dictadura militar, el terror y las violaciones a los derechos humanos cuyas bases fueron “la discrecionalidad, la guerra, el autoritarismo y la muerte” (2004: 39). Ante ello, el nuevo gobierno propuso un estado de derecho, con plena vigencia de las garantías constitucionales para garantizar la paz, la defensa de la

vida y el propio orden democrático. Por otro lado, una ruptura de carácter histórico, de largo plazo, que trascendía al proceso encarnado por la última dictadura militar permitiendo la estabilidad democrática a futuro. Para ello debían generarse las condiciones que inhabilitaran la posibilidad de una nueva interrupción del orden constitucional. De esta manera se asociaba la “plena vigencia de la democracia con el bienestar y la prosperidad en un horizonte sin limitaciones temporales” (op.cit: 39) evidenciando la necesidad de generar una nueva cultura política conceptualizada en términos de “modernización política”. Sin embargo, la tensión entre los propósitos y las posibilidades marcó lo que Quiroga (2005) denominó “un complejo y ambiguo proceso que reveló, al mismo tiempo, signos favorables de consolidación y rasgos preocupantes de imperfección institucional” donde, al tiempo que se afirmó el principio de legitimidad democrática no se superaron las “deficiencias institucionales y las profundas desigualdades sociales” (p. 87).

En el discurso presidencial la modernización política tuvo su correlato en la esfera cultural y económica en tanto el proyecto exponía la necesidad de, transformar las estructuras internas que habían llevado al atraso y la decadencia

“transición a la democracia consolidada y modernización forman un solo conjunto de problemas. Porque la modernización no es un fin en sí mismo: el fin es la constitución de una sociedad a la vez más próspera y solidaria, independiente y participativa” (Discurso ante la Asamblea Legislativa 1/3/1987).

Para Quiroga (2005) el gobierno de Alfonsín logró – en un primer momento- sumar adhesiones de diversos sectores mucho más allá de su propio partido -la Unión Cívica Radical- sobre la base de un discurso que oponía democracia a dictadura y justicia a impunidad. A ello puede agregarse la convocatoria a una “Convergencia Programática” en el tránsito a la consolidación democrática buscando establecer puntos de acuerdo y de contacto, más allá de las particularidades partidarias y sectoriales. Se planteó entonces, un proyecto político que va a ampliar considerablemente la esfera pública, diversificando los ámbitos y los temas de discusión, pero cuya representación política está radicada en el parlamento generando nuevos mecanismos de democracia directa.

Tal diversificación incluyó la convocatoria a dialogar tanto a sectores representantes de la intelectualidad, los partidos políticos, los sindicatos, las iglesias y cultos oficiales, como a los ciudadanos individuales a través de espacios de participación directa. Esta convocatoria fue posible ya que el mismo gobierno pretendía asegurar los derechos civiles y garantizaba la libertad política propiciando las

condiciones para que la participación se produjera superando el miedo y la desconfianza que suscitaba en la sociedad como consecuencia del pasado inmediato.

El proyecto de modernización democrática incluyó una serie de acciones para alcanzar las distintas esferas de la política y la sociedad. Sus lineamientos están trazados desde la campaña electoral de Alfonsín, pero se expresan más claramente en el llamado “Discurso de Parque Norte” titulado *Convocatoria para la convergencia democrática* y que será el primer paso en ese proyecto³⁹. Allí habla abiertamente de la modernización asentada en dos valores fundamentales: el *pluralismo* como reconocimiento del otro y aceptación de la diversidad y la discrepancia, y la *ética de la solidaridad* basada en procesos de cooperación que tengan como interés máximo el bien común:

“Frente al fracaso y al estancamiento venimos a proponer hoy el camino de la modernización. Pero no lo queremos transitar sacrificando los valores permanentes de la ética. Afirmaremos que sólo la democracia hace posible la conjugación de ambas exigencias. Una democracia solidaria, participativa, eficaz, capaz de impulsar las energías, de poner en tensión las fuerzas acumuladas en la sociedad. (...) Pensamos que una sociedad democrática se distingue por el papel definitorio que le otorga al pluralismo entendido no sólo como un procedimiento para la toma de decisiones, sino también como su valor fundante.

En estos términos, el pluralismo es la base sobre la que se erige la democracia, significa reconocimiento del otro, capacidad para aceptar las diversidades y discrepancias como condición para la existencia de una sociedad libre.

La democracia rechaza un mundo de semejanzas y uniformidades que en cambio forma la trama íntima de los totalitarismos” (Convocatoria para una convergencia democrática 1/12/1985).

La modernización sería la base del cambio social, económico, político y cultural que tendría, necesariamente, como punto de partida la existencia de un sujeto democrático. En este discurso se condensan una gran cantidad de reformas y acciones que materializan el eje de la modernización, algunas ya estaban en marcha cuando Alfonsín pronuncia este discurso en el año 1985 y otras se estaban proyectando. El punto de partida, coincidiendo con el análisis de Quiroga (2005), fue la convocatoria a la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) y el enjuiciamiento a las Juntas Militares. La búsqueda de justicia para evitar la impunidad de los crímenes perpetrados por el Estado durante la última dictadura es el puntapié para convocar a la

³⁹El discurso fue enunciado en el “Plenario de delegados del Comité Nacional de la Unión Cívica Radical” el 1 de diciembre de 1985. Casi un año más tarde, el 2 de octubre de 1986, Alfonsín pronunció un discurso por cadena nacional con el mismo título, en el cual convoca a todas fuerzas políticas a discutir un documento que lo sintetiza el “Pacto de Garantías a la Convergencia Programática”. En el discurso ante la Asamblea Legislativa de 1987 enfatiza nuevamente los pilares del pacto. La transcripción completa de los discursos y del documento, así como las repercusiones en medios de prensa escrita pueden encontrarse en Nudelman (1987).

ciudadanía a participar políticamente. Ello aseguraba que, durante la vigencia de la democracia, los derechos individuales debían ser defendidos y garantizados estatalmente.

La particular construcción discursiva que acompañaba estos mensajes estuvo elaborada por el grupo de intelectuales que asesoraban a Alfonsín conocidos como “Grupo Esmeralda”. Con referentes tales como Juan Carlos Portantiero y Emilio de Ípola se trataba de un grupo de personalidades de diversos campos que, desde el análisis del discurso, acompañaban en la elaboración de los mensajes presidenciales⁴⁰.

La agenda de la modernización –planteada en los documentos de la convergencia- daba cuenta de la dimensión renovadora planteada por el gobierno nacional e implicaba tres grandes grupos de reformas: la político-institucional; la económico-social y la reforma educacional y cultural, cada una con características particulares.

En ese sentido, se destacan una serie de acciones señaladas por Quiroga, Roulet (2004) y en los discursos de Alfonsín:

- El Programa Alimentario Nacional con la distribución gratuita de cajas de alimentos a los sectores más pobres de la población.
- Un Programa de Salud que proponía un seguro nacional de salud que incluyese a los hospitales públicos, las obras sociales y la medicina prepaga para equiparar las desigualdades en las prestaciones.
- La Democratización Sindical, con el propósito de “garantizar la presencia del pluralismo ideológico” (Roulet, 2004: 286).
- La Pacificación externa, con la resolución del conflicto limítrofe con Chile a partir de un referéndum a la ciudadanía.
- La política de Derechos humanos, con la sanción de leyes que ratificaban los pactos internacionales, tales como el Pacto de San José de Costa Rica, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Como así también el Juicio a la Junta Militar y la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP).
- El Acta de coincidencias políticas con partidos políticos, actores económicos y sindicales, y la vía de concertación entre sectores empresarios y sindicales.

⁴⁰ Sobre este grupo volveremos en el apartado siguiente.

- El Consejo para la Consolidación de la Democracia, que suponía “cambios, transformaciones, innovaciones” (Alfonsín, 1981: 270) abarcando proyectos de reformas del Código procesal penal, la ley universitaria, la ley de radiodifusión y, el más importante, la reforma constitucional que proponía –entre otras cuestiones- el carácter semi-presidencial.
- La relación con intelectuales laicos y progresistas. Como así también una política científica y tecnológica con la creación de la Secretaría de Ciencia y Técnica, y la reestructuración y ampliación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- La propuesta de traslado de la capital del país de Buenos Aires a Viedma para lograr una mayor federalización del país, así como desconcentra y descentralizar el poder político.
- El Plan Nacional de Alfabetización para Adultos, la reforma universitaria, la eliminación de las trabas para el ingreso y la participación estudiantil, y Congreso Pedagógico Nacional (CPN) como las principales herramientas con las que inicia la reforma educativa.

Es una mirada algo indulgente; habría que matizar un poco marcando que si bien tuvo algunas cosas muy progresistas también había limitaciones, algunas posiciones contrapuestas en el propio partido de gobierno.

Muchas de estas propuestas van a declinar en lo que anteriormente se denominó el segundo momento de la transición a partir de 1987⁴¹. Más allá de los avances que representaron muchas de estas iniciativas, las marchas y contramarchas en otras, evidencian las oposiciones y limitaciones con las que se enfrentó el gobierno radical, así como ambigüedades aún al interior del propio partido. Las negociaciones con las fuerzas armadas luego de una primera etapa de fuerte oposición, los enfrentamientos con los sectores sindicales y religiosos, la presión de la banca internacional y el fracaso de los planes económicos fue acercando a algunos sectores del gobierno con el discurso

⁴¹ Este segundo momento va a estar delimitado por la derrota electoral en dicho año, la profundización de la crisis económica y las presiones corporativas empresariales, sindicales y de la banca internacional –que venía insistiendo en una agenda de ajuste estructural y saneamiento fiscal-, así como las amenazas golpistas y los levantamientos militares impulsados por los sectores afectados por los juicios que proliferaban luego del enjuiciamiento a los principales responsables del terrorismo de Estado. Este escenario marcó una nueva agenda marcada por el llamamiento a una “economía de guerra” donde la crisis económica tomaba cada vez más protagonismo.

neoliberal (Pucciarelli, 2006), evidenciado una creciente la tensión entre economía y política claramente visible en este segundo momento. Como afirma Quiroga (2005) la propuesta de modernización democrática demandaba cambios culturales, institucionales y políticos que requerían un amplio consenso social y que el gobierno no pudo construir más allá del amplio apoyo conseguido inicialmente y la propuesta a la convergencia....

Para señalar algunas de estas cuestiones sirve como ejemplo tomar el caso del Congreso Pedagógico Nacional –cuyas implicancias a nivel de la política educativa serán retomadas en el próximo capítulo-. El CPN un ejemplo del sentido otorgado a la participación en la cuestión educativa y de las propias limitaciones que encontró el proyecto político para promoverla⁴². El CPN fue convocado por iniciativa del Poder Ejecutivo y sus pautas organizativas se plasmaron en la Ley N° 23.114/84 sancionada por unanimidad en el Congreso de la Nación. En un primer momento iba a denominarse II Congreso Pedagógico Nacional, recuperando la tradición de la convocatoria de 1882 que había reunido a los líderes intelectuales en materia educativa para discutir los principios de una ley de Educación Común, sancionada en 1884. Tras la oposición de la bancada justicialista y de deliberaciones al respecto, se optó por eliminar del título el número “II” para marcar la diferencia con aquella iniciativa enmarcada en un gobierno oligárquico y que convocó un solo sector de la población.

El CPN convocado en 1984 tenía un sentido distinto de aquel, se trataba de generar un espacio amplio de participación, abierto a toda la ciudadanía, para canalizar allí sus opiniones en función de construir colectivamente y en democracia, una ley orgánica de educación. Se esperaba que la misma tuviera las características de una ley general y abarcara por primera vez a todos los niveles, ámbitos y jurisdicciones, bajo los principios que regían al proyecto político. Ese proyecto, basado en la participación, determinaba una convocatoria amplia tanto a la ciudadanía como a los diferentes sectores sociales, sindicales, empresarios, partidos políticos, iglesias a exponer y debatir sus opiniones sobre cuáles debían ser los principios que orientasen la futura ley.

Para ello se organizó federalmente de manera que, con apoyo técnico y financiero de la Nación, las provincias sancionasen normativas específicas, nombraran las comisiones y asumiesen la responsabilidad por las etapas del debate. La organización planteaba un movimiento que fuese desde la discusión en las Asambleas

⁴² Existe un corpus de trabajos que abordan específicamente el recorrido del CPN entre los que se destacan la compilación de De Lella y Krotsch (1989), el trabajo en términos de crónica periodística de De Vedia (2005) y el análisis a través de la prensa periodística regional de Díaz y Kauffmann (2006).

Pedagógicas de base⁴³, asentadas en las zonas o unidades territoriales que definiesen las jurisdicciones, para luego pasar por las asambleas regionales, jurisdiccionales hasta llegar a la Asamblea Pedagógica Nacional, donde se debatirían los dictámenes alcanzados y de dichas discusiones saldría un “informe final”. Dicho informe serviría de base para la elaboración de la ley educativa que legislase para todo el territorio de la República.

Los intelectuales también tuvieron una participación destacada en el Congreso⁴⁴. Tal como señalaba la citada ley nacional y las respectivas normativas provinciales, se conformarían Comisiones Honorarias Asesoras (CHA) designadas por los poderes ejecutivos sobre recomendaciones de las Comisiones organizadoras a través la consulta a las universidades, ministerios, sindicatos, entre otras instituciones, y estarían compuesta por personalidades del quehacer educativo y representantes de diversos cultos reconocidos⁴⁵. Dicha comisión se compuso así de intelectuales –radicales, liberales, católicos, socialistas, peronistas y sin adscripción partidaria- con formación específica o relacionados con el campo educativo y también por ex funcionarios educativos (ministros, secretarios, directores nacionales). La CHA nacional sería parte del gabinete de la Comisión Organizadora Nacional colaborando con las tareas que le estaban asignadas desde la conducción, promoción y desarrollo del proceso hasta la sanción de la norma que sería el cierre final de las actividades.

De las discusiones de la CHA nacional, que comenzó a sesionar en abril de 1986, se publicó una colección denominada *Cuadernos del Congreso Pedagógico* editada por EUDEBA⁴⁶. Cada libro trata algún tópico central de la discusión con la autoría de los miembros de la comisión, entre los que se destacan: la educación popular, la universidad, el gobierno y financiamiento del sistema, la reforma educativa, etc.⁴⁷.

⁴³ Es destacar que, el marco de la convocatoria a la participación se amplía también el tradicional espectro etario, ya que en las asambleas de base podían participar los mayores de 15 años a diferencia de la participación electoral marcada en los 18 años. Ello habilita la participación de los centros de estudiantes que recientemente habían sido reimplantados.

⁴⁴ Sobre la intervención de los intelectuales en el CPN consultar Ísola (2013).

⁴⁵ Por decreto 432/86 el Presidente de la Nación nombro a las siguientes personalidades para conformar la CHA nacional: Wenceslao Arizcuren, Ana María Barrenechea, Monseñor Emilio Bianchi Di Carcano, Monseñor Guillermo Blanco, Berta Braslavsky, Héctor Félix Bravo, Buenaventura Bueno, Gustavo Cirigliano, Florencio Escardó, Marcelo García, Luis Iglesias, Gustavo Malek, Adelmo Montenegro, Avelino J. Porto, Gilda Romero Brest, Cesar Milstein (quién no acepta la designación), Ernesto Sábato, Bernardo Solá, Jorge Taiana, Juan Carlos Tedesco, Rodolfo Terragno, Hermano Tomás A. Walsh, Gregorio Weimberg, Jaime Barylko, Félix Cayuso, Arthur Hand, Hércules Pinelli, Luis Rébora, Armando Romero y Oscar J. Shuberoff. Por la Federación Universitaria Argentina participa su presidente Marcelo García y luego su remplazante en el cargo, Claudio Diaz (Nosiglia y Santiago, 1989).

⁴⁶ Editorial Universitaria de Buenos Aires.

⁴⁷ Cuadernos del Congreso Pedagógico, EUDEBA. Títulos de la colección (autor y título de la obra): 1. Ernesto Sábato, “Cultura y Educación”; 2. Adelmo Montenegro, “La educación argentina. Reforma y

Paralelamente, y marcando el protagonismo que adquirirá en el debate, sectores de la Iglesia católica - a través del Equipo Episcopal para la Educación Católica- lanzó una colección propia a cargo de su propio grupo de intelectuales, algunos de los cuales también formaban parte de la CHA como es el caso de Gustavo Cirigliano y Monseñor Emilio Bianchi di Cárcano⁴⁸.

Más allá de la producción del Informe Final sobre los resultados de la Asamblea Nacional realizada en la ciudad de Embalse, provincia de Córdoba, entre febrero y marzo de 1988, no se logró el objetivo inicial de consensuar los principios de una Ley de educación a tono con el proyecto político del gobierno. Desde la convocatoria al Congreso, hasta su cierre pasaron casi tres años y medio, en gran parte dilatado por las demoras en el inicio de las deliberaciones (Southwell, 2007b)-y, tal como ha coincidido ampliamente la literatura sobre el tema, no pudo convertirse en el factor de cambio educativo que supuso el gobierno nacional. En un balance de la experiencia diversos autores afirman que el CPN no logró dinamizar a los actores propiamente educativos e integrarlos al debate (Braslavsky, 1989). Asimismo, se evidenciaron limitaciones que tuvo la participación para movilizar a los sectores populares y lo cual permitió hegemonizar, ciertos aspectos del debate, a sectores corporativos como la Iglesia Católica que tenía intereses generados en la educación (Follari, 1989). Al mismo tiempo la esperanza depositada por el gobierno en alcanzar una masiva participación de la ciudadanía —que permitiera una expresión pluralista- que, al no alcanzarse y ante la imposibilidad de conformar una mayoría propia, obligó al gobierno a movilizar acuerdos en pos de moderar posiciones (Mignone, 1989).

Los mismos principios de modernización y muchas de las limitaciones señaladas estarán presentes en la construcción de la agenda educativa que se analizará en el próximo capítulo. Pero también será la expresión de algunas particularidades que marcó

finés”; 3. AA.VV., “La educación y el hombre argentino”; 4. AA.VV., “La educación popular hoy”; AA.VV., “Educación, ciencia, tecnología y humanismo”. AA.VV., “Democracia e igualdad de oportunidades educativas”.

⁴⁸ Colección “Congreso Pedagógico”, Editorial docencia. Coordinador: Eugenio Gómez de Mier. Títulos de la colección (autor y título de la obra): 1. Comisión Organizadora Nacional “El Congreso Pedagógico. Fines, temario y etapas”. 2. Equipo Episcopal para la Educación Católica, “Guía para la participación en el Congreso Pedagógico”. 3. Gustavo Cirigliano, “Persona, proyecto nacional y sistema educativo”. 4. Juan Carlos Agulla, “Una nueva política educativa. Enfoque sociológico”. 5. José Luis Cantini, “La Ley General de Educación. ¿Es realmente necesaria?”. 6. Eugenio Gomez y Sebastián Pacho García coordinadores “El nuevo régimen para la escuela media. Aportes para los docentes”. 7. Rafael Braun “La educación en una sociedad pluralista”. 8. Agulla, J. C., Salonia, A., Van Gelderen, A., Taquini, A. y Zapiola, M. “Sistema Educativo y Universidad”. 9. Cesáreo Campos, “Hombre, cultura y educación. Comentario a Educación y Proyecto de Vida”. 10. Mons. Emilio Bianchi di Cárcano, “Persona y Comunidad Educativa. Comentario a Educación y Proyecto de Vida”. 11. José Luis Cantini, “El sistema educativo. Comentario a Educación y Proyecto de Vida”.

el gobierno de Alfonsín desde la asunción de la presidencia al anunciar una agenda que vino a promover una “reforma educativa”. De ahí que, a los fines de esta tesis, se considera necesario interrogarse acerca de: ¿qué tipo de reforma está planteando esta agenda?, ¿a qué actores interpela?, ¿cuáles son los horizontes discursivos que la enmarcan?, y, en relación a esta última el interrogante central es ¿cómo se construyen esos discursos?, ¿quiénes los construyen y cómo se legitiman? Para abordarlas es menester indagar dos cuestiones desarrolladas en el primer capítulo. Por un lado, cómo se define la política y desde qué “horizontes discursivos” (Southwell, 2008) u “horizontes de sentido” (Giovine, 2012) en el marco de un particular clima de época. Y, por otro lado, la relación entre la producción de conocimiento y la definición de política que está mediada por el rol que los intelectuales cumplieron en este período.-

El camino se iniciará en este último punto de manera de caracterizar algunas particularidades que asumió la relación entre el campo político y el campo intelectual y que permitirán luego, abordar con mayor claridad la construcción de la agenda educativa. Como se afirmó en el capítulo I, a lo largo de la historia la participación de los intelectuales en el campo político y específicamente en la elaboración de la política, ha sido una constante presente con matices y diferencias según las particularidades de cada gobierno y los grupos afines a ellos. En el período que se está analizando no es la excepción, por el contrario, luego de un largo proceso de inestabilidad democrática, que incluyó la exclusión del debate, el desplazamiento, la persecución, el exilio –externo e interno-, la desaparición forzada y el asesinato de un importante sector de la intelectualidad argentina, la convocatoria al diálogo y a la participación activa en la política a un variado espectro de intelectuales marca el inicio de una etapa en esta relación.

Esta convocatoria puede indagarse en diversos espacios y el campo educativo precisamente será uno de ellos. Anteriormente se señaló el rol que los intelectuales tuvieron en el CPN, pero esa es tan solo una de las formas de vinculación entre la cartera educativa y diversos representantes del ámbito académico de la educación. En los siguientes apartados se describirán más profundamente estas cuestiones.

2. Las relaciones entre el campo político y el campo intelectual.

Se considera que el gobierno de Alfonsín es un momento clave para analizar las relaciones entre el campo político y el campo intelectual. Tal como se planteó en el

Capítulo I, el retorno a la democracia generó las condiciones de posibilidad para una renovada participación de los intelectuales en el espacio de la toma de decisiones, lo que algunos autores han conceptualizado como “analistas simbólicos” (Brunner y Sunkel en Braslavsky y Cosse, 2006). Es decir, aquellos intelectuales que, ocupando cargos públicos, se diferencian de los funcionarios tradicionales por tener un conocimiento específico para el ejercicio del poder, y por estar a “disposición de producir, transportar, usar y aplicar conocimientos para la identificación, resolución y arbitraje de problemas” (p. 1). Históricamente los intelectuales se han vinculado con el campo de la política bajo estos parámetros, pero es posible señalar algunas características distintivas o específicas de este momento.

La particularidad que se identifica es que los mismos provenían de espacios diversos, algunos de la izquierda, otros del propio radicalismo y otros sin adscripción partidaria. En algunos casos venían del exilio exterior y en otros casos la apertura democrática les permitió reinsertarse en la vida pública luego de un exilio interno donde estuvieron forzosamente alejados de la actividad intelectual por la persecución del estado durante la última dictadura militar. Entre ellos se encontraban también, muchos de los desplazados de la universidad luego de la intervención decretada por Onganía en 1966, y que no se habían reincorporado en el breve lapso democrático iniciado en 1973, así como los apartados por la expulsión decretada por el ministro de educación nacional Oscar Ivanissevich durante los años 1974-1975. En todos los casos, una importante proporción de ellos, habían desarrollado su actividad –durante esos años- en lo que Braslavsky y Cosse (2006) denominan “instituciones académicas dinámicas”, que también se podrían llamar *think tanks*.

La relación entre conocimiento y poder que se gestó en la transición democrática se dio en una doble vía, como si se tratara de dos carriles que conducen al mismo lugar. Por un lado, desde los intelectuales hacia el gobierno en una redefinición del rol intelectual en la política que posibilitaba poner el conocimiento social al servicio de la construcción democrática. Por otro lado, desde la vía del gobierno, convocando a determinados intelectuales con el fin de incorporar el conocimiento a la definición política y acompañar su legitimación.

-La vía intelectual: crítica y reposicionamiento democrático

Respecto de los intelectuales, la revalorización del término democracia y la preocupación por la relación entre conocimiento y poder estuvo influenciada por las

reflexiones compartidas y las redes de conocimiento y sociabilidad que se generaron durante los años de exilio. De los exiliados en el extranjero la mayoría lo había hecho en países latinoamericanos como México y Venezuela, donde encontraron refugio institucional en espacios de producción de conocimiento como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). En este tipo de espacios, un importante grupo fue madurando sus reflexiones teóricas, a través de la crítica a los procesos dictatoriales en el continente, la incorporación de nuevos enfoques teóricos y, principalmente, repensando qué tipo de conocimiento debían producir las ciencias sociales. De allí, plantea Lesgart (2006), la reconsideración de las experiencias teóricas y políticas tensionaron la producción intelectual con las opciones ideológicas dando lugar a nuevos marcos de pensamiento y programas de investigación que incluyeron un enfoque comparativo entre los autoritarismos en América Latina, de los cuales emergió una reconceptualización del término democracia y del concepto de “transición” democrática, mucho antes de que hubiese señales de agotamiento de los ciclos de imposición de regímenes militares.

En tal sentido el análisis del campo educativo abordado por Suasnábar (2013) también evidencia un rico y valioso núcleo de producción de ideas, debates teóricos, pedagógicos y educativos tanto en el exilio interno como en el exilio externo. El análisis del autor muestra que la producción intelectual de esos años estuvo marcada por la inserción en diversos ámbitos institucionales: universidades de los países de residencia, la CEPAL y el Proyecto Desarrollo y Educación para América Latina y el Caribe promovido por UNESCO y la propia CEPAL. Paralelamente, este contexto de producción de ideas se genera en el marco de una profesionalización académica – especialmente en México- que aún no se había consolidado en Argentina y que, por lo tanto, generó prácticas nuevas para estos grupos intelectuales. El clima de producción así como las diferentes trayectorias y recorridos previos al exilio marcarán los debates y reflexiones entre los que destacan una variedad de posturas de izquierda que van desde Montoneros, el estructuralismo marxista, la izquierda socialista y la izquierda peronista evidenciando posiciones entre una reafirmación de la lucha armada, la revisión de la acción política pero sosteniendo las posturas teóricas, hasta una examen más profundo de los marcos teórico-conceptuales de dicha acción.

Este último, es el caso de uno de los grupos que van a tener un fuerte protagonismo en el debate suscitado por la recuperación democrática. En lo que respecta

a la re-conceptualización del término democracia, de sus características y de las condiciones para su sostenimiento fue muy importante la autocrítica realizada por los intelectuales que provenían de la izquierda revolucionaria y que habían apoyado la lucha armada. Desde México se organizó el Grupo de Discusión Socialista y se editó la revista *Controversia* entre 1979 y 1981 con la participación de personalidades como Juan Carlos Portantiero, Emilio De Ípola, Oscar Terán, José Aricó, Jorge Tula, Héctor Schmucler, entre otros. En ambos espacios se reafirmó un nuevo horizonte de posibilidades a través de la revalorización de la democracia como sistema político para la resolución de conflictos (Pouza, 2013).

Como ya se afirmó esta revalorización fue unida a una crítica del rol intelectual habilitando a una nueva forma de integración con el sistema político y cuyo principal referente fue Gramsci. Ello les permitió abandonar la mirada del intelectual como antagonista del poder y pensarlo como un participante activo en los asuntos de gobierno y de Estado. Este giro los comprometió con el proceso que estaba emprendiendo el eurocomunismo, especialmente el eurocomunismo latino, a partir del distanciamiento con la Unión Soviética y una pérdida de confianza en este tipo de experiencias en su camino a la construcción de una “nueva izquierda”. Un referente de este proceso fue la reforma emprendida por el Partido Comunista Italiano (PCI) a principios de 1970, cuando descartó de plano la vía revolucionaria como forma de acceso al poder en el Occidente desarrollado, postulando una tercera vía política desde la izquierda en oposición a la socialdemocracia y al comunismo soviético a quienes criticaban profundamente (Lesgart, 2006; Elizalde, 2009). Junto con el PCI, otros partidos comunistas –como el francés, el Partido Socialista Español (PSOE) y el Partido Socialista Griego, (PASOK) –, intentaron un proyecto de reconciliación del marxismo y socialismo democrático, no sólo como consecuencia del desencanto con las experiencias del socialismo real, sino también perfilando una alternativa frente al avance de la Nueva Derecha con un programa revitalizado.

En Argentina los debates del exilio exterior se unieron a las reflexiones que desde la clandestinidad desarrollaron los grupos intelectuales que permanecieron en el país. Con la recuperación democrática ambas experiencias se fundieron en una institución que promovió la discusión, la reflexión y la promoción del papel de los intelectuales en la construcción política desde la izquierda. Así, de la unión del grupo vinculado a la publicación *Controversia* y del gestor a la revista local *Punto de Vista*,

encabezada por Beatriz Sarlo, Carlos Altamirano, María Teresa Gramuglio, entre otros, surge el Club de Cultura Socialista:

“Una experiencia de este tipo sólo pudo nacer en un suelo afectado por la tragedia del exilio. Y no sólo del exilio exterior sino también del otro, del interior, en un país donde todo un denso tejido cultural fue destruido por el terrorismo y la violencia militar. El Club surge como producto del encuentro de dos experiencias de exilio: la del grupo de argentinos refugiados en México y la del núcleo de intelectuales que en Buenos Aires emprendieron (...) *Punto de Vista*” (José Aricó, citado por Pouza, 2013: s/n)

Como recuerda Portantiero (en Pouza op.cit) la idea de fundar un club buscaba evocar la camaradería y junto con la palabra cultura, aclarar que se trataba de un espacio para debatir y difundir ideas que aún no habían llegado a nuestro país. Desde la revista *Punto de Vista*, además, se introdujeron debates sobre el juicio a las juntas militares y el rol de los militares en la democracia, una nueva reforma universitaria, el nacionalismo y muchos otros temas que suscitaban preocupación en aquellos años.

Quizás esta cita de Portantiero cuando prologaba la Memoria Política de Alfonsín en 2004, sintetice el posicionamiento de este grupo:

“Muchos de quienes componen mi generación descubrieron a partir del proceso iniciado en 1983, conmovidos por el rezo laico del Preámbulo, el valor de la democracia y del estado de Derecho que hasta entonces habíamos despreciado en nombre de otros ideales, sin advertir que no tenían por qué ser mutuamente excluyentes. Fuimos hijos de la violencia y de la ilegalidad argentinas; en las nos nutrimos y a ellas servimos hasta que el horror de la dictadura y del terrorismo de Estado, las prisiones, las muertes y los exilios nos mostraron definitivamente el largo rostro cruel de nuestra historia y la necesidad de articular las viejas banderas sociales con los nuevos aires que a ellas podía proporcionarles la democracia” (p. 15).

-La vía del gobierno: los intelectuales como funcionarios

En la vía que se habilitó desde el gobierno se destaca la convocatoria a referentes del campo intelectual de las ciencias sociales en puestos claves del gabinete. Algunas de las principales instituciones académicas o *think thanks* eran el *Centro de Investigaciones sobre el Estado y la Administración pública* (CISEA) nacido en el seno del Instituto Di Tella y luego transformado en independiente, el *Centro de Estudios de Estado y Sociedad* (CEDES) y el *Instituto de Desarrollo Económico* (IDES), los cuales aportaron una cantidad significativa de funcionarios. Tal es el caso de Dante Caputo (Canciller), Jorge Sábato (Ministro de Educación), Enrique Groisman y Jorge Roulet (Secretarios de Función Pública) que provenían del CISEA, Oscar Oszlak, en la misma secretaría, del CEDES y Juan Sourrouille y su equipo económico del IDES. En estos casos es posible ver la convocatoria a intelectuales en tanto funcionarios expertos, es decir especialistas

del campo social y con un conocimiento acumulado valorado por el gobierno en función del aporte que podían hacer al sistema democrático.

La figura del sociólogo Juan Carlos Torre es también un ejemplo de las relaciones que se establecen entre conocimiento experto y gobierno. Fue convocado para ocupar la Subsecretaría de Relaciones Institucionales del Ministerio de Economía a cargo de Juan Sourrouille y desde allí formó un grupo de científicos sociales que volcaron su *expertise* en la planificación de políticas públicas a tono con una “nueva” cuestión social argentina (Alfredo, 2014) en el marco del proyecto modernizador.

Otro de los casos que muestra la vinculación entre el campo académico y político es la convocatoria al matemático Manuel Sadosky a la conducción de la Secretaría de Ciencia y Técnica que estaba dentro de la órbita del Ministerio de Educación y que tuvo a su cargo, entre otros, al CONICET; lugar en el que definió una política científica en democracia (Albornoz y Gordon, 2011). La designación de Sadosky proyectaba un mensaje, estaba cargada de un fuerte simbolismo, ya que representaba a los científicos que habían reformado a la universidad en la década del '60, en su caso desde la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA. Era parte de aquellos que habían promovido la investigación y la divulgación, y habían protagonizado la llamada “época de oro” de la universidad argentina para luego ser expulsados de ella por la Dictadura encabezada por el General Onganía, terminando en el exilio. Al igual que otros, el retorno a la universidad argentina⁴⁹ y a su rol científico no se produjo hasta la recuperación democrática de 1983 y en este caso particular desde su cargo posibilitó que, a manera reparadora, muchos de los desplazados de la universidad en los '60 ocuparan ahora un rol protagónico.

En el mismo tenor puede citarse el rol del jurista Carlos Nino como coordinador del *Consejo para la Consolidación de la Democracia* que tenía entre sus objetivos actualizar la normativa acorde a la nueva democracia y cuyo fin último era una reforma constitucional que incluyera un cambio de régimen político que adoptara el semi-presidencialismo, dándole mayor protagonismo al parlamento como espacio de discusión pluralista. Esta suponía también una nueva definición del término democracia vía el institucionalismo sustentada en la relación que establecían entre inestabilidad

⁴⁹ Que con el retorno democrático se viabilizó por medio del proceso de “Normalización” de las Universidades iniciado por el Decreto 154/83 y la ley 23068/84 por el cual se disponía de un plazo para la sanción de los Estatutos Universitarios, la elección de autoridades mediante el régimen de co-gobierno y la estabilización de las plantas mediante concursos de antecedentes y oposición

política y el presidencialismo, cuya solución venía de la mano de la forma parlamentaria y la participación ciudadana (Giovine, 2012).

En todos estos casos es clara y explícita la relación que estableció este gobierno entre intelectuales, expertos y modernización político-institucional. El conocimiento social puesto en primer plano no sólo como técnica, sino como fundamento teórico para alcanzar los objetivos del gobierno. Esta unión entre proyecto modernizador y consolidación democrática puede verse también en uno de los grupos más emblemáticos que acompañó a Alfonsín: el Grupo Esmeralda.

La mítica del grupo y su funcionamiento fue un secreto “a voces”, se trataba de un conjunto de asesores que dependía directamente de la presidencia y que participaba activamente en la elaboración de los discursos de Alfonsín. Fue creado por Meyer Goodbart, sociólogo y publicista, que se acercó a la campaña de Alfonsín por intermedio de Jorge Roulet, ante el pedido de aquel de conformar un grupo que lo “ayude a pensar”. Goodbart se inspiró en los asesores de discurso de Mitterrand y junto con Eduardo Issaharof, psicoanalista, conformaron un equipo de sociólogos, lingüistas, periodistas, historiadores⁵⁰ donde un sector se encargaba de realizar encuestas y análisis de opinión pública, y otro de elaborar ideas que permitiesen *aggiornar* el viejo ideal radical y construir un nuevo sentido democrático⁵¹. Entre los referentes de este grupo, y que acompañaron la discusión y la elaboración de los discursos se encuentran Juan Carlos Portantiero y Emilio de Ípola quienes aportaban las discusiones que, desde la izquierda intelectual, se la hacía al concepto democracia. Cabe recordar que, en esos años, la UCR se incorporó a la Internacional Socialista –la organización mundial de partidos socialistas, socialdemócratas y laboristas- a instancias del entonces presidente Alfonsín⁵².

Entre los aportes más importantes de este grupo están los discursos y documentos de la Convergencia Democrática⁵³, la necesidad de un pacto social, que diera paso a una “Segunda República”. En esta Segunda República no se trataba de reimplantar la democracia, sino de construir una nueva y en ese marco se hace un llamamiento a la modernización como forma de consolidar esa nueva democracia:

⁵⁰ Entre ellos se destacan Margarita Graziano, Hugo Rapoport, Sergio Bufano, Pablo Giusanni, Daniel Lutzky, Gabriel Kessler, Claudia Hilb, entre otros.

⁵¹ Sobre la construcción del grupo y su trayectoria se puede consultar Elizalde, J. (2009).

⁵² En el año 1996, como líder del partido, propició la incorporación como miembro pleno de la organización y fue Presidente del Comité para América Latina y uno de los vicepresidentes de la organización.

⁵³ A los que se refirió al comienzo del capítulo.

“En el mundo de hoy modernizar implica necesariamente democratizar. A la modernización, en efecto, la concebimos como un proceso social y no sólo técnico o económico; modernizar es transformar el sistema de relaciones sociales en la línea de la participación y la solidaridad” (Documento para la Convergencia Democrática, 1986).

3. Los reformadores: Intelectuales/funcionarios, expertos y técnicos en el Ministerio de Educación y Justicia.

La agenda educativa que se propuso en vistas a la modernización y democratización del sistema educativo en particular y la sociedad en general requirió, tal lo expresado anteriormente, un ministerio con fuerte protagonismo y con nuevas funciones. Para dar impulso a los proyectos fue necesario, fortalecer y revitalizar al Ministerio y al Consejo Federal de Educación, así como reconstruir sus capacidades técnicas. Luego del 10 de diciembre de 1983 y en función de la mayor flexibilidad que otorgaba la Ley de Ministerios N° 23.023/83, la cartera de educación se reestructuró mediante una serie de decretos y pasó a denominarse Ministerio de Educación y Justicia (MEJ), quedando integrado por las secretarías de Coordinación Educativa, Científica y Cultura, de Educación, de Cultura, de Ciencia y Técnica, y de Justicia (Paviglianiti, 1988).

Durante este período de gobierno se desempeñaron cuatro ministros: Carlos Alconada Aramburú (diciembre 1983- junio 1986), Julio Rajneri (junio 1986- septiembre 1987), Jorge Sábato (septiembre 1987- mayo 1989) y José Dumon (mayo a julio de 1989)⁵⁴ y tres Secretarios de Educación: Bernardo Solá (1983-1986), Francisco Delich (1986-1987) y Adolfo Stubrin (1987-1989). Dicha secretaría estaba compuesta por dos subsecretarías: de Gestión Educativa y de Relaciones Educativas. La primera tenía a su cargo las Direcciones Nacionales divididas por nivel: Pre-primario y Primario, Media, Superior⁵⁵, y por modalidad: Educación Agropecuaria; Artística; Educación Física y Recreación y Educación Especial. Otro conjunto de direcciones dependía directamente, de la Secretaría como era el caso de la Dirección de Planificación Educativa; de Información, Estadística y Tecnología Educativa; de Asuntos Universitarios; de Sanidad Escolar; la Biblioteca del Maestro y la

⁵⁴Se pueden encontrar las referencias sobre los perfiles profesionales y políticos de los Ministros en Wanschelbaum, 2014.

⁵⁵ Hasta 1984 estas últimas convergieron en la Dirección Nacional de Educación Media y Educación.

Superintendencia Nacional de Educación Privada. Finalmente había algunos organismos descentralizados tales como el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), el Instituto Nacional de Crédito Educativo (INCE) y la Comisión Nacional de Alfabetización (Ver Organigrama de la Secretaría).

Organigrama Secretaría de Educación

Fuente: Elaboración propia sobre información disponible en Secretaría de Educación (1989).

Un recorrido por las trayectorias de los secretarios de educación puede esclarecer cuáles fueron los perfiles que predominaron entre los funcionarios de la cartera educativa. Los tres secretarios de educación que se desempeñaron en esta gestión eran abogados, aunque con trayectorias y espacios de inserción diferentes, provenían del interior del país: Córdoba, Santa Fe y Salta respectivamente y tenían trayectoria política dentro de la UCR que en el caso de Delich y Stubrin se remontaba a la agrupación estudiantil Franja Morada. Mientras Delich y Stubrin mantenían estrecha relación con el campo educativo, Bernardo Solá no tenía una trayectoria específica en él, fue candidato

a gobernador por la provincia de Salta en 1983 y aunque perdió las elecciones fue convocado por el Presidente Alfonsín para ocupar el cargo. Delich contaba con una carrera intelectual y académica en el área de la sociología. Durante los años de dictadura fue Secretario Ejecutivo de CLACSO y, en la vuelta de la democracia, interventor normalizador de la Universidad de Buenos Aires, cargo que le precedió al de Secretario de Educación. Por su parte Stubrin, el más joven al asumir, provenía de las líneas más progresistas dentro del partido radical, fue miembro de la Junta Coordinadora Nacional⁵⁶, y fue elegido diputado nacional a los 30 años siendo Presidente de la Comisión de Educación de dicha cámara.

Como ya se expresó el trabajo dentro de la Secretaría estaba organizado en Direcciones Nacionales. Dos de ellas fueron centrales en la reorganización técnica del ministerio: la de “Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa”, y la de “Planificación Educativa”. A través de la realización de estudios, investigaciones, diagnósticos de situación, etc., revitalizaron la producción del conocimiento educativo y convocaron a trabajar a personalidades del campo académico universitario vinculados a la educación (Suasnabar e Ísola, 2017). Así se fueron generando equipos de trabajos y se delinearon diferentes formas de intervención que las cuales se abordarán en el próximo capítulo.

Las reformas de la formación docente que se analizan en este trabajo se desarrollaron bajo la *Dirección Nacional de Educación Superior* (DINES), creada por Res. n° 2.800/84, estuvo a cargo de Cesar Augusto Cascallar Carrasco y Ovide Menim⁵⁷ sucesivamente, en tanto la Dirección General de Planificación Educativa fue mutando de denominación y funciones, pero se mantuvo bajo la órbita directa del Secretario de Educación, estuvo a cargo de Beatriz Santiago (quien fuera secretaria técnica del CPN) y posteriormente de Alicia Bertoni.

El análisis de las nóminas de personal del MEJ evidencia diferentes momentos y perfiles en los colaboradores y una alta rotación de asesores –tanto del ministerio como de la secretaría- usualmente nombrados por ser personas de confianza o colaboradores de los funcionarios. No obstante, hay dos casos claros de vinculación con el campo

⁵⁶ La Junta Coordinadora Nacional era un grupo interno dentro del partido radical fundada por un grupo de jóvenes en la ciudad de Santa Fé durante la dictadura del General Onganía. Entre sus fundadores estaban Luis “el Changuí” Cáceres, Enrique “Coti” Nosiglia, Federico Storani, Ramón Mestre, Marcelo Stubrin –hermano de Adolfo- entre otros. A principios de los ’70 los militantes de este grupo comenzaron a acercarse a Raúl Alfonsín, que representaba un programa de tendencia socialdemócrata dentro del partido frente a la línea “balbinista” de corte liberal. Esta agrupación apoyó la campaña Presidencial de Alfonsín y varios de sus dirigentes ocuparon cargos durante su mandato.

⁵⁷ Cuyos perfiles profesionales se abordarán específicamente en el próximo capítulo.

intelectual. Uno es en el gabinete de asesores del ministro Rajneri, quien a través de la vinculación con la Fundación Mediterránea propició el ingreso de miembros de dicha entidad y del Instituto de Economía y Finanzas de la Universidad de Córdoba (Rodríguez, 2017). Durante esa gestión encabezó la lista de asesores el Dr. Humberto Petrei, economista egresado de la Universidad Nacional de Córdoba con estudios de posgrado (Magister y PhD) en la Universidad de Chicago y miembro de dicha fundación. Al momento de asumir como asesor de Rajneri, Petrei contaba con experiencia como docente en la UNC y como consultor de organismos internacionales, tales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de Estados Americanos (OEA), el Banco Mundial (BM) y Naciones Unidas (ONU).

El equipo encabezado por Petrei establece las primeras relaciones entre el Ministerio y el Banco Mundial⁵⁸, con el fin de conseguir financiamiento para el sector actuando como negociador, como *sherpa*. Su experiencia en dichos organismos y sus relaciones con el campo académico de la economía permitieron que un conjunto de investigadores, tales como José Cartas, Héctor Gertel y José Delfino –todos economistas- analizaran desde esa impronta las cuestiones educativas con estudios de costos, proyección de matrícula, rendimiento, etc. Sus análisis tienen una clara tendencia economicista y evidencian una inclinación hacia la adopción de políticas corte neoliberal para la educación.

Rajneri y Stubrin compartieron por un tiempo la gestión como Ministro y Secretario respectivamente, pero las divergencias en el enfoque y en la convocatoria a grupos intelectuales de referencia trajeron discrepancias significativas como refiere el siguiente relato:

“hay convenio con la Fundación Mediterránea y ellos traen, desembarcan con un equipo muy importante, ensayando con el Banco una reforma de tipo economicista, con muy buenos calculistas, estaba Gertel entre ellos. Y bueno, yo me sumo a esas conversaciones, estoy en desacuerdo con todo lo que se dice, por eso eran mis conflictos con Rajneri, yo me lleve bastante mal y a la larga termina yéndose.”
(Entrevista a Adolfo Stubrin, en adelante AS).

Precisamente el otro caso es el del cuerpo de asesores y colaboradores que acompañó a Adolfo Stubrin en su gabinete y que estaba compuesto por dirigentes del partido radical e intelectuales, pedagogos y docentes en los que se apoyaba su gestión:

“ingresé al cargo con una amplia reestructuración de la planta y mis colaboradores entraron a distintas Direcciones y otras áreas de menor rango que Direcciones, así

⁵⁸ Esta relación se abordará en extenso en el próximo capítulo.

que tuve también asesores, pero lo más importante era que mis colaboradores fueron los Directores.

(...) Algunos eran colaboradores desde la Cámara de Diputados y otros de mi conocimiento de las diversas provincias, por vía del partido o por la experiencia de esos tres años previos de Legislador Nacional cuando yo estuve muy involucrado en la gestión de las políticas.

(...) era un enfoque multidimensional o sistémico, que estaba en la prédica de Juan Carlos Tedesco, que era en ese entonces Director de la Oficina de América Latina y el Caribe para la Educación en Santiago de Chile y que estaba frecuentemente en contacto con nosotros ayudando y asesorando y elaborando las políticas, los textos digamos, los mensajes (AS)

Asimismo, Juan Carlos Pugliese, Subsecretario de Gestión Educativa entre 1988 y 1989, plantea la centralidad del equipo técnico que acompañaba la gestión y que provenía de las Universidades Nacionales, del campo intelectual

(...) el equipo técnico, que era externo al Ministerio, pero estaba conformado por las Universidades, o sea gente que venía de las Universidades o de los Institutos de Investigación, era muy sólido Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky, Berta Braslavsky, Norma Paviglianiti, Daniel Cano, entre otros, también estaba Inés Aguerondo, estaba el que era Director del CONET, David Wiñar que también es una persona intelectualmente muy formado, estaba también Ovide Menin que era el Director Nacional de Educación Superior, también una personalidad muy destacada (...) los asesores eran muy pocos. O sea, las estructuras eran mucho más chicas que las de hoy. (Entrevista a Juan Carlos Pugliese, en adelante JCP)

Entre los asesores se encontraban Daniel Cano⁵⁹, Norma Paviglianiti⁶⁰ y Catalina Nosiglia⁶¹, quienes tenían muy diversas trayectorias y grados de afinidad o pertenencia al radicalismo y al mismo tiempo provenían del campo académico educativo, con una

⁵⁹ Tuvo un paso por la militancia en el Partido Comunista, militante estudiantil por la Federación Juvenil Comunista y realizó sus estudios de doctorado en la República Democrática Alemana. A la vuelta a la democracia se acercó al gobierno siendo nombrado Asesor de la Secretaría y responsable de proyectos sobre Educación Superior. Como docente estuvo a cargo de la cátedra de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.

⁶⁰ Miembro de la generación que renovó la carrera de Ciencias de la Educación, fue asesora de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación entre 1983 y 1986 durante la presidencia de Stubrin y luego ingresó como Asesora de la Secretaría

⁶¹ Joven graduada de la carrera de Ciencias de la Educación y militante del partido radical, hermana del dirigente Enrique Nosiglia.

vasta trayectoria. Berta⁶² y Cecilia Braslavsky⁶³, así como Juan Carlos Tedesco⁶⁴ fueron colaboradores de la Secretaría sin detentar un cargo como funcionarios.

En diferentes cargos y funciones también se encontraban Inés Aguerrondo, David Wiñar, Clotilde Yapur⁶⁵, representantes de la generación formada en la renovación de las Ciencias de la Educación de la década de 1960 y otros graduados más recientes como es el caso de Guillermina Tiramonti⁶⁶ o Catalina Nosiglia. La integración de los equipos, de acuerdo a sus perfiles, estaba más pensada en un sentido de participación en un proyecto democrático que en un sentido político partidario:

“Ahí convergieron muchos con una vocación democrática pero que tenían distintas ideas. Yo diría que el equipo técnico no tenía una expresión partidaria; ninguno de los que nombré, salvo Caty [Nosiglia] pero que ocupaba un lugar de asesora o yo, o los... o el secretario, ni siquiera el ministro, el ministro por ejemplo no era afiliado radical, más bien venía de la izquierda. Bueno, eran todos especialistas no partidarios. Podían tener afinidad con el gobierno, seguramente la tenían, pero por ejemplo Berta Braslavsky venía del PC, claramente.” (JCP)

Por su parte los directores nacionales provenían del campo de la educación y docentes con vasta trayectoria tal el caso de Ovide Menin⁶⁷, Alicia Bertoni⁶⁸, Beatriz Santiago⁶⁹. Al igual que los anteriores, podían o no tener afiliación al partido radical, pero sí una cierta afinidad con él o la figura de Alfonsín. Estos cargos se complementaban con los cargos de subdirectores donde podía encontrarse una representación partidaria más fuerte.

⁶² Pedagoga, referente del campo de las Ciencias de la Educación, especialista en educación especial. Docente en diversas instituciones y consultora de UNESCO, era militante del Partido Comunista.

⁶³ Graduada de la carrera de Ciencias de la Educación (1973), realizó sus estudios de Doctorado en la Universidad de Leipzig en la República Democrática Alemana. Miembro del Partido Comunista como su madre Berta. Desde la creación de FLACSO en Argentina se desempeñó allí siendo Coordinadora del área de Educación entre 1984 y 1982 siendo también titular de la cátedra Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

⁶⁴ Graduado de la Carrera de Ciencias de la Educación (1968) se desempeñó como docente en distintas universidades. Sin militancia partidaria tenía expresa inclinación a la izquierda intelectual. Se desempeñó desde 1976 en diversos ámbitos de UNESCO siendo director de CRESALC (1982-1986) y de OREALC (1986-1992) durante el gobierno de la transición democrática. Asimismo fue el fundador y primer director del Área de Educación de FLACSO creada en 1982.

⁶⁵ Aguerrondo y Wiñar eran graduados de la Universidad de Buenos Aires y ambos habían trabajado en el Sector Educación de CONADE. Yapur era Profesora de Pedagogía egresada de la Universidad Nacional de Tucumán.

⁶⁶ Graduada en Ciencias Políticas por la Universidad de Salvador iniciaba sus estudios de Maestría en Educación y Sociedad de FLACSO.

⁶⁷ Se volverá sobre la trayectoria de Menin en los capítulos V y VI.

⁶⁸ Docente y investigadora con trayectoria en el campo educativo y metodológico. Fue la primer Directora de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires con el advenimiento democrático.

⁶⁹ Quién también había sido asesora de la Comisión educación de la Cámara de Diputados entre 1984 y 1986 y Secretaria Técnica del Congreso Pedagógico

“[los directores nacionales se designaban] por dos cosas. Una, por capacidad técnica y el otro por confianza política. Las dos cosas tenían que estar presentes. En ese ámbito, es decir, a ese nivel de la administración el gobierno de Alfonsín no designaba digamos, amigos de la campaña, tenían que tener una base... es cuestión de mirar los nombres”. (JCP)

Al rastrear los curriculum y recorridos profesionales de los funcionarios y asesores se destaca que una importante cantidad de ellos provenían del interior del país (San Juan, Córdoba, Tucumán, Corrientes, Río Negro, etc.), como una muestra de representación federal que se quería imprimir en la conducción nacional.

“El Director Nacional de Información, era Daniel Lozano, era de Santa Fé, mejor dicho, de Rosario, pero él formaba parte de un colectivo de expertos en información, desarrollo de información, lo que después se explotó con la Informática. El Director de Agropecuaria era Iglesias, un señor ya mayor en ese momento, (...) era de la Pampa, el Director Nacional de Deportes, Cortés, era de San Juan. Después, bueno Ovide Menin, era extrapartidario totalmente” (JCP).

El caso de Juan Carlos Tedesco es emblemático en relación al tipo de convocatoria que tuvo la gestión de Stubrin. Durante esos años se desempeñaba como director de Oficina Regional de Educación en América Latina y el Caribe y tuvo una estrecha colaboración con el gobierno y en particular con Secretaría de Educación. Si bien su pertenencia institucional no era compatible con la función de asesor, el mismo es señalado en reiteradas oportunidades como colaborador de la cartera, responsable de establecer vínculos⁷⁰ y asesorar en varios proyectos. Rodríguez (2015), en un análisis de los perfiles académicos y profesionales de los ministros de educación, señala a Tedesco como el primer elegido por el Presidente Alfonsín para ocupar el cargo de ministro, aunque luego es vetado por la Iglesia Católica. Finalmente se designó a Alconada Aramburú quien había sido el Ministro de Educación en la presidencia de Arturo Illia y había tenido una participación en la autodenominada Revolución Libertadora lo cual generaba desconfianza en algunos sectores del propio gobierno. Más allá de estas consideraciones, es claro que tanto a título personal y como representante de OREALC, Tedesco trabajó estrechamente con la cartera educativa, tal como lo continuará haciendo en las siguientes décadas.

De la relación con el análisis del campo intelectual de las ciencias de la educación abordada en el Capítulo I, es posible detectar la participación de un gran número de personalidades que habían tenido un rol protagónico en la década de 1960, al igual que

⁷⁰ Por ejemplo en con Clotilde Yapur al cual referiremos más específicamente en el capítulo VI

lo observado en las otras áreas gubernamentales. Algunos eran jóvenes graduados en aquellos años y representaban el nuevo perfil, tal es el caso de Juan Carlos Tedesco, Inés Aguerrondo (UBA) o Clotilde Yapur (UNT). Otros, como Paviglianiti, Aguerrondo y David Wiñar, trabajaron en el Sector Educación de la CONADE que, tal como ya se mencionó, fue el primer espacio estatal que se configuró en el país para la producción de conocimiento experto/técnico educativo. Entre los colaboradores del Ministerio y la Secretaría de Educación también están presentes miembros y ex miembros del CICE tal es el caso de David Wiñar y Gilda Romero Brest⁷¹, Ana María Eichelbaum de Babini, Héctor F. Bravo, Norma Paviglianiti entre otros⁷².

Representando otra corriente dentro del campo de las ciencias de la educación de los '70 es posible localizar a un grupo nucleado en la *Revista de Ciencias de la Educación* –editada entre 1970 y 1975– bajo la dirección del propio Juan Carlos Tedesco (Suasnábar, 2004; Gómez, 2017), así como figuras entre los colaboradores y miembros del Consejo de Redacción de la misma, tales como Graciela Carbone, Clotilde Yapur, Marta Teobaldo, quienes trabajaron en el diseño e implementación de algunos proyectos e innovaciones educativas del ministerio nacional.

Cecilia Braslavsky, Cano y Tiramonti venían del ámbito de la FLACSO, cuya área de Educación y Sociedad había sido recientemente creada en el país y desde donde se organizó la primera Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación dictada en Argentina, siendo Tedesco un actor fundamental en su constitución. Del trabajo de investigación desarrollado en la FLACSO emergieron significativas producciones del campo educativo que colaboraron en su refundación post-dictadura (Tiramonti, 2004), junto con otras instituciones tal como la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE). Asimismo, la FLACSO firmó un convenio con la Secretaría por la cual se buscaba vincular algunos trabajos de tesis con requerimientos de la Secretaría para generar conocimiento académico sobre los problemas educativos e incentivar las relaciones con la gestión del sistema (Secretaría de Educación, 1989) lo cual muestra la cercanía que tuvo la gestión con dicha institución. Finalmente, la composición de la ya citada Comisión Honoraria Asesora del CPN evidencia una convocatoria amplia al campo intelectual educativo y a personalidades destacadas de otros gobiernos.

⁷¹ Convocados para trabajar en el proyecto educativo que acompañaría el traslado de la Capital a Viedma

⁷² La descripción y análisis del CICE, sus integrantes, investigaciones, vínculos con organismos internacionales, etc. está presente en Méndez, 2014.

Todos estos especialistas/expertos convocados a trabajar en el seno del ministerio provenían mayoritariamente de las universidades nacionales y tenían, por diversos caminos, trayectoria en el campo académico, pero no necesariamente en el campo político. Al mismo tiempo había quienes tenían una reconocida carrera, en tanto otros provenían de las jóvenes generaciones de graduados. En suma, se evidencian las profundas relaciones que se producen entre los campos político y académico de la educación en la década de los '80. A través de éstas es posible advertir el intento por poner a dialogar al conocimiento científico con la elaboración de la política, tal como se analizó en otros aspectos de la política pública.

En este período convergen dos cuestiones, por un lado, la demanda del gobierno a diversos grupos intelectuales del campo educativo, ya sea a dialogar –como en el caso del CPN- o directamente a participar de la elaboración de política, algunos como funcionarios, otros como asesores. Por otro lado, la normalización de las universidades generó las condiciones para iniciar la institucionalización de la investigación al interior de ellas ayudando a cristalizar un proceso que se estaba gestando desde mediados del siglo XX cuando se inició el proceso de profesionalización y modernización del campo complejizado e interrumpido por la inestabilidad democrática, la alternancia de gobiernos cívicos y militares y los conflictos entre la intelectualidad –representada en gran parte por las universidades- y los gobiernos que subvertían el orden constitucional. Dichos conflictos supusieron que el camino para la consolidación de las ciencias de la educación se gestara en los períodos dictatoriales por fuera del espacio universitario y, por lo tanto, se dispersara en un conjunto de instituciones con orientaciones y fundamentaciones diversas. Sin duda dicha dispersión se observa en la convocatoria a diversos intelectuales provenientes de distintos espacios, además de aquellos directamente vinculados con el partido gobernante.

Más allá de las diferencias entre los espacios formativos de origen y la diversidad de trayectorias, estos intelectuales convocados en tanto funcionarios, expertos, especialistas, técnicos acompañaron la definición de una agenda de política educativa. Desde diversos espacios, proyectos y con diferentes formas de participación este amplio abanico de referentes y jóvenes graduados del campo educativo muestra la estrecha relación que se intentó establecer entre la elaboración de la política y un campo

intelectual que iba camino a su institucionalización en Argentina y, por lo tanto, cómo se imbricaron uno y otro⁷³.

A los fines de el análisis propuesto es importante recuperar la conformación de grupos que representan posturas e intereses diferentes dentro del ministerio tal es el caso de los grupos que acompañan al Ministro Rajneri y al Secretario Stubrin y, como se verá en el próximo apartado, tendrán un rol fundamental en las relaciones con los organismos internacionales. En este caso particular dicha relación es interesante porque habilita una serie de interrogantes ¿Cuál fue la influencia que ejercieron en la definición de dicha agenda? ¿Cuáles fueron los acuerdos o las coincidencias y cuáles los puntos de conflicto? ¿Cómo se entiende la reforma educativa en dicha agenda?-

⁷³ Sobre la vinculación de estos dos procesos en la transición democrática se recomienda consultar Tiramonti (2016) y Vior (2016)

Capítulo IV

Capítulo IV

Un proyecto de modernización educativa en los '80

Introducción

Este capítulo condensa el análisis de las características que asume la construcción de políticas durante la transición democrática y específicamente las políticas educativas. Estas van a ir constituyendo a lo largo del período un programa de reforma que, aunque inconcluso, permite observar los debates y los posicionamientos que asumen las instancias gubernamentales frente a los condicionantes que provenían de la agenda educativa global, así como aquellas tradiciones sedimentadas del sistema educativo y las particularidades del clima de época descripto en el apartado anterior.

En tal sentido en la primera parte de este capítulo se presentarán algunos de los principios que, con matices al interior de los diferentes países, orientaron la agenda educativa a nivel global a partir de conceptualizaciones e investigaciones que se estaban produciendo en ese contexto con el propósito de detectar los debates que generaban. Ello permitirá presentar las principales características del gobierno de la transición democrática en tensión con esa agenda global que iba en la dirección opuesta y la definición de una política educativa nacional en relación a ese contexto internacional donde circulan y se difunden discursos que se tornan hegemónicos. El punto de partida de este análisis es señalar como se conforma esa agenda global en el marco de la crisis del estado de bienestar y el avance de los discursos neoliberales y neoconservadores en pos de una transformación del estado, para luego indagar cómo se reconstruye la agenda educativa democrática en Argentina.

La segunda parte del capítulo se focalizará en el campo de la educación que adquirió un fuerte protagonismo en el proceso de democratizar la sociedad. Precisamente la última dictadura instauró sobre el sistema educativo y sus sujetos un control disciplinar e ideológico que desalentaba la participación y la vida institucional. Ello requería una rápida intervención para fomentar la libertad y garantizar derechos. A posteriori, se analizarán dos momentos diferentes en la construcción de la agenda educativa detectados durante el trabajo de campo: un primer momento caracterizado por la literatura académica como re-democratización del sistema o de “restitución de derechos y libertades” (Tenti, 1991; Tiramonti, 2004; Southwell, 2007b, entre otros). Un

segundo momento que opera al interior del sistema educativo con reformas parciales a los diferentes niveles y modalidades, apuntando a lo organizacional, a lo institucional y a lo curricular de cada uno de ellos, entre las cuales se destaca “la formación, actualización y perfeccionamiento” docente. Para analizar en profundidad este último punto, se caracterizarán también las formas de vinculación establecidas entre el ministerio educativo nacional y los diversos organismos internacionales –de crédito y de cooperación- que financiaron, colaboraron e influenciaron –en grado variable- la definición de las políticas.

1. La agenda educativa global: principales lineamientos y actores

Como se mencionó anteriormente la década de 1980 en Europa y Estados Unidos principalmente selló la crisis del estado de bienestar y del “liberalismo social” (Rose, 1997) y su disolución en pos de un nuevo modelo trazado bajo los principios del neoliberalismo y el neoconservadurismo. Pero también marcó la pérdida de centralidad del Estado frente al Mercado en tanto organizador y regulador de las relaciones sociales.

La crisis del petróleo de 1973, y su profundización en 1979, demostraron a los países centrales del bloque capitalista que el progreso no era indefinido, y que el bienestar universal tenía sus límites, potenciando así los discursos en contra del intervencionismo estatal y del rol regulador del estado en Europa y de la red de servicios sociales en EE.UU. La crisis conllevó una importante recesión y los productos brutos nacionales que las principales naciones capitalistas cayeron sucesivamente desde 1973; luego de un breve repunte volvieron a caer entre 1979 y 1983 dando lugar a un extenso ciclo económico recesivo. Se acentuó el desempleo y con ello se desestabilizó el esquema de las políticas sociales y el sistema de subsidios. Los países centrales delinearon estrategias para superar la crisis al tiempo que el discurso en contra del *Welfare State* se potenciaba. Esta situación suponía algunas novedades. Por un lado, la “estanflación”, es decir la caída del crecimiento económico sumada a la inflación y, por otro lado, se produjo consecuentemente una fuerte caída de las tasas de ganancias, casi inédita. Finalmente se evidenció la obsolescencia del esquema productivo fordista al tiempo que la revolución tecnológica prometía nuevas formas de relaciones productivas.

Según Wirt y Hartman (1987) las potencias ensayaron diferentes estrategias para enfrentar esta crisis y los partidos gobernantes fueron cambiando las medidas

implementadas según su inclinación política (proteccionista/intervencionista o libre mercadista/monetarista), pero en la mayoría de los casos los esfuerzos fueron infructuosos y la inflación se acentuó conforme avanzaba el desempleo y caían los indicadores económicos. Se intensificaron los debates en materia de política monetaria, en Estados Unidos y en Reino Unido la política keynesiana de intervención y redistribución fue discutida por los defensores de la política monetaria de Milton Friedman, mientras que en países como Japón el capitalismo se consolidó subvencionado por el gobierno. Por su parte las economías socialistas, especialmente las más cerradas, pudieron resistir la recesión, aunque se vieron afectadas por otras crisis que debió enfrentar el bloque comunista.

Desde el neoconservadurismo se abogaba por un “mayor disciplinamiento social” (Apple, 1986; Borón. 1981) que se debía dar en el marco de un gobierno fuerte con una cuota de autoritarismo, en un esquema social jerárquico con relaciones de subordinación y donde el centro de escena ya no sería el individuo sino la “nación” y cuya integridad debe preservarse por sobre todas las cosas. Mientras que el neoliberalismo apuntaba a la liberalización de los mercados, la libre elección de los sujetos, el achicamiento del estado entre otras cuestiones (Morgenstern de Finkel, 1987).-

Los postulados de la Nueva Derecha también impactaron en los sistemas educativos. Por un lado, porque la recesión afectó los recursos destinados al sector y, por otro, porque alteró los principios o pilares de las políticas educativas. Desde el neoliberalismo el foco estuvo puesto en la productividad y desde el neoconservadurismo en una “intervención moral” que pudiese corregir los efectos de una pedagogía progresista permisiva y “facilista”. La definición de “estándares internacionales” contruidos desde los organismos internacionales y los *think thanks* se convirtieron en nuevos horizontes de referencia para el sistema educativo. El discurso sobre la calidad se impuso al de igualdad de oportunidades que había dominado la agenda educativa de la posguerra y en tal sentido el nivel más afectado en los países capitalistas centrales fue el secundario precisamente aquel que había experimentado el mayor crecimiento desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial. Entre las décadas de 1950 y hasta los '80 inclusive en los países europeos se dieron oleadas de reformas educativas llamadas “comprensivas” que buscaban promover la integración de los niveles primario y

secundario del sistema educativo, evitar la selección temprana de los alumnos -y el “desperdicio” de talentos- y mejorar la igualdad de oportunidades educativas. Para ello las reformas desmontaban los circuitos selectivos que se generaban en la prolongación de la primaria hasta alcanzar la obligatoriedad escolar –una educación post primaria preparatoria para la el siguiente nivel y una para la inserción laboral- generando un ciclo intermedio o secundario básico que habilitaba las dos funciones-. Según Fernández Enguita y Levin (1989) antes de la Segunda Guerra Mundial no existía en Europa una integración entre las escuelas primaria y secundaria, eran dos niveles con objetivos y públicos diferentes –las clases trabajadoras una y las clases dominantes otra-, sin ningún tipo de articulación entre ellos. De modo que las reformas comprensivas fueron avanzando por el continente junto con la consolidación de las políticas sociales del *Welfare State*.

Estas reformas tuvieron diverso alcance y diferentes niveles de implementación según las formas de gobierno y administración del sistema pero, en todo caso, permitieron mejorar ostensiblemente las tasas de escolarización secundaria y, paralelamente, las de graduación lo cual generó una mayor demanda por educación superior materializada en un aumento de la oferta educativa y una diversificación por fuera de los muros de las universidades. Para las críticas provenientes de la Nueva Derecha, la explosión de matrícula fue en detrimento de la calidad educativa y el aumento de los años de escolaridad no eliminó la selección por clases sociales, sino que se trasladó a la finalización de la secundaria. El aumento de la oferta terciaria orientada a la formación profesional fue una expresión de este fenómeno.

La premisa de la calidad educativa trajo aparejada la “jerarquización horizontal” de los centros educativos, generando diferenciación según su inserción territorial, público, docentes, etc. Esta jerarquización se evidenció también en una “retirada” de lo público para las clases que buscaban mantener sus privilegios amparada por gobiernos conservadores como el de Margaret Thatcher en Inglaterra (Fernandez Enguita y Levin, 1989) : Dicha retirada, de la mano de los discursos a favor de la “libertad de elección” de los padres, acompañó la ampliación de la oferta educativa privada, los bonos escuela, las *chatter school* y junto con ella mayor presión por subsidios estatales a estas instituciones.

En plena crisis de recesión, la educación secundaria para todos, basada en la igualdad de oportunidades y las potencialidades individuales fue puesta en discusión. Las tasas de abandono se ampliaron y cada vez más se cuestionó el rol de la escuela en la formación para el trabajo.

Siguiendo con estas posturas críticas, se argumentaba que el *Welfare State* había aumentado el gasto en educación sin que ello tuviera un correlato en la calidad, incluso, los sectores más críticos, insistían en que la misma había empeorado. La excesiva centralización, la concentración en manos del estado y la burocratización del sistema educativo eran un obstáculo al desenvolvimiento del sistema y el principal medio para romper con ello era devolverles el poder y control a los padres sobre la educación de sus hijos. De esta forma la “libertad de elección” de los padres se convirtió en una bandera tanto para los sectores conservadores que abogaron por una privatización del sistema y reclamaron mayores subsidios para dichas instituciones como para los representantes del neoliberalismo que promovieron la liberalización de la oferta y la demanda a través de sistemas de financiación directa como los “bonos-escuela”. Milton y Rose Friedman, impulsores de este sistema en los Estados Unidos, exponía que este era “El medio más eficaz y quizás el único modo de restituir a los padres el control, es una situación en la que estos pueden elegir los colegios donde enviar a sus hijos y puedan trasladarlos de uno colegio a otro si no están satisfechos” (en Sante di Pol, 1987: 53). La competencia y libertad de elección propugnada para la economía podría trasladarse al sistema educativo de manera de mejorar la calidad del sistema. La competencia entre escuelas por obtener matrícula –y así “bonos” que es el equivalente a financiamiento- sería el principal estímulo de la calidad.

La “calidad” como estándar comenzó a dominar la agenda de los estados pero, fundamentalmente, de los organismos internacionales y *think thank* con injerencia en educación. A principios de los ’80 en los países de Europa occidental y en los Estados Unidos, la calidad dominaba la agenda de trabajo de los ministerios, de las reuniones de expertos internacionales y de los trabajos de los investigadores. En 1980 la Revista de Educación de España –en su número 264- editó un monográfico destinado a “La calidad de la Educación”. Además de los trabajos presentados se informa sobre dos reuniones destinadas al tema las “II Jornadas de estudio sobre la calidad de la educación en Mariñan” y la “Mesa hispano-francesa sobre la calidad de la enseñanza pública”

realizadas ese mismo año. El 26 de agosto de 1981 el Secretario de Educación de los Estados Unidos encomienda la formación de una “Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación”, con el fin de examinar la calidad de la educación y elaborar un informe con recomendaciones para el mejoramiento de la educación. El mismo se presenta en abril de 1983 con el sugestivo título “Una nación en riesgo”.

La calidad 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, lo más significativo a los fines de esta tesis, la formación de los docentes. El primer punto traía el debate sobre una educación demasiado académica y sin conexión con las habilidades o competencias requeridas en el mundo del trabajo, especialmente, en esta nueva etapa de capitalismo y en el marco de la revolución tecnológica. En un contexto donde aumentaba el desempleo y las tasas de abandono de la educación secundaria, la esperanza de una educación que permitiera insertarse y desenvolverse en la vida productiva era una promesa atractiva para las clases más afectadas por la crisis. Al mismo tiempo, el agotamiento del fordismo y el taylorismo suponía sujetos entrenados con nuevas habilidades y una mayor flexibilidad para su desempeño en el mundo laboral.

Una mayor descentralización implicaba desde la gestión de recursos a través de los sistemas de “bonos”, del curriculum o la administración escolar, designación de docentes, *merit pay*, búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento, etc. Si bien se generaron muchas propuestas en este sentido el ya mencionado/otro trabajo de Wirt y Hartman (1986) denominado “*Education, recesión and the Wold Village*” recopila estudios sobre los efectos de la recesión en la política educativa de ocho países en los cinco continentes⁷⁴ muestra que, más allá de lo que dictan los estándares internacionales -y lo que discursivamente propugnan las reformas utilizando discursos similares-, no hay informes o evidencias de una efectiva descentralización y, en términos de control, se observa una mayor centralización o re-centralización de las políticas (Wirt y Hartman, 1987).

En consonancia con los discursos a favor de la de una mayor autonomía escolar surgieron argumentos para una renovación de la formación docente. Según Myrdal (1996) hacia fines de la década de 1960 y principios de 1970 en Europa emergió la

⁷⁴ Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia, Nigeria, Papúa Nueva Guinea, la República Popular China y Hong Kong.

necesidad de convertir al docente en un experto en las teorías y métodos de enseñanza y aprendizaje bajo el estándar de la profesionalización. Es decir, en convertir en profesión algo que aún no lo era. Como se analizó en el capítulo II dicho estándar comenzó a ocupar la agenda de discusión de los organismos internacionales desde la Recomendación Internacional de UNESCO/OIT sobre la Situación del Personal Docente de 1966. Allí ambos organismos de manera conjunta hicieron un llamamiento claro en favor de atender a diferentes dimensiones de la profesión docente. Precisamente este término generaba algunas controversias en relación a la docencia, ya que la misma no se ajustaba al sentido clásico de la noción de profesión. De ahí que se refería a la profesión docente y a la profesionalización docente en relación a las condiciones laborales, la especificidad y valorización de la tarea en tanto servicio público y, consecuentemente, su jerarquización y a la posibilidad perfeccionamiento y capacitación permanente. Este tema será profundizado en el próximo capítulo.

En los '80 el discurso de la profesionalización se resignificó en función del nuevo contexto y, en tanto estándar, se relacionó a la formación inicial de los docentes. En este sentido, la profesionalización no era tanto el producto de prácticas y condiciones laborales como resultado de un proceso formativo, del enfoque y contenido del curriculum para la formación docente y del ámbito de enseñanza –privilegiando a las universidades por sobre las escuelas normales superiores-. De esta manera se naturalizó la relación profesionalización-formación docente que demandaba un docente a tono con las tendencias descentralizadoras, preparado para una mayor autonomía en las escuelas, capaz de ser gestor de los contenidos y de las propias instituciones.

Adquirir mayores niveles de autonomía y la capacidad de co-gestar las instituciones, se convirtieron en las principales demandas hacia el docente. Este cambio fue expresado en la investigación que analizó profesionalización como significativo (Southwell, 2007a, 2008), que lo posicionó como un campo de disputa donde lucharon distintos significados asociados a esa categoría. De una perspectiva de profesionalización que interpelaba a los estados en función de reconocer, valorar y jerarquizar la tarea docente -como puede rastrearse en dicha Recomendación- ahora el eje se inclinaba hacia una interpelación a los docentes por asumir un nuevo compromiso con la institución educativa, adquirir mayores responsabilidades por su tarea y por los aprendizajes de sus alumnos, en síntesis, por la calidad de la educación (Popkewitz y

Pereyra, 1994; Southwell, 2008). A partir de allí será cada vez más común que los discursos de las reformas educativas relacionen la mejora de la calidad educativa con una reforma o transformación de la formación inicial del docente, depositando gran parte de la responsabilidad por el cambio educativo en ellos (Birgin, 1999).

Este cambio en el eje de algunos estándares internacionales o la construcción de otros nuevos se puede observar la conformación de la agenda educativa nacional. Aunque el contexto reviste sus particularidades es fructífero pensar: ¿cuáles de estos o estándares se introducen con más fuerza en Argentina?, ¿cuáles son las vías por las que son introducidos?, ¿qué rol tienen los organismos internacionales en este proceso? Y, fundamentalmente, ¿Cómo son resignificados en función de los propósitos e intencionalidades de la gestión educativa?

2. La agenda educativa en el gobierno radical

La década de los '80 marcó un punto de resurgimiento de la sociedad argentina y de redefinición de los lazos entre estado y sociedad en el marco de un nuevo discurso político que puso en primer plano a la democracia como un valor fundamental a proteger y defender. Pero también, y tal como se viene describiendo, significó una nueva etapa en lo que concierne a la producción de conocimiento educativo y los vínculos entre los espacios de elaboración de la política. En ese sentido implicó una apertura democrática hacia el interior y también hacia el exterior, en un contexto internacional que, claramente, no era aquel en que había irrumpido la última dictadura del cual emanaban diversos discursos, experiencias, referenciales teóricos que de a poco comenzaron a llegar a nuestro país. Pero también expresó fuertes limitaciones en tanto significó un “exceso de confianza” en la deliberación como mecanismo de funcionamiento (Southwell, 2007b; 2014) y un convencimiento en que la propia participación iba a darse de manera espontánea en una sociedad que venía de una etapa de gran violentación institucional.

Retomando los propósitos del gobierno, con el objetivo principal de dejar atrás el pasado de golpes y dictaduras, y de condenar la violencia y el terror de estado, el gobierno se centró en recuperar la plena vigencia del estado de derecho, con el objetivo de generar una conciencia democrática que tomará ejemplos de la socialdemocracia europea (Southwell, 2007b). El lema adoptado por Alfonsín, “*con la Democracia se come, se cura, se educa*” y la enunciación reiterada del Preámbulo constitucional –en

tanto “rezo laico” al decir de Portantiero (2004)- durante la campaña electoral, constituyeron un claro ejemplo del peso simbólico otorgado al término. Pero, fundamentalmente, la explicitación de un proyecto político que tenía como fundamento democratizar la sociedad y desmontar las estructuras autoritarias que habían conllevado la instauración de una dictadura de dichas características y que encontró interna y externamente no pocas limitaciones y oposiciones.

Es posible considerar que las primeras líneas de esta agenda educativa se trazaron ya en el discurso de asunción del Presidente Alfonsín ante la Asamblea Legislativa. Allí señaló principios fundamentales para los niveles primario, secundario y para las universidades, retomando como antecedentes fundamentales la Ley n° 1420/1884 y los principios de la Reforma Universitaria de 1918. Dos pilares fundantes que refuerzan el sentido de democratización y participación que se buscaba imprimir a dicha agenda y que señalan una evocación al canon transhistórico de la educación argentina. La enunciación comienza marcando el rol del estado en esta construcción:

“reafirmar los principios tradicionales de la enseñanza pública argentina que deberá ser gratuita y obligatoria en los niveles de preparación básica e inspirada en un claro propósito asistencial de acuerdo a los lineamientos trazados un siglo atrás por la ley 1420. Hoy a la luz de los nuevos tiempos auspiciamos la incorporación al sistema de la educación pre-primaria y la obligación progresiva de la enseñanza media”.

A continuación explicita:

“Nuestra preocupación se dirigirá ante todo a reconstruir la escuela primaria dotándola de recursos indispensables (...). El mismo criterio (...) inspirará nuestra acción en el nivel medio donde, además, eliminaremos las trabas a la libre agremiación estudiantil, modernizaremos los programas ampliando los planes con salida laboral y apoyaremos la acción de los docentes tendiendo a la implantación del cargo de tiempo completo y de tiempo parcial” (10/12/1983).

Aquí se advierten dos cuestiones. Por un lado, la referencia a la gratuidad “en los niveles de preparación básica”⁷⁵ y por otro la ampliación de la obligatoriedad que en los países centrales ya alcanzaba mínimamente al ciclo básico de la escuela secundaria o a un nivel intermedio. El diagnóstico apuntaba a un deterioro del nivel primario como consecuencia de la descentralización decretada en 1978, y el cercenamiento de las

⁷⁵ En relación a las Universidades públicas, en los Considerandos del Decreto 228/83 se explicita “Que a los fines...suprimir el arancelamiento”. Finalmente la ley 23.608 de 1985 deroga la ley 22.207 de la dictadura que había estipulado el arancelamiento con lo cual este queda formalmente derogado también.

libertades y la obsolescencia de los planes de estudio en el nivel medio. Finalmente, el discurso enfatizaba claramente en la universidad

“como órgano fundamental para la formación de una conciencia democrática y social en el país (...) Para el gobierno de la universidad hemos sostenido permanentemente los principios de la reforma universitaria iniciada en 1918. (...), implantando un régimen de gobierno y administración que se apoye en los principios reformistas de la conducción tripartita (...).”

Sin duda la universidad –gratuita y cogobernada- era un gran bastión para el gobierno radical por la propia tradición de los vínculos entre ellos, así como por el peso que los principios reformistas tenían en la construcción discursiva del partido y de su agrupación universitaria Franja Morada, de la cual provenían algunos de los funcionarios.

Aunque el gobierno tenía una agenda política propia, no pudo aislarse de un nuevo escenario mundial marcado por la crisis del estado de bienestar analizada al comienzo del capítulo, el cambio del modelo de acumulación hacia la globalización y el avance del de la Nueva Derecha que comenzó a imponerse con fuerza en los '80 en Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania y Canadá, y en Sudamérica, Chile. En tanto hacia fines de esa década se difundirá también hacia otros países de la región, incluyendo Argentina.

Este escenario también influyó los dos momentos del gobierno que se han señalado anteriormente, evidenciándose en la política educativa. Los lineamientos enunciados en el discurso de asunción marcaron la primera parte de la agenda y luego, promediando el mandato, esta dará un giro desde la perspectiva de la restitución de derechos y ampliación de la cobertura hacia la necesidad de cambio y modernización del sistema educativo introduciendo en la retórica los estándares que estaban circulando internacionalmente e iniciando una clara vinculación con los organismos internacionales.

Volviendo al primer momento, este estuvo marcado por el desmantelamiento de lo que se denominó el Proyecto Educativo Autoritario (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983), la preocupación por la sanción de una ley educativa que fuera el fruto de la participación y discusión democrática, la regionalización educativa –como contracara de la descentralización- para promover mayores niveles de participación de los docentes, los padres y alumnos, emergiendo el discurso la expresión de “comunidad educativa”; la

calidad de la educación, la planificación y gestión de gobierno, la tecnología educativa y el “perfeccionamiento y actualización profesional docente” (García y Giovine, 2001).

Como se especificará más adelante el discurso de la calidad se resignificaba desde la propia agenda modernizadora del gobierno. En ese sentido el Presidente Alfonsín, en el Discurso de Apertura del CPN la define en los siguientes términos:

“Pero no nos interesa la calidad oligarquizante, la calidad disponible sólo para algunos privilegiados. Somos ambiciosos y queremos no sólo educación para todos sino también educación de calidad para todos. La calidad no puede seguir siendo atributo de una élite pequeña o ampliada. La calidad es un derecho de todos y debe estar al alcance de todos. Así como no podemos ofrecer una atención sanitaria de primera y otra de segunda tampoco podemos ofrecer una educación de primera y otra de segunda. Toda la enseñanza debe apuntar a altos niveles de calidad. Este objetivo emana no sólo de un imperativo de justicia sino también de los requisitos planteados hoy para alcanzar las condiciones tecnológicas, productivas y económicas en general de 'una sociedad moderna. En este sentido, la calidad a la que aspiramos no es sólo un derecho ciudadano; es una responsabilidad social para posibilitar un ingreso razonable al siglo XXI” (27/2/1988).

En el nivel universitario se garantizaron los principios de autonomía, co-gobierno y el acceso de los docentes por concurso a las cátedras. Esta agenda estuvo cargada por diversos significantes⁷⁶ en relación a la propuesta democratizadora del gobierno y cuya enunciación se evidencia en los discursos presidenciales: pluralismo, tolerancia, participación, solidaridad (Southwell, 2007b) y, en la articulación con estos, discursos que circulaban internacionalmente y elementos que provienen de diferentes racionalidades políticas que ponen en evidencia una hibridación discursiva.

Braslavsky (1989), Southwell, (2002; 2007b) Tiramonti (2004), Abratte (2005)—entre otros— coinciden en señalar que dicho eje se construye 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. El proyecto entendía a la educación como un aspecto vital del proceso democratizador por lo que se trataba, no sólo de desmontar la propia estructura autoritaria del sistema sino, además, transmitir desde allí una cultura de participación ciudadana pluralista y representativa.

⁷⁶ Esta categoría es retomada de Southwell (2007b). Allí la autora remite a términos que son objetos de lucha ideológica en la sociedad y alrededor de los cuales se dan una pluralidad de conflictos que impiden que estos sean fijados a una única articulación discursiva.

Según Tiramonti (2004) hay cuatro líneas de política fundamentales: 1) la laicización de contenidos escolares, especialmente de la asignatura Formación Cívica que durante la dictadura se volcó a contenidos de moral religiosa, conservadora y anti-democrática; 2) la modificación de los valores y prácticas institucionales promoviendo mayor participación y una relación con la autoridad no represiva y horizontal; 3) la eliminación de los exámenes de ingreso al nivel medio y superior, así como el sistema de cupos ampliando exponencialmente la matrícula; 4) la recuperación del debate público en materia educativa a partir del ya descrito CPN; el restablecimiento de los centros de estudiante y la búsqueda de nuevos espacios de participación. Un ejemplo de ello son los consejos de escuela en la reforma impulsada por la Provincia de Buenos Aires. A las que pueden agregarse la eliminación de los aranceles universitarios, la revisión y transformación de los diseños curriculares y de los manuales escolares, la reincorporación de los docentes cesanteados, el ya mencionado Programa Nacional de Alfabetización, la construcción de nuevos edificios escolares para la escuela secundaria, la reapertura de carreras cerradas durante la última dictadura, la ya citada normalización de las universidades, los concursos docentes, la reforma de los planes de estudio, de programas de las asignaturas y la, la promoción de carreras de posgrado con la creación del Sistema del Cuarto Nivel (SICUN) y el Sistema de Apoyo para Investigadores Universitarios (SAPIU)⁷⁷.

En un segundo momento, muchas de estas acciones continúan y se mantiene la preocupación por una mayor democratización y libertad del sistema educativo; así como los significantes clave de la agenda política - pluralismo, tolerancia, participación, solidaridad- pero, paralelamente, comienzan a gestarse algunas reformas parciales al interior de las distintas Direcciones Nacionales, mientras se intenta concluir el proceso del CPN que se había dilatado. La diferencia entre dos 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 y, más bien, recuperando sus tradiciones, por el contrario, en la segunda se buscó promover reformas al interior de los diferentes niveles en pos de mejorar la calidad de la educación y modernizar las estructuras del sistema que eran en sí mismas un obstáculo para la democratización.

⁷⁷ Para un análisis más detallado de algunas de estas acciones puede consultarse a Cano, D. (1985) La educación superior en Argentina; Braslavsky (1985); Braslavsky y Tiramonti (1990); Briscioli, B. (2010) Albornoz y Gordon (2011); Wanshelbaum, C. (2013) Siede. (2016). Giovine, R. (2016).

Este cambio en la agenda está marcado por la llegada del Secretario Stubrin a la Secretaría y el ingreso de sus colaboradores a las diferentes direcciones; aunque se reconozca continuidad con las gestiones anteriores:

“nosotros teníamos solidaridad y continuidad con la gestión anterior que había estado a cargo del secretario Bernardo Solá durante el mayor tiempo y después de Francisco Delich, durante el ministerio de Carlos Alconada Aramburu. Yo asumí cuando era ministro Julio Rajneri, así que en ese sentido había continuidad y había un propósito de cambio o innovación en algunos aspectos relacionados con fijación de prioridades y lanzamiento de políticas de mayor cambio o de mayor calado digamos de los cambios de organización y modernización del sistema” (AS)

De ahí que en su gestión se pueden detectar una serie de iniciativas de transformación que van convergiendo en una agenda de reforma

“Había habido cambios educativos, los subsecretarios de Solá habían sido además de Alfredo Bravo, la profesora Nelly Speroni, de La Plata, y había llevado adelante algunos cambios a nivel pedagógico-didácticos como el tema de la nueva escala conceptual de evaluación y medidas de ese tipo en las escuelas secundarias. Nuestra perspectiva de los cambios era algo diferente...también estaba el Plan Nacional de alfabetización con una Comisión presidida por Nélida Baigorria, con rango de Secretaría. Así que las prioridades del período anterior al '87, asumí en enero del '87, fueron claramente la alfabetización, las libertades y las reparaciones de los cesantes y de las libertades, etcétera. Y algunos cambios en contenidos, por ejemplo, de las áreas de formación cívica y cuestiones de cultura constitucional y los temas de la evaluación, el pase de la evaluación numérica a la evaluación cualitativa. Nuestra visión de ese conjunto de cambios era que era insuficiente y que había que pasar a lo que llamábamos una transformación más profunda de la enseñanza que contemplara todas las dimensiones del paquete de las escuelas nacionales, tanto el aspecto de la profesión docente y el desempeño docente como el aspecto de los contenidos de la enseñanza, como el aspecto de la infraestructura, del papel de los estudiantes y de la normativa y el ejercicio de las atribuciones de gestión y política educacional (AS)

Dichas reformas pretendieron ser innovaciones educativas desarrolladas al interior de los diferentes niveles y modalidades, en algunos casos aplicadas a un número pequeño de instituciones que aceptaban voluntariamente participar de las experiencias y concentraban un trabajo de tipo técnico. Este momento marca el comienzo de un importante trabajo al interior de la cartera educativa y, especialmente, de la Secretaría de Educación desde donde se articulan todas las innovaciones.

Llegado este momento, la confianza en que la reforma educativa y la transformación del sistema iban a generarse en el seno del proceso de discusión y deliberación motivado por el Congreso Pedagógico estaba resignada o, por lo menos, debilitada por dos cuestiones fundamentales. La primera fue la ausencia de la sociedad

civil en el debate y el protagonismo que ciertos los sectores estaban ganando en los espacios más álgidos de las discusiones:

“estaba en marcha el Congreso Pedagógico que a esa altura ya por el deterioro del clima general, por los “Carapintadas” y el deterioro de la situación económica, ya por el ‘88 era una cuestión problemática pero que de todos modos siempre tratábamos de convertirlo en el pivote del cambio” (AS).

La causa de la ausencia de la sociedad civil en el CPN es señalada por diversos autores. Algunos refieren a la ausencia de tradición de participación y a un miedo o desconfianza presente como consecuencia de la impronta de la violencia de la última dictadura. Otros plantean cómo de una mayor presencia en las asambleas de base esa representación fue menguando en pos de una cooptación de las asambleas regionales por los partidos políticos. En todo caso la confianza en la participación espontánea y la falta de conducción del proceso que en algunas jurisdicciones demoró casi dos años en comenzar (Southwell, 2007b) conllevaron a que el CPN perdiera el sentido inicial.

La segunda de las razones, fueron las constantes negociaciones que debían darse entre los representantes de la Iglesia Católica y el gobierno para moderar posiciones de cara a la Asamblea Final y en las cuales también participaban representantes de la oposición, el partido Justicialista. Estas negociaciones requerían la convocatoria a actores claves:

“cuando se llega a la instancia final, que era la Asamblea Nacional que se realizaba en Córdoba en Febrero del ‘88, a mí en Diciembre del ‘87 me convoca el presidente para nombrarme en este cargo de Subsecretario de Gestión Educativa para sumarme a la interlocución final, con la Iglesia y los equipos técnicos que trataban de conciliar los ejes en los cuales se podía discutir el tema del Congreso Pedagógico, teniendo en cuenta que había muchísima coincidencia respecto de las cosas que había que hacer en educación pero había un tema que era el que condicionaba cualquier acuerdo, que era la cuestión de la enseñanza religiosa.” (JCP)

Asimismo, la dilación de los tiempos del proceso, sumado a la crisis económica que complicaba su financiamiento, y a la inestabilidad política y social volvían a esta empresa aún más compleja. Más allá del proceso de deliberación del CPN y la posibilidad de sancionar una Ley Orgánica de Educación, los funcionarios, expertos/técnicos/ especialistas que trabajaban en la gestión comenzaron a avanzar con reformas parciales del sistema que, para esta gestión educativa, suponían un trabajo desde las bases en diálogo con directores y supervisores escolares.

En el discurso pronunciado con motivo de conmemorar el centenario del fallecimiento de Domingo F. Sarmiento (11 de septiembre de 1988), el presidente Alfonsín refiere a un primer momento de transición –que coincide con aquel que se definió anteriormente- en el que hubo que generar un cambio de enfoque para afianzar a la educación como un valor democrático y espacio de participación, pluralismo y tolerancia. Ese período de transición estaba en proceso y con un fuerte énfasis en el mejoramiento de la educación secundaria, la expansión de la obligatoriedad, la flexibilización y modernización de los programas y modalidades de dicho nivel, una progresiva descentralización de la toma de decisiones hacia las instituciones y, en consecuencia, actuar también sobre un actor que se consideraba clave –“agente de cambio”- para la “transformación educativa”: el docente.

De ahí que era necesario encarar reformas en su formación, en la asignación de cargos para evitar la rotación por diferentes instituciones, en los salarios, y en su mayor nivel de profesionalización a través del “perfeccionamiento” y “actualización”. Esta enunciación marca un proyecto a largo plazo, para generar un acuerdo de alta perdurabilidad que pudiera convertirse en una política de Estado. De hecho, el Presidente advertía que se trataba de una empresa que debía trascender a su gobierno que estaba transitando sus últimos meses

“Tanto la transición como el desafío actual exceden el programa de un partido político e incluso la obra de un gobierno. En ambos casos se trata de una acción que compromete a toda la sociedad argentina y que no pudo ni puede llevarse adelante sin la colaboración de cada uno de nosotros” (11/9/1988).

Allí se encuentra una clara referencia a la ampliación del derecho a la educación en cuanto ampliación de la matrícula y, sobre esa base, Alfonsín señaló los principales logros del período de transición. Entre 1983 y 1987, la educación primaria incrementó en un tercio el ritmo de crecimiento interanual de la matrícula, habiendo crecido un 14% respecto del final de la dictadura. Un caso similar es el de la escuela secundaria cuya matrícula creció un 27% y a un ritmo tres veces mayor que el período anterior. En las universidades nacionales se duplicó, especialmente por la eliminación de las restricciones en el acceso. Asimismo, el mismo porcentaje de crecimiento, se observaba en la educación de adultos y la educación pre-primaria.

Partiendo de esta explosión cuantitativa el proceso de reforma apuntaba –en sintonía con lo propuesto en la agenda educativa global- a una transformación

cualitativa. Este segundo momento, además, está fuertemente cruzado por la crisis económica y el fracaso constante de los ensayos para superarla, así como los conflictos político-institucionales que atravesaba el gobierno. En palabras de Stubrin, “no hubo mayores trabas que no fueren la de la propia dificultad y complejidad del momento, las restricciones presupuestarias y del clima político general y nada más que eso”. Estas cuestiones sumadas a las formas de trabajo desplegadas por la gestión de la secretaría – que asumió en 1987- generó una reforma con las características descriptas.

Cuando asumió su cargo, Stubrin expuso las principales líneas de gestión en un discurso enunciado con motivo del inicio del año lectivo en 1987 en tanto “*Política de Transformación Educativa*”. Allí señaló como principales problemas del sistema las altas tasas de deserción y retraso escolar concentrados en algunas regiones y grupos de población. Ambas cuestiones estaban identificadas tanto en informes ministeriales como en trabajos académicos y explicitaban lo que Braslavsky (1985) caracterizó como “discriminación educativa”, Paviglianitti (1988) como “sistema polarizado” y Tedesco (1988) como “desarticulado horizontalmente”. El segundo problema era el bajo rendimiento escolar, la baja calidad de los aprendizajes y la escasa significación que poseían los saberes escolares tanto para continuar los estudios universitarios como para insertarse en el mundo del trabajo, dando lugar a lo que se denominó “circuitos pedagógicos diferenciados” y segmentación educativa. Al respecto, Tedesco afirmaba que la pregunta acerca de las estrategias “para el cambio educativo” había sido eludida por los sectores críticos de la educación latinoamericana, pese al diagnóstico crítico de la educación como aparato reproductor en los ’70. En los ’80 proponía plantearse cuáles eran los mecanismos para su transformación. Se puede observar que esa preocupación era compartida a nivel global y, al mismo tiempo, eje del debate sobre la calidad de la educación al punto de convertirse en la problemática dominante de la agenda internacional de la década. Finalmente, el tercer problema refería a la administración y conducción del sistema, su planificación y el financiamiento de sus servicios. La descentralización había propiciado una pérdida de capacidad de conducción e influencia del ministerio nacional sobre la educación primaria, generando una desconexión entre la política de los diferentes subsistemas jurisdiccionales y, al mismo tiempo, entre niveles educativos, teniendo en cuenta que un gran porcentaje de la educación secundaria estaba en la órbita nacional (Stubrin, 23/3/1987).

A ello se le sumaba la obsolescencia de la estructura de niveles del sistema (Secretaría de Educación, 1989) -heredada del proyecto de educativo de la generación de 1880-, la cual debía revisarse en función de plantear la “transformación educativa”. En dicha transformación era fundamental re-posicionar al Estado nacional como garante del derecho a la educación, en tanto prestador educativo directo y autoridad jerárquica del sistema por mandato constitucional. Es decir, recuperar el rol de conductor del sistema superando las fragmentaciones producidas por la descentralización y, al mismo tiempo, “comandando” la reforma con proyectos innovadores de “vanguardia” educativa.

En dicho discurso Stubrin enunció una serie de lineamientos que iban a orientar su gestión al frente de la secretaría: a) cumplimentar la meta de 7 años de escolaridad obligatoria y extenderla a 10; b) vincular al sistema educativo con el mundo del trabajo; c) descentralizar las prestaciones educativas en todos los niveles para amoldarlas a requerimientos regionales y locales, e instituir modalidades de participación más efectivas para padres, alumnos y docentes; d) priorizar la educación de maestros y profesores con acento en la formación continua y en servicio; e) igualar las oportunidades que separan a los sectores sociales mediante la educación y f) superar los obstáculos producidos por la escasez de recursos y, para ello, generar una cultura educativa que buscase el aprovechamiento de todos los recursos, propiciando desde el gobierno nuevas formas de financiamiento y de adquisición de equipamiento, fomentar la participación de las cooperadoras, etc.

En definitiva, reconocía que el contexto económico impediría realizar los cambios necesarios si se mantenía la mirada de la reforma como un gran proceso de innovación e introducción de tecnología que requería de inversiones importantes para implementarse y, por lo tanto, planteará una estrategia de reforma con características diferentes a las que se perfilaban a nivel internacional pero también buscará vinculararla con proyectos financiados por organismos internacionales. Volveremos sobre ello en los próximos apartados.

No obstante, surgen algunos interrogantes respecto de los objetivos del gobierno. Si dichas líneas estaban definidas para una política educativa nacional ¿Cómo iban a implementarse en un sistema educativo parcialmente descentralizado? O más aún, ¿Cómo iba a implementarse en uno completamente descentralizado? Pues allí se

evidencia una concepción del rol del Estado nacional en la conducción y articulación del sistema aún cuando se proponía generar una mayor descentralización administrativa hacia las bases. Precisamente una de las herramientas fundamentales para ello era la planificación educativa a nivel central. Ya se ha mencionado la importancia que adquirió la dirección de planificación educativa en la recuperación democrática, pero, en esta gestión en particular fue la encargada de organizar y articular las diferentes acciones e innovaciones que se generaron desde la Secretaría de Educación. Conjuntamente, se esperaba que esas acciones planificadas tuvieran su expresión en las diferentes jurisdicciones, por lo cual pretendían generar los acuerdos necesarios y las condiciones para operativizarlas a través de ella.

Para alcanzar estos objetivos era necesario revitalizar al ministerio de educación nacional en tanto la principal autoridad educativa y responsable por la elaboración de la agenda, así como alcanzar una capacidad de influencia sobre las jurisdicciones. Capacidad que había sido perdida desde la profundización de dos procesos que diversos gobiernos –tanto democráticos como dictaduras- habían impulsado desde fines de la década de 1950. El primero era la paulatina privatización de la educación desde la autorización a la emisión de títulos propios (1958) y el otorgamiento de subsidios estatales para su funcionamiento. El segundo fue el proceso de descentralización educativa que venía intentándose desde 1962 –con fuerte resistencia de las provincias, los gremios, y la sociedad- y concretada en 1978, cuando el gobierno dictatorial dispuso la transferencia de las escuelas primarias del ámbito público⁷⁸ que estaban bajo su órbita a las provincias correspondientes.

Entre las acciones desplegadas en el sentido descentralizador está la creación del Consejo Federal de Educación (CFE) en el año 1972 con el objetivo de “planificar, coordinar y asesorar los aspectos que comprometen la acción conjunta” de la Nación, las provincias, la ciudad de Buenos Aires y el territorio de Tierra del Fuego (Braslavsky, 1989: 72). No obstante, durante los gobiernos autoritarios, funcionó más bien como un mecanismo para coordinar e implementar políticas decididas desde el poder ejecutivo nacional (Pronko y Vior, 1999). En la transición democrática, el CFE –luego denominado Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCE)-, recuperó –por lo menos desde lo enunciativo- su rol de coordinación interjurisdiccional de políticas, superando

⁷⁸ Aquellas creadas desde la sanción de la Ley Lainez en 1905, mencionada en el capítulo II.

los conflictos y discrepancias en favor del consenso para contribuir “al desarrollo y consolidación del sistema educativo argentino” (Braslavsky, op.cit: 72.) El nuevo gobierno encontró en dicho organismo un espacio plural de discusión, ya que estaban representadas las provincias en las que gobernaban distintos signos políticos y además permitía generar una política educativa. No obstante, el pretendido “pluralismo” se transformó, en muchos casos, en obstáculo para cumplir los objetivos -debido al factor de diferenciación política (Tenti Fanfani, 1991) que, luego de las elecciones de 1987, supuso 17 provincias gobernadas por el Partido Justicialista sobre un total de 22. Ello se expresó en importantes niveles de ausencias de representantes provinciales en las asambleas, dificultades para concretarlas y, por lo tanto, escaso número de reuniones. Asimismo, Braslavsky (1989) plantea que la carencia de una estructura afin, con cuadros técnicos propios o con vinculación con dependencias nacionales y provinciales de planificación, obstaculizó especialmente su rol de organismo “planificador” y las innovaciones impulsadas en la órbita nacional tenían dificultad para permear a las jurisdicciones. De ahí que el plan de transformación educativa quedo circunscripto al sistema educativo que dependía de la jurisdicción nacional.

Respecto a la conducción y organización del sistema educativo, el nuevo gobierno buscó compatibilizar la tendencia a la descentralización completa del sistema con su política de democratización y aumento de la responsabilidad de la comunidad en el sistema educativo. Para ello se definió un programa de regionalización de la enseñanza. Este proyecto iba de la mano con la construcción de estrategias para el gobierno de la educación y en línea con una futura descentralización de la educación secundaria que se concebía como “inevitable”. Autores como De Luca (2011) entienden que se trató de una continuidad con la política educativa de la dictadura en tanto este gobierno impulsó la transferencia de escuelas primarias que venía pregonándose desde fines de la década de 1950. No obstante, la descentralización se articulaba a democratización y participación y regionalización en tanto suponía generar instancias de decisión y de gobierno más cerca de las bases y no necesariamente, transferencia de instituciones

“Resulta conveniente y oportuno al abordar el tema de la descentralización, tener muy en cuenta la experiencia que sobre el particular brinda la transferencia a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de las escuelas de enseñanza primaria y pre-primaria, dispuesta durante el “Gobierno del proceso” pues la misma resulta un claro ejemplo de la forma en que no debe encararse ningún intento descentralizador [...] la descentralización del sistema educativo es, en

verdad, una distribución de poder en el mismo. Ello exige, en consecuencia, una redefinición clara de competencias entre sus diferentes actores [...] [Apuntar a la descentralización política –esto es de transferencia de poder normativo [...]. Generar una nueva forma de poder y gobierno de la educación argentina” (Stubrin en Giovine, 2012:123)

En este sentido otro proyecto importante es el de regionalización de la enseñanza que implicaba pensar una estructura y dinámica de toma de decisiones con fuertes quiebres respecto de la matriz tradicional del sistema. Para ello proponía otorgar mayor participación a las jurisdicciones y a las instituciones, promover la diversidad curricular, la vinculación de la formación de docentes en relación a la realidad dónde va a enseñar y una mayor autonomía escolar. Se tomarían las cinco regiones tradicionales (Centro, Cuyo, Noreste, Noroeste, Sur) y se emprendería una reforma institucional y administrativa acorde a los objetivos de la regionalización: compensar desigualdades y deficiencias en los servicios educativos y en las conducciones educativas de las jurisdicciones/provincias, adecuar los contenidos escolares a las características sociales y culturales propias de cada región; integrar a la población a la administración del sistema; y lograr la fuerte presencia de la cultura popular en los contenidos y organización académica (Romero, 1988). Como parte de este proceso de regionalización se buscaba instalar nuevas dependencias del ministerio nacional en las diferentes provincias, a fin de acercar los dos niveles de gobierno del sistema y generar mayores mecanismos de vinculación entre los equipos técnicos provinciales y nacionales. Si bien, se avanzó en el delineado del proyecto la imposibilidad de generar acuerdos con las jurisdicciones impidió la concreción del proyecto, aunque el principio de regionalización quedó inscripto en los proyectos de reforma que impulsó la gestión de Stubrin como un eje transversal.

Como ya se señaló, los esfuerzos por acordar políticas con las provincias estuvieron altamente influenciados por la diferencia de signo político entre la gran mayoría de los gobernadores y el gobierno nacional. Pero la falta de diálogo político entre los partidos mayoritarios no era el único obstáculo a superar para instaurar un proceso de reforma y transformación educativa, también debía superar la oposición y la crítica de otros actores fundamentales del sistema. El punto central de esa oposición se vio en el desarrollo del CPN y en el conflicto salarial que enfrentó con los sindicatos docentes. ¿Cuáles fueron los limitantes que encontró la política educativa nacional?

¿Qué oposición se construyó frente a los significantes que articularon dicha política? En el próximo apartado se avanzará sobre estas cuestiones.

-Los limitantes de la política educativa: oposición y discurso

Es posible advertir que esta agenda educativa con pretensiones democratizantes encerró en si misma algunas limitaciones. Como plantea Southwell (2007b), la articulación discursiva en relación al signifiicante “democracia” enlazaba el sentido de las acciones de gobierno con esa “plenitud ausente” (Laclau, en op.cit) que era la construcción de un orden democrático perdurable. Pero, al mismo tiempo, la ampliación de la participación, que era la base del proyecto democrático, generó también un aumento de las demandas y, como plantea Tenti Fanfani (1991), sectores sociales silenciados en “los años de plomo” reorganizaron sus intereses y expresaron sus demandas

“La igualdad de oportunidades y el libre acceso a la educación en todos los niveles, la libertad intelectual, la libre agremiación de estudiantes y docentes, la participación en el gobierno de las instituciones educativas, etc. (...) Desde el gobierno, las autoridades educativas deben procesar una gran cantidad de demandas de libertad, participación y restablecimiento de derechos conculcados. Estas reivindicaciones, a menudo desatan una reacción de rechazo por parte de grupos organizados, que las consideran como una amenaza a la realización de sus propios intereses” (p.9).

Pero no sólo se trató de sectores antes silenciados, el aumento de las demandas también vino de sectores que temían por la pérdida de sus privilegios y la Iglesia Católica era el principal ejemplo erigido en representante de todo el ámbito privado ya que uno de los puntos clave fue la cuestión de los subsidios a las escuelas privadas.

Grupos estudiantiles, docentes y sectores de la sociedad más comprometidos con la defensa de la educación pública reclamaban el fin de algunos privilegios y prebendas de las instituciones privadas, como por ejemplo los subsidios. En pos de mantener sus conquistas, la Iglesia atacaba al gobierno reclamando el respeto por las diferencias y un mayor “pluralismo” (Southwell, 2007b). En este sentido, se apropió del concepto pluralismo para luego “re-semantizarlo” como libertad de conciencia, libertad de enseñanza y libertad de elección, “para evitar el monopolio del Estado en educación” (Follari, 1989). Es significativo cómo esta operación de sustitución se realizó sobre uno de los significantes más importantes que otorgaban sentido al término democracia –que, como se aludió fue central en la enunciación del “Discurso de Parque Norte”- y base de

su agenda política. La apropiación de este concepto por parte de la Iglesia es análoga al proceso de re-semantización que realizó del término “libre” como oposición a educación “laica” y “monopolio estatal” en las décadas de los ´50 y ´60.

Esta cuestión se evidenció durante el CPN, cuando el poder de organización de la Iglesia –como institución en sí, pero también a través de las escuelas confesionales, asociaciones de padres, docentes, etc.- posibilitó su predominio numérico en muchas de las asambleas locales, provinciales y específicamente en la Asamblea Final de Embalse en 1988. El principal interés de la Iglesia era evitar la pérdida de intereses creados de cara a la sanción de una nueva normativa. Los subsidios eran un tema delicado, ya que en gran parte se entregaban con un débil control por parte del estado. Si bien su eliminación no era parte de la agenda del gobierno, sí lo era su revisión y contralor. Por lo tanto, los contactos entre la Iglesia y el gobierno eran puntos de tensión y negociación complejos.

“Una parte de las privadas dependía de nosotros, de la SNEP (Superintendencia Nacional de Educación Privada) y otra parte, de las provincias. Nosotros en la SNEP teníamos bueno, un status con María Roldán de Foulkes que era familiar de Alfonsín, yo pude sumar una vicedirectora y un encargado de la cuestión financiera que hizo avances muy importantes en materia de análisis de los subsidios, análisis y corrección de muchas irregularidades en materia de subsidios.” (AS).

Cabe aclarar que la Iglesia no era una entidad homogénea. Por un lado, estaba la derecha católica nacionalista que se expresaba en los grupos más nostálgicos del pasado inmediato y colaboradores de la última dictadura, fuertemente enfrentados con el gobierno nacional por los informes de la CONADEP, el juicio a las Juntas y el encarcelamiento de los comandantes en jefe. Por otra parte, la Curia que se expresaba en el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) a cargo de Monseñor Emilio Bianchi di Carcano y, el grupo que participaba de la recientemente creada Junta Coordinadora de Asociaciones de la Enseñanza de Gestión Privada de la República Argentina (CORDIEP), si bien poseían una extracción más cercana al gobierno con los valores de la democracia, no acordaban en la laicidad de los contenidos escolares ni en la revisión de los subsidios otorgados. La CORDIEP se creó como resultado de los acercamientos producidos entre los representantes de la educación privada en el CPN y la identificación de intereses y problemas comunes. Pero más allá de las diferencias que podrían existir entre las diferentes vertientes de la Iglesia Católica, tuvieron una

capacidad de aglutinamiento y de acción conjunta cuando sintieron amenazados sus intereses:

“había que tratar de encontrar una sintonía porque CORDIEP particularmente, si bien eran católicos, había que saber diferenciar la CORPDIEP de la curia y la curia de la derecha católica, eran actores distintos. En el momento en que nosotros entrábamos en la trampa o nos manejábamos mal se tentaban todos... entonces unos estaban por la plata o por la fuerza de las inspecciones, otros estaban en papeles abiertamente ideológicos relacionados con los cara-pintadas y usando el escenario como una oportunidad de agitación y su objetivo era la libertad para los comandantes y el tema de... de las cuestiones de Malvinas y ese tipo de cosas eso era De la Torre, de alguna manera los ex colaboradores de Burundarena, ese tipo de personas, y después estaba la comisión de educación del episcopado en la cual estaba Bianchi di Cárcano, que era el más moderado por así decir, pero que en determinados momentos lo captaban, lo sumaban o le hacían imposible una política de moderación o de conciliación con el gobierno.” (AS).

Esta posibilidad de aglutinarse en frente de un objetivo común les permitió constituirse en la primera minoría de la Asamblea Final. En tanto las fuerzas progresistas no poseyeron esta capacidad y, como ya se ha manifestado, el gobierno por un lado subestimó a la primera y creyó en la posibilidad de auto-organización de las segundas, sin tener en cuenta ese ánimo de “desconfianza generalizada” luego de tantos años de dictadura y censura (Mignone, 1989: 240).

El conflicto también se suscitó con los docentes como colectivo gremial y sindical. La caída del poder adquisitivo del salario, producto de la inflación producida en plena crisis económica, los conflictos con las centrales sindicales de tendencia peronista y la falta de diálogo con el gobierno precipitó en 1988 una medida de fuerza que se prolongó como una larga huelga docente que se continuó por casi 45 días. El conflicto había sido evitado en años anteriores, pero, a pocos días de la clausura del CPN, las centrales sindicales decretaron la huelga. Esta tenía base en todo el territorio, contenía espacios de reclamo al gobierno nacional pero también a los gobiernos provinciales que eran responsables directos de los salarios de los docentes de primaria. Una de las medidas más simbólicas de este conflicto fue la llamada “Marcha Blanca”, convocada por los gremios docentes que congregó a padres, maestros y alumnos y a diversos sectores de la sociedad civil concentrando el reclamo en el nivel nacional como garante fundamental de los salarios docentes. La búsqueda por federalizar el conflicto (Giovine, 2002) era una forma de garantizar los aumentos salariales comprometiendo al

Estado nacional para el auxilio económico de las provincias que tenían a su cargo los salarios de los maestros. Y, como contraparte, el Estado promovía los reclamos a las provincias como responsables directos. El conflicto tuvo diversas vías según las negociaciones de las diferentes provincias; no obstante, comenzó a diluirse cuando Nación acordó el aumento salarial con sus docentes y se volvió más difícil unificar el reclamo. Cuando finalmente se resolvió el reclamo las relaciones entre el sector educativo y el gobierno estaban seriamente desgastadas. Uno de los sectores que aprovechó políticamente ese conflicto fue la Iglesia Católica utilizando algunos aspectos de dicho reclamo para reforzar su oposición y establecer alianzas con otros sectores políticos, empresariales y sociales, pero también con sectores del propio gobierno (Southwell, 2007b).

De esta manera el cierre del CPN encontró al gobierno enfrentado con actores fundamentales. Pero, al mismo tiempo, iniciando un programa de transformación educativa que impulsaba una reforma de características propias y particulares que buscaban avanzar en las definiciones de política en el corto plazo que le quedaba al mandato constitucional el cual se explicitará a continuación.

-La reforma educativa de la recuperación democrática: innovaciones en el sistema educativo nacional

Al comienzo del capítulo, al referir al llamamiento a la “Convergencia Democrática” (1986) se afirmó que para este gobierno la clave de la modernización estaba en tres grandes reformas y, precisamente, una de ellas era la educativa. Los principios de esa reforma se expresan en dicho documento y están en línea con el objetivo general de afianzar la democracia y de modernizar al sistema, incluyendo algunos ya mencionados en relación a la descentralización en un sentido político pero también a la regionalización de los contenidos, la mejora de la calidad vía ampliación de la cobertura, fomento la igualdad de oportunidades -en un sentido positivo de facilitar el ingreso a quienes tienen dificultades- entre otros principios donde se destaca una resignificación del concepto de lo público entendido como “la suma de todas las formas de participación social en la conducción y control de la actividad educativa”.

La falta de una normativa común y organizadora seguía siendo un grave problema para conducir al sistema educativo de todo el territorio nacional. Los

desacoples jurisdiccionales, la falta de criterios comunes y de una planificación nacional debían superarse con la sanción de una Ley General de Educación que

“habrá de ser una norma que use del artículo 67, inciso 16, de la Constitución Nacional, que establezca la obligatoriedad escolar entre los 5 y los 15 años, inclusive: que modernice la estructura de niveles, que contenga las pautas de un plan global de mediano plazo cuyo objetivo principal sea, justamente, la universalización de los estudios básicos; que reafirme y ensanche la autonomía de las provincias reinterpretando el artículo 5 de la Constitución Nacional y que redefina las funciones del Ministerio de Educación de la Nación y, finalmente, que cree y asigne los recursos específicos para la enseñanza, (...) deberá respetar el régimen federal operante, la iniciativa privada con su actual respaldo estatal, los derechos gremiales consolidados y la autonomía universitaria, y explayarse sobre aquellos aspectos no tratados que -sin perjuicio de la evolución legislativa que por separado experimenten los temas enumerados- permita recuperar la dinámica global del sistema y su gobernabilidad democrática” (Secretaría de Educación, 1989:12).

El tratamiento y sanción de una ley fue políticamente inviable en el contexto de crisis institucional y económica que atravesó el gobierno hacia el fin del mandato. No obstante, se motorizaron una serie de acciones que están en sintonía con los principios que debían orientar la futura ley.

Tal como se ha esbozado, la gestión de Stubrin en la Secretaría de Educación definió cuatro “Líneas Operativas Prioritarias (LOP)” 1) Perfeccionamiento y Actualización Docente; 2) Regionalización y Calidad de la educación; 3) Planificación y gestión del gobierno y 4) Tecnología educativa. Estas fueron elaboradas por la Dirección General de Planificación Educativa y tomaban a la educación secundaria como prioridad. Las acciones desarrolladas por las demás direcciones nacionales debían estar en función de estas cuatro líneas. El objetivo de la gestión era que estas innovaciones fueran las gestoras de la reforma y moldearan el espíritu de la ley: “Es indispensable concebir una legislación que se apoye en estos hechos transformadores. Los conforme e integre, propulsando un crecimiento del conjunto” (Secretaría de educación, 1989: 12).

En el período 1987-1989 se desarrollaron una serie de programas y proyectos que tuvieron importantes avances. Entre los principales proyectos en marcha y con un grado de avance significativo al final del período puede mencionarse al Programa de Transformación de la Educación Media que incluía un nuevo curriculum para el Ciclo Básico General (CBG) y la unificación de las modalidades de bachiller y perito

mercantil en el nivel de ciclo básico, ya sea dependientes de DINES –tal el caso de un grupo de escuelas normales-, de la DINEM o de la SNEP, excluyéndose a las escuelas del CONET. Otro fue el Proyecto de Evaluación y Mejoramiento de la calidad dependiente de DINEM. Asimismo, dos importantes acciones en relación a la formación docente cuyo acento también estaba en el nivel medio. Por un lado, una nueva curricula para la formación de Maestros: el proyecto Maestros de Enseñanza Básica 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) que buscaba crear un servicio permanente de capacitación para docentes en actividad priorizando a los profesores de la escuela secundaria. Con respecto a estas últimas dos innovaciones serán abordadas en profundidad en los próximos capítulos, ya que constituyen el núcleo de la transformación de la formación docente propuesta por esta gestión.

Los programas mencionados –a excepción del INPAD que se trataban de una institución en sí misma- se implementaron como experiencias “piloto” en un conjunto de instituciones distribuidas por todo el territorio nacional, con la intención de consolidarlas y ajustar los cambios para luego generalizar la experiencia. Para ello se seleccionaban escuelas con influencia en la comunidad, trayectoria y con una ubicación geográfica estratégica.

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 tomaron como parte de sus proyectos institucionales fueron invisibilizadas por la política educativa, citándose sólo como antecedentes al CPN.

Los límites de la reforma son aún más notorios si se observa la cuestión desde las jurisdicciones. Por un lado, el gobierno nacional sólo promovió las transformaciones en los niveles e instituciones en los cuales era prestador directo del servicio, el nivel medio y, con menor número de proyectos, el nivel superior. La Dirección Nacional de educación primaria y pre-primaria –que tenía a su cargo un reducido número de instituciones⁷⁹- no produjo innovaciones significativas en este sentido. Ello implicaba que las instituciones bajo administración de las jurisdicciones no estaban incluidas en estos proyectos y, más aún, el Estado nacional no tenía mecanismos para influenciar directamente sobre ellas. Asimismo, dejó también afuera a las escuelas privadas dependientes de la SNEP. Y por los ya mencionados conflictos al interior del CFE, tampoco pudo influir sobre los sistemas educativos provinciales de manera directa, los cuales habían iniciado sus propios procesos de reforma diferencialmente de acuerdo a sus intencionalidades y capacidades políticas y técnicas. Aunque en algunas de ellas – como es el caso de Río Negro- se introdujeron algunos lineamientos de reforma comunes.

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. De modo similar a como se concretaron otras reformas, tal el caso de la española que se retomará en el próximo capítulo.

Se destacan los compromisos asumidos por las instituciones, la posibilidad de generar espacios de discusión que legitimaban los cambios entre los actores del sistema. Esta legitimación permitía lograr mayores avances y concreciones que con una reforma general y consolidar las transformaciones a medida que se avanzaba.

⁷⁹ Había un pequeño remanente de instituciones que habían quedado excluidas de la transferencia de 1978. Por otro lado, las escuelas primarias de aplicación de las Escuelas Normales estaban bajo la órbita de la DINEM y luego de la DINES. Si bien hubo intenciones de transferir la órbita de las escuelas de aplicación a la Dirección de educación primaria y pre-primaria para condensar reformas en un mayor número de instituciones a lo largo de todo el país el mismo no prosperó (Entrevista con AS).

No obstante, sin los mecanismos que permitieran la transformación de una política de nivel nacional a una federal, es decir que impacte también a las provincias, municipios e instituciones privadas, dicha reforma quedaba acotada en sus potencialidades. Más aún, si se observa la reiteración con que se apela a una necesidad de descentralización de la educación media no queda clara cuál sería la continuidad de las mismas al interior de las jurisdicciones más allá de un supuesto “efecto derrame” o de transmisión de experiencias:

“había una estrategia según la cual las escuelas nacionales podían ser vanguardia de los sistemas provinciales en una, en un movimiento de cambio que garantizara la unidad de un mínimo de contenidos para todo el país y de un mínimo de calidad, o de un grado aceptable de calidad para todo el país. En una perspectiva de mediano plazo, lo que veíamos como una inevitable descentralización, pero a la cual queríamos llegar, no sin antes haber gestado un cambio significativo en las maneras de organizar, abordar y ejecutar la enseñanza media cuanto menos, de suerte que... durante ese período de transición el gobierno nacional y sus escuelas fueran referencia para todas las demás y prenda de unión del sistema en general” (AS).

Otra cuestión fundamental para el análisis de dichas reformas es el problema del financiamiento. En el contexto de crisis económica vigente es clara la escasez de recursos para el sector educativo más allá del presupuesto estipulado. Por lo tanto, el diseño de estas innovaciones estaba en consonancia con el contexto económico. La reforma requería de los actores del sistema en un pequeño número de instituciones que luego debían realizar un “efecto derrame” sobre el resto del sistema y acompañar la implementación de la reforma en general y de las direcciones nacionales que tenían directamente a su cargo el desarrollo de algunas de estas o la creación de instituciones, como era el caso del INPAD, en colaboración con otros ya existentes –el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia de CONICET-. La mayoría de los programas de reforma se sustentaban con los cargos y horas cátedras existentes –cumplidas en “comisión de servicios”- y con viáticos del Ministerio, pero no existía un mecanismo de financiamiento que permitiese solventar específicamente las experiencias.

No obstante, el Ministerio de Educación y, claramente la Secretaría de Educación, buscaron los medios para obtener financiamiento de los organismos internacionales. Se trataba del primer intento de obtener un crédito internacional para

financiar al sistema educativo ya que tradicionalmente Argentina había recibido préstamos de inversión o financieros y aquí se trataba de conseguir asistencia técnica y financiera para una reforma social. En el discurso de inicio lectivo de 1987, Stubrin refiere a esta situación claramente cuando expone por qué la escasez de recursos no debe ser un obstáculo para la “transformación educativa” y alienta la colaboración con organismos internacionales

“El gobierno de la educación utilizará más intensa y racionalmente los beneficios de las relaciones internacionales al servicio de los enunciados lineamientos para la transformación educativa. Los recursos técnicos y financieros que el país pueda obtener gracias a su integración en los organismos plurinacionales y a la amistad con otros países se dedicarán, así, a proyectos de efecto multiplicador que fortalezcan la planificación y el gobierno, optimicen el funcionamiento de la administración y mejoren la prestación del Sistema Educativo” (27/3/1987).

Es posible inferir que Stubrin refiere más directamente a los organismos de cooperación ya que inmediatamente después en su discurso refiere a la suscripción de un convenio de cooperación con UNESCO

“en los próximos días Argentina suscribirá con la UNESCO bajo financiación de PNUD, un convenio de asistencia preparatoria de cinco meses, durante los cuales será definido un profundo y completo proyecto de colaboración técnica de la UNESCO con nuestro gobierno al que no dudamos en asignar primera importancia en esta etapa de forja de los instrumentos para la transformación educativa”

La colaboración externa –en la forma de asistencia técnica- se concebía como un hecho fundamental para avanzar en este sentido y si bien la principal vía de financiamiento provino de los organismos de cooperación, implicará también a la banca internacional. Una vez producida la renuncia del Ministro Rajneri, -cuyo equipo había comenzado las negociaciones con el Banco Mundial tal como se señaló en el capítulo anterior- el Secretario Stubrin y sus colaboradores quedarán al mando de las negociaciones con el Banco Mundial generando mecanismos y formas de interrelación entre los lineamientos de aquella institución y la agenda de reforma que pretendía impulsar la Secretaría, tal como se retomará en el próximo apartado. En este contexto la cooperación técnica y el financiamiento iban de la mano y los organismos de cooperación abrían el paso -a través de diagnósticos y trabajos preparatorios- a la obtención de créditos sectoriales.

¿Cómo se inserta la reforma educativa en la trama que se construye entre los estados y los organismos internacionales? ¿Cuáles son aquellos que tendrán incidencia

en la “política de transformación educativa”? En el próximo apartado se aborda la trama de nuevos espacios y formas de intervención que se construyen a través de las relaciones que se desarrollan desde el Ministerio con los organismos internacionales.

3. Nuevas espacios y formas de intervención: el financiamiento y la asistencia técnica de los organismos internacionales

Si bien la Secretaría de Educación del Ministerio nacional es el principal ámbito de elaboración de la política, es posible observar el protagonismo que comienzan a asumir los organismos internacionales tanto de crédito como de cooperación. Si bien se suele señalar que el inicio del financiamiento externo en el ámbito educativo se dio en la década de 1990, el origen de la relación con los organismos de crédito se gestó en este período. En esta relación -entre el gobierno y los organismos- se puede ver un cambio en las formas de vincularse como en los intereses desplegados tanto de una parte como de la otra. Dentro del nuevo contexto mundial que comenzó a esbozarse con la crisis del petróleo y la redefinición del bloque capitalista, los organismos van a ir asumiendo un importante rol en la definición de las políticas. El financiamiento y la cooperación técnica se volvieron cada vez más necesarios para introducir en los estados latinoamericanos las reformas estructurales que demandaba el nuevo contexto de las sociedades capitalistas signado por la globalización económica –junto a las políticas de ajuste estructural-, la mundialización de la cultura y el avance de la Nueva Derecha.

Al mismo tiempo, la década de 1980 significó también un cambio en las formas de intervención y financiamiento de los organismos internacionales de crédito. Como ya se ha mencionado, estos organismos fueron creados al final de la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de financiar la reconstrucción de los países directamente afectados por la guerra. En un primer momento se conformaron el Fondo Monetario Internacional y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF); este último contenía una serie de instituciones que fueron autonomizándose con el tiempo y de allí nació luego el Banco Mundial (BM). Paralelamente se conformaron un conjunto de instituciones de cooperación internacional y se crearon diferentes divisiones y oficinas para abordar problemáticas puntuales (como el caso de la Organización de las Naciones Unidas –ONU- a través de diversas oficinas para la educación, la cultura, la infancia, los refugiados, etc.), y se consolidó y encauzó el accionar de otros que

convergían de etapas previas -tal es el caso de la Organización de Estados Americanos (OEA)-, con el objetivo principal de lograr una paz sostenida, en el marco de la división este/oeste, capitalismo/comunismo amenazada por la tensión de la Guerra Fría. Con el cambio de paradigma que operó en la década del '60 estos organismos definieron a “la pobreza” como problemática dominante convirtiéndose en el núcleo de las intervenciones. El Banco Mundial bajo la presidencia de Robert McNamara utilizó esa problemática como eje y, por lo tanto, destinataria del financiamiento internacional (Corbalán, 2002).

En ese mismo momento, desde los organismos de cooperación se crearon dos grandes programas que tenían un fuerte impacto en el continente extendiéndose hasta la década de 1990. Uno es el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el otro es el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la OEA. Ambos programas también tomaron a la educación como un eje central de su misión y condujeron sus acciones hacia los tópicos dominantes de la agenda educativa del desarrollo. Conformaron oficinas locales en diferentes países latinoamericanos donde había designados expertos y especialistas que trabajaban en conjunto con los funcionarios de los diferentes ministerios nacionales. Los proyectos se elaboraban en colaboración con los estados y, en el caso de PREDE, también existían proyectos multinacionales para abordar en conjunto una problemática común. Muchos de estos planes multinacionales fueron de investigación, experimentación e innovación educativa para la educación técnica y agrícola, la enseñanza de adultos, la implementación de tecnología educativa, etc.

A fines de los '70 surgió otro programa de la mano de la UNESCO, el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPE). El PPE fue aprobado por las autoridades educativas de la Región en la Cumbre de las Américas del año 1981 y marcó la línea educativa de dicho organismo por los próximos 20 años. La misma se centró en

“definir el papel de la educación en el marco de políticas de desarrollo para superar la pobreza, potenciando el papel protagónico del sector público en educación como dinamizador de las iniciativas y de los esfuerzos del conjunto de la sociedad” (UNESCO, 1998: 9).

La presencia de la UNESCO en el continente tenía una importancia considerable reforzada con la creación, en 1963, de la Oficina Regional para América Latina y el

Caribe (OREALC) con sede en Santiago de Chile. Desde allí el PPE logró tener una gran influencia en la región. Dicha influencia se materializaba en la formación de expertos y técnicos que trabajaban en conjunto con los equipos ministeriales y también en la edición de su propia publicación, el *Boletín del PPE*, editado desde 1982 con el objetivo de

“registrar, comentar y difundir las actividades que los Estados Miembros de la región realicen en el marco del Proyecto Principal, así como aquellas que se desarrollen al nivel regional y subregional, como resultado de la cooperación horizontal y la cooperación internacional en apoyo de los esfuerzos nacionales” (Proyecto Principal de Educación, 1982: 1).

En la enunciación de dicho objetivo quedaba clara la centralidad que se le asignaba a la cooperación de los organismos internacionales en la elaboración de las políticas nacionales. Ello también quedó demostrado en relación a la búsqueda del gobierno argentino por aprovechar los recursos y la asistencia que pudieran sumarle en un contexto de escasez y crisis económica. Para ello fue necesario que se readecuasen proyectos existentes y se reprogramasen en función de los objetivos de la política nacional y, al mismo tiempo, estimular nuevas vinculaciones.

En este sentido las relaciones con el PNUD y el PREDE son paradigmáticas al observar la reasignación de recursos y el trabajo en cooperación con la Secretaría de Educación en su búsqueda por intensificar la cooperación internacional y buscar líneas de financiamiento que motoricen las reformas que se buscaban promover. Ambos programas estaban presentes en el país desde su creación con proyectos relacionados a sus agendas regionales. Con la asunción del nuevo gobierno –en 1983- y el cambio de funcionarios algunos de los proyectos se desarticularon o quedaron debilitados y desde los organismos se interrumpió el desembolso de dinero para solventarlos porque no se cumplimentaban los requisitos correspondientes. Para superar esta cuestión desde la administración educativa se buscó reorientar esos proyectos en función de las prioridades delineadas por la nueva gestión educativa y generar una estructura que fuese en consonancia con los objetivos de la política educativa.

“con la OEA había una situación histórica, fuera de control, había una serie de personas que en gobiernos anteriores habían accedido a proyectos técnicos de opinable calidad, probablemente algunos buenos en sí mismos pero de poca utilidad para la política general, muy encapsulados, la sensación que tenía por entonces era que estaban casi privatizados, se extraía muy poca utilidad política de esos proyectos y entonces nosotros convocamos a las autoridades de la OEA que

visitaron el país y al área de Educación para lo que llamamos un proceso de reprogramación. Entonces hicimos una mesa paritaria para la reprogramación general de todas esas actividades, cancelamos muchos de esos proyectos y reorientamos los fondos, siguiendo prioridades.” (AS).

Las líneas del PREDE/OEA se redefinieron a través de acuerdos alcanzados con el organismo. La metodología de trabajo fue la realización de un seminario de reprogramación de proyectos (15- 19 de junio de 1987) donde se analizaron las acciones necesarias para encauzar los recursos y el apoyo técnico del programa y luego del trabajo interno se realizó una reunión abierta para los ejecutores actuales y potenciales de los proyectos, de la que participaron representantes de las provincias y de las universidades nacionales (Secretaría de Educación, 1989).

En dicho seminario se diagnosticó que el programa estaba trabajando con dificultad tanto por atraso en la ejecución de los fondos como por la mala utilización de los mismos que suponía acciones aisladas y superpuestas y desconexión entre los proyectos. Se decidió entonces cerrar las líneas desarticuladas y los proyectos aislados, y tal como ya se ha manifestado se concentraron todas las acciones en la Dirección General de Planificación Educativa (DGPE), la cual tenía la coordinación con las diferentes direcciones de nivel. La orientación de dichas acciones estaba en consonancia con las líneas operativas prioritarias estipuladas por la Secretaría de Educación durante la gestión Stubrin descriptas anteriormente; siendo la Formación Docente tanto inicial como en servicio la que mayor cantidad de recursos y proyectos recibió (Secretaría de Educación, 1989). Los programas y proyectos se orientaron en función del “mejoramiento de la calidad de la educación, fortalecimiento del planeamiento y regionalización educativa, apoyo de las innovaciones que se produzcan en el país, especialmente las que se refieren a cambios curriculares y perfeccionamiento docente” (Secretaría de Educación, 1989: 82)⁸⁰. La principal concreción de esta re-programación fue la de crear un “Programa de Actualización y Perfeccionamiento docente” que se institucionalizaría/ó más tarde bajo la figura del INPAD, con fondos aportados

⁸⁰ Los proyectos financiados por OEA/PREDE entre 1987 y 1988 fueron: Fortalecimiento de las Unidades Provinciales de Planificación de la Educación; Regionalización Educacional y Homogeneización de la Calidad del Servicio Educativo; Educación Inicial y Básica en América Latina; Innovaciones en la Educación Media; Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares; Educación Técnica y Formación Profesional; Especial de Desarrollo Educativo Integrado en Zonas Desfavorables; Reciclaje en Proceso del Personal Docente de Enseñanza Superior; Modernización y Extensión del Sistema Nacional de Información Educativa. (Secretaría de Educación, 1989: 84).

equitativamente entre el Estado y la OEA. También se impulsaron programas de renovación y reajuste del personal docente –llamado “reciclaje”- en el marco de la DINES que fue antecedente del trabajo con el curriculum de formación de maestros, ambos se abordarán en los próximos capítulos.

En paralelo a la reprogramación de OEA se inició el trabajo en conjunto entre el PNUD y el Ministerio de Educación en el marco de la colaboración con UNESCO. Tanto OEA como PNUD y OREALC fueron organismos que alcanzaron una estrecha colaboración con el MEJ y, más específicamente, con la Secretaría. Con distinto grado de influencia y con mayor o menor autonomía desde el gobierno nacional, se encontró en ellos aliados al momento de investigar y desarrollar proyectos e innovaciones, tanto en lo relativo a la asistencia técnica como al financiamiento. Al respecto de ello había diversas formas de financiamiento de los proyectos en colaboración con oficinas y programas de organismos internacionales. Algunas de las acciones se financiaban con fondos propios –tanto OEA como ONU se solventan con cuotas y contribuciones de los países miembros- y otras con fondos de la banca internacional. En estos casos se trata de préstamos no reembolsables cuya ejecución está supervisada por ellos. Otra modalidad de trabajo, eran aquellos donde los programas actuaban como “organismo especializado ejecutor del componente de asistencia técnica de proyectos educativos financiados por organismos internacionales de crédito” (OEA, 1979:8). En estos casos se trataba de anticipos de desembolsos o desembolsos parciales de préstamos para programas de reformas financiadas los organismos de crédito, donde los organismos de cooperación tenían a su cargo la asistencia técnica para tal fin y, por lo tanto, eran quienes percibían esos desembolsos.

Los primeros estudios elaborados con UNESCO estuvieron financiados a través de la línea PNUD 87/011 AR destinada al “Fortalecimiento de los procesos de planificación y toma de decisiones”⁸¹ e incluyeron una serie de informes a manera de estudios de diagnóstico del sistema. El financiamiento provenía de la PNUD y la coordinación del trabajo estuvo a cargo de Juan Carlos Tedesco en tanto director de la OREALC con la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en materia de financiamiento y asistencia técnica. Uno de los aspectos más álgidos de la transición democrática era la falta de información confiable y actualizada para la toma

⁸¹ Este tipo de proyectos eran préstamos no reembolsables, más adelante PNUD se transforma en unidad ejecutora del componente de asistencia técnica

de decisiones y la definición de políticas acorde. Para ello los trabajos delimitados por el Proyecto 87/011 incluyeron el análisis sobre la administración central de la Educación (Paviglianiti, 1988), la calidad educativa (Lafourcade, 1988) y el sistema de información educativa (Bertoni, 1988) –publicados bajo la Serie Estudios y Documentos 1, 2 y 3 respectivamente-, incluyendo propuestas de renovación y modernización en materia de gestión educativa⁸².

“estos tres libros fueron muy importantes porque nos permitían ver la propia organización del Ministerio, nos permitían ver un horizonte de cómo traer a la Argentina la cuestión de la calidad sin copiar modelos y sin llevar a lo que después se conoció, digamos, cuestiones de arriba hacia abajo y puras pruebas y ese tipo de cosas, que confunden los instrumentos con los objetivos o, digamos, las pruebas con la evaluación” (AS).

Estos trabajos iniciales se enmarcaban en el comienzo de las relaciones entre el MEJ y el Banco Mundial en la búsqueda por concretar el préstamo sectorial. Estaban centrados en la gobernabilidad y administración del sistema, buscando superar los problemas de la burocracia educativa, pensar la calidad -tanto institucional como de rendimiento escolar- en términos de evaluación y mejoramiento, así como generar mecanismos de información educativa para la toma de decisiones. En la presentación del libro de Paviglianiti (1988) -a cargo de Juan Carlos Tedesco - se explicitaban tres factores que ponían en evidencia la importancia de estos trabajos. En primer lugar, el propio proceso de democratización que colocaba en el centro del debate la pregunta por la participación planteando que el “problema, en última instancia, consiste en resolver el dilema entre democracia y eficiencia (...)” (p. 14). En segundo lugar, la optimización de los escasos recursos disponibles en una gestión que los asignase bajo criterios estrictamente democráticos. Y, por último, asumir responsabilidades y brindar respuestas a la insatisfacción generalizada por la eficiencia y eficacia del sistema, estimulando procesos de revisión y cambio.

La preocupación por la calidad de la educación estaba en el centro del debate. Igual que lo sucedido en Europa occidental y Estados Unidos, en los países latinoamericanos el “estándar calidad” se iba convirtiendo en una problemática dominante. Pedro Lafourcade (1988b) –consultor internacional del programa de PNUD y responsable del proyecto Calidad de la educación- afirma:

⁸² En relación a los aportes a la gestión del sistema se puede consultar Galarza (2007).

“Durante la década de los 80, la preocupación de los países por aumentar la calidad de la educación ha estado claramente manifiesta en sus políticas y en los programas que han intentado su concreción. Organismos internacionales como Unesco, OEA, OIE han promovido y apoyado en la región variedad de acciones en tal sentido. Educadores, políticos, especialistas, se han ocupado con cierta insistencia sobre el problema, señalando los déficits más notorios, sus consecuencias en la sociedad global, investigando los factores que los explican e intentando la búsqueda de alternativas de solución” (p.65).

No obstante, como plantea el mismo autor, más allá de los consensos en relación a la necesidad de mejorar la calidad de la educación en la región, el problema se recorta sobre la definición, alcance e implicancias del concepto y de su inserción en la realidad y práctica educativa. En su trabajo, Lafourcade y equipo (1988) entienden que la calidad de la educación debe definirse en función de los objetivos intrínsecos de un proyecto y por ello plantea una definición de calidad de la educación en términos generales:

“quizás se acuerde que una educación de calidad sea aquella que facilite el máximo de desarrollo de todas aquellas capacidades que le permitan a los seres humanos alcanzar una visión más científica de la realidad y afianzar el compromiso de participar de modo crítico, responsable y creativo y aportante en la construcción de un orden social en donde todos tengan la posibilidad y la oportunidad de lograr su más plena realización” (p.15).

De esta manera la calidad y la evaluación de la calidad no eran solamente un problema de medición y metas alcanzadas (tal como se la concebirá en la reforma educativa de los '90), sino de adecuación a los objetivos ministeriales e institucionales. La propuesta del equipo entendía que la medición de los resultados debía contener en sí misma una propuesta de mejoramiento de los mismos y formar parte de un proceso que implicaba “propiciar metodologías de auto y heteroevaluación institucional tanto en los colegios como en los diferentes niveles de gestión” (García y Giovine, 2001: 192).

Estos trabajos y los resultados que expusieron fueron retomados por la Secretaría de Educación en las negociaciones con el BIRF/BM para un préstamo sectorial, como se analizará más adelante. Los colaboradores y consultores de los proyectos siguieron relacionados con el MEJ y se sumaron otros equipos coordinados por Cecilia Braslavsky:

“Con respecto al Banco [Mundial] existía la posibilidad de un préstamo sectorial. Iniciamos un proyecto preparatorio de muchos capítulos, creo que eran como quince, ya con un poco más de plata y en los cuáles podíamos enganchar un grupo de escuelas como para poder ir prefigurando una política más integral”

“El préstamo no se veía muy claro, no sabíamos si lo íbamos a obtener (...) otro gobierno, pero este tramo preparatorio en sí mismo podía ser muy importante. Entonces ahí es donde creo que ya en el ‘88, entre fines del ‘87 principio del ‘88, empezamos a desplegar la convocatoria de muchas personas que con esos subproyectos preparatorios podían organizarse bastante bien e ir generando un impacto sobre las escuelas.” (AS).

No obstante, ya desde el año 88 y sobre la base de los subproyectos delineados por la Secretaría de Educación en función de los trabajos preparatorios se motorizó el proyecto de reforma educativa sobre los objetivos de la política educativa:

“la idea era hacer pie en esos proyectos para tener manojos de escuelas en cada uno de ellos e ir mostrando un conjunto de instrumentos que puedan estar, con efecto demostración, en carne viva en colegios bien distribuidos nacionalmente, para poder liderar al resto del sistema nacional, alrededor de mil escuelas, y a las provincias” (AS).

Sobre la base de los preparatorios se definieron un conjunto de proyectos o subproyectos. En total fueron 15 subproyectos para el área educación de los cuales, aquellos que se pusieron en marcha durante esta gestión se presentan el cuadro 1. El programa general estaba coordinado por Cecilia Braslavsky y cada proyecto tenía a sus responsables, en algunos casos fueron colaboradores del ministerio u asesores (Daniel Cano, Norma Paviglianiti) en otros, consultores que habían realizado trabajos previos, tal es el caso de Pedro Lafourcade.

Cuadro 1 Subproyectos preparatorios BIRF/PNUD

SubProyecto	Título	Responsables
02	Redefinición de la estructura y funciones del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y sus relaciones con las instancias provinciales	Norma Paviglianiti
05	Mejoramiento y fortalecimiento de la gestión en educación	S/D
06	Fortalecimiento de la gestión y coordinación de la educación superior universitaria	Daniel Cano
07	Problemas laborales y relaciones institucionales	Graciela Frigerio
09	Mejoramiento y evaluación de la enseñanza media	Pedro Lafourcade Marta Teobaldo
11	Programa de Transformación de la Formación Docente	S/D
12	Modernización de la educación técnica y la formación profesional	CONET

13	Investigación para la transformación de la institución escolar	S/D
14	Sistema general de procesamiento informático del sector educación	Dirección de Estadísticas

Elaboración propia.

Como puede observarse en las formas de interrelación y en las temáticas de los proyectos, en esta década se intensificaron las relaciones entre los organismos financieros y los organismos de cooperación al momento de diseñar e implementar reformas en el área social. Y, conjuntamente, los discursos internacionales cobraron mayor relevancia en la construcción discursiva. De esta manera se complementaban las acciones y misiones de la cooperación internacional con formas de intervención cada vez más estudiadas, más complejamente diseñadas y más controladamente ejecutadas. Al mismo tiempo, esas intervenciones desplazan cada vez más el centro del debate sobre las políticas educativas de los propios estados nacionales hacia espacios supranacionales o transnacionales al tiempo que son continuamente influenciadas por un contexto político y económico que propugna un cambio en el modelo de estado y en la regulación de las relaciones sociales.

En el caso argentino se puede observar una hibridación en la propia construcción de la agenda. Por un lado, el proyecto de reforma estructural apoyado en la convergencia democrática y en las tres reformas propuestas: la político-institucional, la económica-social y la educativa-cultural que tenía un fuerte sustento en los programas de la socialdemocracia europea. Por otro lado, discursos internacionales, convertidos en estándares, cuya influencia se volvió cada vez más directa a través de los mecanismos activados para efectivizar préstamos sectoriales. Y, finalmente, una tradición educativa centenaria que había cristalizado en una situación de crisis de identidad, producto de políticas promovidas por las últimas dictaduras militares, y que ahora se buscaba abordar mediante un programa de *modernización*.

Las negociaciones para obtener el préstamo del BIRF/BM muestran las tensiones en la construcción de la agenda y evidencia el rol que los funcionarios y expertos locales asumen en la recontextualización de los discursos o “estándares” internacionales que circulan a través de ellos. A través de este caso se evidencian dos modelos o sentidos en pugna asociados al proceso de reforma educativa, por lo tanto, a

continuación, se presenta su desarrollo tensando estos dos modelos de manera de aclarar el o los rol/es que asume el reformador en estos procesos.

-El Banco Mundial y la educación: el recorrido hacia el Programa de Asistencia financiera para la reforma social en Argentina (PRONATAS)

En relación a los organismos de crédito en la década de 1980 surgen las líneas de financiamiento denominadas “préstamos de base política” destinados a promover políticas de ajuste en los países en desarrollo afectados por el desequilibrio económico, la inestabilidad política, y el impacto de los servicios de la deuda sobre su PBI. Estas reformas debían acompañar el achicamiento del gasto, la racionalidad de recursos y el equilibrio fiscal que implicaban las políticas monetarias que dominaban el campo de la economía y que propugnaban dichos organismos. En el marco de la crisis del estado de bienestar las políticas de los organismos internacionales de crédito iban en consonancia con una salida de la crisis hacia un modelo de estado neoliberal.

Durante la década de 1980 los organismos de crédito debieron asumir la crisis de la deuda⁸³ que evidenciaba la gran dificultad de los países “en desarrollo” para soportar la carga fiscal que suponían los compromisos de una deuda. Con la finalidad de “aliviar” la crisis se proponían programas de ajuste estructural en los países con el fin de garantizar los pagos, pero analizando caso por caso y no en el marco de una política global para la región, como fue el pedido o la intención de algunos países, entre ellos Argentina. Estos programas incentivaban la adquisición de nuevos préstamos para mantener los flujos de capital, pero imponían mayores niveles de control por parte de los organismos hacia los países. Para reforzar dichas políticas, el BM y el FMI, como los dos principales organismos crediticios, operaron con políticas conjuntas hacia los países deudores tal es el caso de la “condicionalidad cruzada” (Corbalán, 2002), la cual supone que los países deudores deben cumplir con las demandas de todos los organismos para poder ser sujetos de nuevos créditos (Marín Zamora, 1993).

Las políticas conjuntas que promovían los organismos dejaban a los estados “deudores” ante una situación de debilidad o inferioridad para negociar las condiciones de sus préstamos o la re-negociación de las deudas. La deuda externa constituía una problemática importante para los estados latinoamericanos, especialmente aquellos que

⁸³ Que se inició con la Crisis de la deuda externa mexicana en 1982. Sobre el caso argentino se puede consultar Roffman y Romero (1997).

estaban reconstruyendo sus sistemas democráticos. En su discurso de asunción el Presidente Alfonsín señaló la cuestión de la deuda como un tema prioritario en su agenda. Por un lado, se proponía negociar sin condicionamientos y, por otro, conocer el alcance y legitimidad de la deuda⁸⁴:

“Tras el debido análisis y estudio para determinar qué parte de la deuda es realmente legítima, procuraremos renegociar nuestras obligaciones en las condiciones más favorables y con modalidades de pago que se ajusten a nuestras posibilidades” (Alfonsín, Discurso ante la Asamblea legislativa, 10/12/1983).

Para superar esa situación el gobierno argentino encabezó la propuesta de conformar un “Club de deudores” que permitiera a los países negociar conjuntamente con los acreedores externos el pago en parte de un “ilícito endeudamiento” (Rofman y Romero, 1997: 262). Si bien se avanzaron las negociaciones para la conformación de un bloque de países deudores –conocido como Grupo Cartagena por la reunión realizada en esa ciudad, el lobby de los países centrales y la banca internacional fue más fuerte e impidió la concreción del proyecto cuando México y Brasil anunciaron que continuarían las negociaciones bilaterales.

La propuesta del gobierno no rechazaba aceptar el financiamiento de los organismos, por el contrario, necesitaban mantener el financiamiento externo para lograr un crecimiento de la economía, lo que proponía era evitar los condicionamientos que suponían los planes de ajuste que promovían estos organismos:

“No descartaremos acudir a los organismos internacionales de crédito para obtener el apoyo financiero que nos corresponde, así como el respaldo para la acción que debemos desarrollar con la banca internacional. Esto no significa de manera alguna que vayamos a someter a la economía a recetas recesivas, sean dentro o fuera del país. Presentaremos nuestro programa, sensato, técnicamente correcto, compatible con el crecimiento del país y el pago de la deuda, y a ese programa nos vamos a atener.” (Alfonsín, Discurso ante la Asamblea legislativa, op.cit).

Esa propuesta inicial marcó el desarrollo siempre tenso de las relaciones entre el gobierno y los organismos de crédito internacional –específicamente el FMI- frente a los cuales no era posible negociar sin condicionamientos. Como plantean Roffman y Romero (1997), el gobierno de Alfonsín intentó acordar un plan de pago que no comprometiese la acumulación, no obstante, la fuerte presión por sostener el pago de la deuda comprometió nuevos créditos y programas económicos de ajuste que incluían la

⁸⁴ Se refiere a la estatización de la deuda privada producida durante la última dictadura militar incrementando considerablemente la deuda externa argentina.

privatización de empresas públicas y la apertura externa. Luego del fracaso del Plan Austral, el plan primavera acordado en 1988 contó con aval del Fondo y del Banco, pero la presión de los sectores económicos concentrados internos y de la CGT impidió concretar sus metas y se derrumbó junto con el fin del mandato presidencial. La imposibilidad de cumplir las metas de pago complicó la relación con los organismos de crédito. Si bien las negociaciones más duras se llevaron adelante con el FMI⁸⁵, las políticas conjuntas de los organismos se evidenciaron en las relaciones con el BM.

Tal como se hizo referencia en el apartado anterior, en 1987 comenzaron las negociaciones para el primer préstamo sectorial otorgado por el BM/BIRF destinado al área social –incluyendo al sector educativo– y por el cual se promovían una serie de reformas estructurales en esa área con el objetivo de generar un mejor aprovechamiento y eficacia en el uso y asignación de recursos. Por un lado, desde el Banco, se trató de acompañar el ajuste necesario en el gasto público para comprometer más dinero en el pago de deuda. Por otro, desde el gobierno nacional significó un intento por aprovechar las potencialidades en materia de asistencia financiera y técnica para alcanzar objetivos de la nueva administración. Especialmente y como ya se ha expresado, en el área educación la escasez de recursos volvía necesario el financiamiento internacional para avanzar con procesos de reformas y, al mismo tiempo, la educación era cada vez más eje de la política de dichos organismos.

El préstamo se gestó con el cambio de orientación de las políticas de la Secretaría de Educación y un intento por generar transformaciones en el sistema, pero que no se encuadraban en los propósitos que perseguía el Ministro y su equipo de asesores. El préstamo del Banco se enmarcaba en los programas de ajuste estructural para los países en crisis económicas de largo plazo, como era el caso de Argentina. La racionalización del presupuesto, el “achicamiento” del estado y la reasignación de recursos, específicamente en el área social, eran algunas de las demandas de estos organismos para sostener el financiamiento internacional, enmarcado en la clausura del paradigma del Estado de Bienestar.

Es por ello que el préstamo -BIRF 2984-0- se denominó “Proyecto de asistencia para el manejo del sector social en Argentina” comprendiendo la asistencia técnica a varios ministerios encargados de brindar servicios sociales con el objetivo de lograr “un

⁸⁵Para una descripción completa de las misiones del Fondo, sus exigencias y el rol del gobierno Argentino se puede consultar Brenta (2008)

aumento de la eficiencia” en el suministro de dichos servicios (Auditoría General de la Nación, 1996) y dentro de los cuales debía incluirse también el sistema educativo.

El diagnóstico –enmarcado en las conclusiones del reporte BIRF 6900-AR- era que la programación y el presupuesto para el área social era inadecuada y la recuperación de costos y los esfuerzos para movilizar recursos era débil. El gobierno había hecho esfuerzos para aliviar las dificultades que tenían una porción cada vez mayor garantizando un acceso igualitario a los servicios sociales, pero ello implicaba un gran gasto fiscal que era necesario administrar de mejor manera (BIRF, 1988). Por lo tanto propusieron un paquete de “políticas comprensivas y reformas institucionales para mejorar la movilización de recursos, la programación, eficiencia y direccionamiento de los recursos”⁸⁶ (p.2).

La primera misión del BIRF/BM llegó a Argentina en mayo de 1987 para coordinar el trabajo con las carteras que serían beneficiarias del préstamo: Ministerio de Economía; de Educación y Justicia; de Bienestar Social; Trabajo y Seguridad Social y la Secretaría de Planeamiento. Al interior del MEJ la asistencia se dividía entre la Secretaría de Justicia y la de Educación. En esta última los trabajos preliminares se desarrollaron de manera conjunta entre el equipo del BIRF/BM y el equipo del MEJ a cargo de Julio Rajneri. Para ello el Banco desembolsó un adelanto de 750.000 dólares –repartido entre todas las carteras- y coordinó la asistencia de otras agencias internacionales que colaboraron con los estudios.

Desde el BIRF/BM la coordinación de los trabajos para el sector educación estuvieron a cargo del colombiano Bernardo Kugler y el canadiense Robert Mcmeeking, ambos empleados del Banco y con trayectoria en la consultoría de proyectos sobre el sector social. Por el MEJ es posible identificar dos grupos de trabajos diferentes encabezados por los equipos mencionados anteriormente en torno al Ministro Rajneri y al Secretario Stubrin. El grupo del Ministerio dirigido por Humberto Petrei realizó un conjunto de trabajos en colaboración entre el MEJ, el Banco Mundial, el PNUD y el Ministerio de Economía, financiados por la línea PNUD 87/009 y 87/012; ya que dicho organismo era la unidad ejecutora de la asistencia técnica. Abarcaban diferentes problemáticas tales como proyección de matrícula, tecnología educativa, sistemas de evaluación y mejoramiento de la enseñanza, costos y gasto educativo, federalización,

⁸⁶ Original en inglés, la traducción es propia.

descentralización y financiamiento, y educación superior. En este sentido entraban en relación con las discusiones sobre el sistema educativo que los neoliberales y neoconservadores habían comenzado a dar hacia fines de la década de 1970 en los países centrales⁸⁷. El grupo de la Secretaría trabajó en relación al preparatorio referido en el apartado anterior y que se financió por la línea PNUD 87/011⁸⁸. Si bien no se trata de proyectos realizados en colaboración con el Banco, los mismos serán retomados y profundizados por la gestión más tarde en la definición de los subproyectos. Al mismo tiempo son líneas de financiamiento paralelas y de trabajos que se estaban desarrollando en simultáneo.

Se trata de dos aproximaciones a la cuestión educativa claramente diferentes. Compartían algunas preocupaciones e incluían estudios de base y trabajos de diagnóstico, información estadística, entre otras., pero los basamentos teóricos y metodológicos mostraban diferencias en cuanto al abordaje del problema y las propuestas de solución. Mientras que el enfoque economicista del grupo de Petrei privilegiaba un análisis cuantitativo en términos de costo, beneficio, equidad y eficiencia buscando la reasignación de recursos para mejorar el rendimiento del sistema, los trabajos del grupo coordinado por Tedesco privilegiaban un enfoque pedagógico y social del sistema educativo, complementando un diagnóstico de tipo cuali/cuantitativo en relación a los objetivos y problemas de la política educativa nacional: democratización, participación, mejoramiento de la calidad, etc.

Mientras avanzaban estos trabajos se produjo un cambio en la cartera por la renuncia de Julio Rajneri y la designación de Jorge Sábato como Ministro de Educación

⁸⁷ La lista de informes preparados por el grupo de trabajo argentino eran: Alvarado, Ricardo, Proyección de la Matrícula Escolar de la Enseñanza Primaria, Media y Universitaria de la Argentina por Provincias 1980-2010. Proyecto MEJ/ME/Banco Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988.; Delfino, José A., Los Determinantes del Aprendizaje. Proyecto MEJ/PNUD 87/012. Proyecto MEJ/ME/Banco Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988; Delfino, José A., La Tecnología Educativa. Proyecto MEJ/PNUD 87/012 Proyecto MEJ/ME/Banco Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988; Gertel, Héctor R., Sistemas de Evaluación y Mejoramiento de la enseñanza en la Argentina, Proyecto MEJ/PNUD 87/012. Proyecto MEJ/ME/Banco. Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988; Petrei, A. Humberto y Cartas, José M., Costos de la Educación universitaria en Argentina. Buenos Aires, agosto de 1988; Petrei, A. Humberto; Cartas, José M., y Maraviglia, Adriana R., Costos Educativos para los Niveles Elemental y Medio. Proyecto MEJ/PNUD 87/009. Proyecto MEJ/ME/Banco Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988; Petrei, A. Humberto y Delfino, José A., La Educación y la Estructura de Ingresos en el Mercado Laboral. Proyecto MEJ/PNUD 87/012. Proyecto MEJ/ME/Banco Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988; Petrei, A. Humberto y Massano, Charles J., El Gasto Público en Educación: Comparaciones Internacionales. Proyecto MEJ/PNUD 87/012. Proyecto MEJ/ME/Banco Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988; Petrei, A. Humberto y Montero, Marcelo E., El Gasto Público en Educación en Argentina. Proyecto MEJ/PNUD 87/012. Proyecto MEJ/ME/Banco Mundial/PNUD 87/009. Agosto de 1988.

⁸⁸ Los ya mencionados trabajos de Paviglianiti (1988), Lafourcade (1988) y Bertoni (1988).

y Justicia. La renuncia de Rajneri conllevó un cambio en los asesores del ministerio incluyendo el desplazamiento de Petrei y su grupo de trabajo. No obstante, los informes preparados por ellos sirvieron de base para el estudio del Banco “Argentina: reasignación de recursos para el mejoramiento de la educación” firmado por Kugler y McMeeking. El documento y sus propuestas fueron discutidas con el gobierno, pero no fueron aprobadas y este informe se publicó formalmente recién en el año 1991, ya avanzado un nuevo gobierno con un claro giro al neoliberalismo y una nueva gestión educativa⁸⁹.

En julio de 1988, antes aún de que se concluyera el informe anteriormente citado, el Banco remitió al gobierno argentino un Memorándum de Entendimiento y Recomendación para efectivizar el préstamo para el sector social (BIRF 2984-AR), con el objetivo de asistir a la preparación y ejecución de reformas y mejorar la capacidad institucional y física en la promoción de servicios sociales. En síntesis, la finalidad del préstamo era realizar los trabajos preparatorios y definir líneas de acción que anticiparían la reforma del estado en materia social. Incluía dinero para honorarios de consultores, horas extras para el personal civil del gobierno, vehículos, mobiliario, equipamiento y capacitación. En cuanto a las condiciones del préstamo para esta primera etapa se trataba de un financiamiento de 28 millones de USD por parte del Banco con desembolsos parciales a lo largo de 3 años según el cumplimiento de las metas y su reembolso tenía un período de gracia de cinco años. Asimismo, suponía una contraparte de 13,3 millones de dólares por el estado argentino y una subvención o donación del gobierno Japonés, por 3,7 millones de dólares. De ese total, la Secretaría

⁸⁹En ese momento la aceptación del mismo conllevaba una propuesta de inversión específica para el sector educativo que ascendía a 221 millones de dólares de aportes externos. En función de dicha ayuda externa las propuestas que se esgrimen están en relación a la eficiencia en el manejo de recursos sobre un diagnóstico que revelaba un malgasto y una irracionalidad en la distribución de los mismos cuestión en la cual focalizaran los documentos de entendimiento entre el BIRF/BM y el gobierno Argentino. El relevamiento de los principales ítems del documento evidencia cuál era el diagnóstico y las políticas que buscaban promover estos organismos y para las cuales contaban con la colaboración de grupos de expertos locales. Al mirar el índice se puede ver la reiteración de una serie de conceptos asociados entre sí y, al mismo tiempo, al mejoramiento de la educación: calidad, eficiencia, descentralización, equidad. El problema de la Calidad se focaliza en el nivel primario como consecuencia de la descentralización del sistema y la diversidad de las capacidades provinciales para asumir la responsabilidad de la educación básica. Por lo tanto, la propuesta del documento apunta a una calidad con equidad que en materias de acciones concretas se deberá materializar en tres estrategias:

“(i) la orientación de los recursos públicos específicamente a los grupos pobres, (ii) el establecimiento de normas de calidad, y (iii) el suministro de asistencia técnica a las provincias para permitirles incrementar su eficiencia administrativa, ejecutar sus programas más eficazmente y mejorar el proceso educativo en las escuelas provinciales.” (Banco Mundial, 1991: 26 -28).

de Educación recibiría un aporte de 6,7 millones de los cuales sólo 1,27 corresponderían a aportes externos.

Con el cambio en la cartera educativa las propuestas del Banco y las acciones desarrolladas a nivel nacional quedaron en dos planos diferentes.

“[el Equipo de Petrei] Estaban muy orientados al cálculo del costo por alumno y ese tipo de cosas, era bien, un grupo bien economicista (...) pero después una vez que se diseñó el tema de los (...) quince preparatorios, nosotros tomamos las riendas de la negociación y eso quedó sin ningún efecto”. (AS)

Según la recomendación del BIRF/BM en educación, el crédito debía destinarse a dos grandes temáticas. Por un lado, la *información para la gestión y la toma de decisiones* que incluía el fortalecimiento del planeamiento, elaboración de estadísticas, reestructuración organizacional, etc. Por otro lado, la *calidad de la educación* en términos de evaluación del sistema, formación de docentes, tecnología educativa, estudios tendientes a la descentralización de la educación secundaria. En todos los casos se trataba de relevar información para asignar el presupuesto en términos de efectividad, aprovechamiento de recursos y orientación del esfuerzo presupuestario hacia los sectores de menores ingresos al igual que el informe sobre la reasignación de recursos. Los ejes o estándares de las propuestas del Banco se mantienen en las temáticas de los subproyectos, aunque el entonces Secretario afirma que la intervención de la gestión y del equipo local “traducía” esas temáticas en el sentido de la política educativa nacional

“Ellos [los funcionarios del Banco Mundial] decían “bueno, tienen que ser estos quince temas”, bueno muy bien los aceptábamos, pero el contenido lo poníamos nosotros, la gente la poníamos nosotros”. (AS).

En relación a cuestiones pedagógicas el Memorándum vinculaba la mejora de la calidad a dos cuestiones particulares: el “reentrenamiento de profesores” y la incorporación de tecnología educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asociado a ello la creación de un sistema de evaluación de los aprendizajes para “medir” la “calidad y efectividad” del sistema educativo (BIRF, 1989). El resto de las acciones propuestas son de índole- técnico político a desarrollarse a nivel ministerial.

En el desglose de las “*policy actions*” recomendadas queda claro que la perspectiva del Banco implicaba, como plantea Coraggio (1997) una competencia por los recursos en un “cuasi-mercado” (p.45) basado en la escasez. La propuesta planteaba

la focalización y para ello proponía crear una unidad de análisis de las políticas, establecer políticas de presupuestos basadas en costos, resultados y efectividad e instalar una capacidad de evaluación que guíe la asignación de recursos (BIRF, 1988).

En dicho desglose puede verse que los temas priorizados y las acciones recomendadas estaban dentro de los tópicos dominantes en la agenda global. La calidad como “faro” como estándar fundamental de la política educativa y la descentralización, el establecimiento de sistemas de evaluación y, por supuesto, la formación docente como acciones necesarias para contribuir al mejoramiento de los sistemas. Junto con ello el énfasis economicista de reasignar y reorientar recursos hacia aquellos sectores que, ineludiblemente, requieren de la ayuda del estado abriendo el camino para que el sector privado avance sobre los espacios que lo público va dejando vacantes.

Más allá del contenido y la orientación de las recomendaciones del Banco se requiere observar cómo esta propuesta fue traducida e implementada por el MEJ y, más específicamente, por los equipos técnicos y expertos locales. Tal como se señaló anteriormente, la calidad como temática dominante era un imperativo compartido por la gestión nacional y el memorándum del BIRF. No obstante, ambas partes vinculaban el concepto a nociones diversas. Por un lado, eficiencia, eficacia y focalización de recursos hacia los sectores de menores ingresos y centralización de la gestión con definición de metas nacionales y asistencia técnica a las provincias, es decir una mirada centrada en la administración del sistema. Por otro, una mirada desde la base del sistema, desde los sujetos, donde la calidad es entendida como la capacidad de responder más efectivamente a los objetivos de un proyecto político e institucional y, en este sentido, que alcance la mayor y más continua participación sin restricciones ni condicionamiento en un marco de equidad social (Tedesco, 1988).

Con la asunción del nuevo Ministro, Jorge Federico Sábato (septiembre de 1987), y sobre la base de los lineamientos del organismo, el equipo de trabajo del Secretario Stubrin puso en marcha los subproyectos anteriormente mencionados como sustento de la reforma educativa. Al observar el cuadro 1 se evidencia una relación entre los temas propuestos por el BIRF y la definición de los subproyectos, ya que dichos lineamientos definieron cada una de las líneas, pero el contenido y la orientación de las acciones fue decidida y organizada por los equipos nacionales nombrados por el ministerio.

“(…) Ellos tenían sus expertos para analizar lo que nosotros le proponíamos y dentro de lo que nosotros proponíamos, cada uno de los quince proyectos era toda gente nuestra. No metieron gente de ellos. No metieron gente de ellos sí había, por supuesto, la unidad ejecutora. Pero nosotros nos encaminábamos en ese preparatorio con un modelo de relación con ellos que era muy respetuoso. [...] La gente nuestra era muy fuerte, muy determinada y no teníamos condicionalidades, sobre todo en materia de personal y de selección de estrategias.” (AS)

La contratación de los expertos y del personal de los equipos para cada uno de los proyectos se hacía a través de la línea 05/87-AR de PNUD la cual tenía a su cargo la ejecución del componente técnico. Según Corbalán (2002) el diseño de los proyectos requería de la articulación entre los requerimientos políticos locales con la normativa y los intereses del organismo y, precisamente, esa capacidad de articulación está dada por los “consultores”, expertos u especialistas. En el caso de esta línea en particular los proyectos educación eran una parte pequeña dentro de un proyecto de financiamiento mucho más extenso, cuyas negociaciones finales estaban a cargo del Ministerio de Economía. No obstante, la trayectoria y el reconocimiento del grupo de expertos de la Secretaría de Educación –coordinados por Cecilia Braslavsky- puede entenderse como una de las claves de su aceptación por parte del Banco. Stubrin señala que ni en el equipo de la Secretaría de Educación ni en los subproyectos había “expertos” del Banco pero sí muchos de los responsables tenían vinculaciones con organismos internacionales de cooperación como parte de su trabajo profesional y académico, especialmente con las diferentes dependencias de UNESCO

“estábamos muy direccionados a que lo que se hiciera favoreciera el modo de organización propio de nuestro sistema, sí, ellos tenían sus *objections*, sus capacidades de veto, etcétera, pero las ejercían muy prudentemente y no nos imponían estrategia, nos proponían estrategias, podíamos decir alguna que sí, alguna que no, pero no hubo una unidad ejecutora extraña al tejido burocrático nuestro. Eran grupos no formales, innovadores, etcétera, pero se asociaban y estaban obligados a tributar a la política educacional; los bienes y servicios que realizaran tenían que ser reabsorbidos por nuestras escuelas, primero por una pequeña muestra, por un pequeño número pero rápidamente ellos sabían que tenían que expandirlo al resto” (AS).

Al igual que en otras iniciativas de la Secretaría, aquellos subproyectos que tenían inserción institucional trabajaron con un número reducido de instituciones con muestras en todo el país para, en un segundo momento, generalizar las experiencias. Ello posibilitó el financiamiento para introducir algunas innovaciones pedagógicas como por ejemplo el subproyecto 09 que diseñó un dispositivo de autoevaluación institucional.

Durante el año 1988 se trabajó activamente y algunos proyectos –como el 006 y el 009- realizaron importantes avances en su implementación. Al año siguiente, cuando se hizo efectivo el préstamo, la crisis económica e institucional se agudizó y el trabajo se volvió más errático. Los proyectos avanzaron en condiciones adversas por falta de presupuesto sumado a la renuncia de autoridades en el MEJ y su consiguiente recambio. El traspaso anticipado del gobierno luego de las elecciones presidenciales puso en suspenso los mismos, cuestión que había sido anticipada por el BIRF en el memorándum como un posible riesgo en caso de cambio de partido político gobernante

“Las elecciones nacionales pueden afectar el compromiso requerido por este proyecto, especialmente por el fuerte énfasis político (...). Para minimizar el riesgo se ha hecho un esfuerzo por construir un consenso amplio mediante grupos bipartidarios en la preparación de los proyectos.” (BIRF, 1988: 3).

Una vez producido el cambio de gobierno el préstamo y las condiciones del mismo continuaron tal lo acordado. Los sub-proyectos se mantuvieron como estructura, algunos de los expertos también continuaron trabajando para el nuevo gobierno –aunque no necesariamente en los mismos espacios- y en otros casos fueron remplazados por funcionarios nombrados por la nueva administración. En la mayoría de los casos se desarticulaban los equipos técnicos anteriores y se conformaban nuevos. La convocatoria continuó la línea original de referir a personalidades del mundo académico e intelectual con algún grado de vinculación con los funcionarios a cargo de la cartera educativa pero ahora en sintonía con el justicialismo, el nuevo partido gobernante. En dicho cambio también se produjo una reorientación de las acciones y los objetivos al interior de los subproyectos porque, si bien continuaron denominándose de la misma forma, los programas implementados y las formas de implementación variaron y se adaptaron a los objetivos de la nueva agenda de política educativa siendo los primeros pasos hacia la Reforma Educativa de los '90.

En este proceso se pueden ver continuidades y rupturas, permanencias y desplazamientos que marcan los puntos de quiebre entre el proceso reformista que se intentó definir a fines de la gestión del gobierno radical y el que efectivamente se definió en el primer gobierno justicialista. Las problemáticas dominantes como la calidad, la necesidad de descentralizar la educación secundaria, la reorganización del ministerio nacional, entre otras, son continuidades entre ambas gestiones. No obstante, entre las rupturas o desplazamientos –más allá de los proyectos políticos y los discursos

en pugna- es posible observar el sentido propio del término reforma. La gradualidad y el énfasis en la institución como factor y dinamizador de los cambios y los agentes como motorizadores de los mismos es parte de un modelo donde la reforma es el punto de llegada y no el punto de partida para el cambio. Dicho cambio sería producto de la sedimentación de experiencias que, en el largo plazo, generarían transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas y en la cotideaneidad escolar y de los cuales la reforma sería el corolario de los resultados que arrojasen dichas innovaciones y del compromiso asumido por los docentes como promotores del cambio. Una visión claramente diferente de aquella que primará en los '90 donde el cambio se pensará producto de la puesta en marcha de una reforma integral, macropolítica y compulsiva donde todos los componentes se pusieron en iniciará de manera conjunta en todo el sistema educativo argentino: reorganización del sistema, nuevo curriculum, cambios organizacionales, formación docente etc. Tal vez, la concreción desde pequeñas innovaciones educativas dificulta analizar el proceso de reforma como totalidad, no obstante, no lo invalida.

4. Los intelectuales y la reforma

Al analizar el régimen democrático que caracterizó al gobierno se retomó la definición de Quiroga (2005) que lo caracteriza en tanto un complejo y ambiguo proceso con signos favorables de consolidación y rasgos preocupantes de debilidad institucional que no han podido superar las deficiencias institucionales y las profundas desigualdades sociales.

En tal sentido este mismo carácter complejo y ambiguo se expresa al interior del propio gobierno en la pugna entre dos sectores, uno de corte más liberal y otro de corte más progresista, que representan lógicas políticas diferentes. Estos dos sectores disputan el significativo maestro que articulaba la agenda política: *modernización*. El discurso oficial, representado por Alfonsín, articulaba el significativo modernización a pluralismo, igualdad de oportunidades, ética de la solidaridad, participación y reforma: político-institucional, económica-social y educativa-cultural y en tanto campo de disputas este fue permanentemente resignificado.

Mientras el ala más liberal “conservadora” comienza a coquetear con los discursos de la Nueva Derecha adelantando algunos ensayos de lo que en la próxima década será el desembarco del neoliberalismo, los sectores progresistas se referencian

en los intelectuales izquierda y retoman los principios de la socialdemocracia europea para delinear un programa de Convergencia Democrática. Un ejemplo de ello es lo que sucede al interior de la agenda educativa en relación a la reforma educativa. Esta agenda es significada por dos discursos que pretenden ser hegemónicos y representan diferentes intereses al interior de la cartera educativa, tal como puede observarse en las gestiones y los grupos intelectuales que referencian al Ministro Rajneri y del Secretario Stubrin, que incluso –por un breve interregno- son coincidentes en el tiempo.

Por un lado, el grupo de Rajneri encabezado por Petrei, y un grupo de intelectuales exponentes del neoliberalismo y vinculados a la Fundación Mediterránea, entabla una relación con el Banco Mundial proponiendo una reforma educativa de corte economicista que adelanta cuestiones que estarán presentes en la reforma educativa de los '90 –descentralización, sistema nacional de evaluación de la calidad, evaluación universitaria, etc.-. Por otro lado, el grupo con el cual se relaciona Stubrin provenía de los sectores progresistas del radicalismo –Paviglianiti- de la izquierda –Juan Carlos Tedesco- y del Partido Comunista, - Cano, Berta y Cecilia Braslavsky-; en una gran proporción estaban vinculados a la FLACSO, reflejando la propia heterogeneidad de este grupo y el protagonismo creciente que representantes de esta institución tendrán en la elaboración de la política educativa en las próximas décadas.

En suma, el hecho de que estos dos grupos hayan coexistido trabajando en un mismo proyecto al interior del MEJ, disputando los sentidos asignados a la reforma educativa evidencia el campo de disputa y la importancia de mirar al reformador en toda su complejidad –como funcionario, político, técnico, experto- para comprender los discursos que desde allí se construyen y “recontextualizan”. No obstante, es al mismo tiempo, la expresión de un clima de época, de un contexto, donde la Izquierda aún no re-definida y la Nueva Derecha estaban disputando la definición de un nuevo modelo de estado; en última instancia, el sentido de la modernización en la transición democrática.

Capítulo V

Capítulo V

Políticas de la formación docente (1983-1989)

Introducción

La construcción de la agenda educativa y de las líneas de política analizadas en el capítulo anterior tuvieron como un tópico transversal el componente esencial de cualquier política de transformación educativa: al docente. En la recuperación democrática, los docentes no sólo fueron depositarios de la posibilidad de reforma sino también de una reparación por las injusticias y atropellos vividos en los años de dictadura, período en el que el colectivo docente estuvo expuesto al control y vigilancia sobre sus actividades, a la cesantía por causas políticas e ideológicas y a una paulatina desjerarquización de sus tareas. Ello se sumaba a cuestiones históricas tales como bajos salarios, un significativo número de cargos interinos y suplentes, designación por tareas y no por cargos en el caso de los profesores de enseñanza secundaria y terciaria no universitaria –con el consiguiente desplazamiento de una institución a la otra-, entre otras cuestiones que atentan contra la profesionalización y jerarquización de la práctica docente.

En el inicio del presente capítulo se señalarán las particularidades de la agenda global en relación a la formación docente que van a marcar algunos cambios y desplazamientos en los sentidos asignados al trabajo docente. Para ello se retoman las discusiones que estaban presentes en ese momento histórico y se señalan algunas iniciativas internacionales en la materia y también se hará referencia a las recomendaciones que realizaron los organismos internacionales y que van a marcar un nuevo giro respecto de las analizadas al final del capítulo II. Como se podrá observar los principios de la agenda estarán vinculados a la agenda global que, como se afirmó en el capítulo anterior, también estaban presentes en la política educativa argentina, mientras que otras recién cobrarán plena vigencia en la reforma que se inicia en la década de los '90.

En tal sentido, en una segunda parte, se explicitarán las acciones de formación docente presentes los dos momentos de la agenda educativa y que permitirán recortar dos experiencias específicas sobre las cuales profundizar el análisis.

1.La agenda global para la formación docente en la década de 1980

Así como la década de 1960 significó, tanto en Argentina como a nivel internacional, un giro en la concepción de la docencia –la irrupción de la tradición eficientista⁹⁰-, la década del 1970 significó la puesta en cuestión del trabajo docente y del valor social de su tarea con una consecuente pérdida de *status* (Davini y Birgin, 1998), los '80 implicará el posicionamiento del docente como actor fundamental del cambio educativo.

Entre las múltiples críticas de la que ha sido objeto, es posible identificar cuestiones de índole pedagógicas, técnico-pedagógicas, políticas, sociales e ideológicas. En primer lugar, las nuevas pedagogías centradas en el niño suponían que él era el principal responsable por su proceso de aprendizaje y el rol del docente debía entenderse en términos de facilitador, sin obstaculizar su desarrollo autónomo. En segundo lugar, el auge de las tecnologías educativas y los desarrollos en los medios de comunicación auguraban que, en el corto plazo, el proceso de enseñanza-aprendizaje estaría cada vez más mediado por las tecnologías y en un futuro cercano el rol del docente ya no sería necesario. Asimismo, desde el paradigma eficientista emerge la “Superprogramación” (Mongerstern, 1987) una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como secuencia que incluía tanto la producción de textos, materiales, hasta las técnicas de evaluación de manera estandarizada. Ello implicaba una creciente despersonalización de la interacción educativa entre los docentes y los alumnos, así como una limitación a la autonomía de aquellos para decidir en términos de contenidos, métodos y actividades, reforzando el aislamiento, el parcelamiento del conocimiento y la homogeneización de la enseñanza con la consecuente patologización del aprendizaje, y la división del trabajo docente entre quienes elaboran y quienes ejecutan. En tercer lugar, los cambios sociales que se precipitaron en la segunda mitad del siglo XX generaron “nuevas y más complejas metas educativas como exigencias de la vida contemporánea” (De la Orden, 1982:11). Ello implicaba una diversificación de dichas metas que se traducía en una mayor complejidad en la organización de los sistemas

⁹⁰ La irrupción de esta tradición no significa la sustitución. Como plantea Davini (1995) la tradición eficientista se funde con las otras tradiciones previas –la normalista y la academicista- sin que ninguna pueda generar una identidad nueva. Por otra parte, tal como lo expresa Southwell (1997) el tecnocratismo significó una re-lectura, una re-ocupación, un relevo de concepciones epistemológicas del conductismo presentes desde décadas previas.

educativos y de las instituciones escolares. Por lo tanto, el docente debía ser lo suficientemente flexible y adaptable a las transformaciones que acontecían cada vez más frecuentemente.

En último término, la tarea docente también fue atacada desde las perspectivas críticas provenientes del estructuralismo. Las teorías critico-reproductivistas⁹¹ lo definieron como un engranaje fundamental de la “maquinaria” educativa, transmisor de valores sociales caducos y tendientes a mantener el *status quo*, problematizando el supuesto de “que las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social” (Giroux, 1990: 31). Más allá de los esfuerzos por separar a la figura del docente de la fuerte crítica a la escuela tradicional, esta quedó atrapada bajo la trampa que supuso concebir a las instituciones como espacio de reproducción social y a los maestros y profesores atrapados bajo la lógica de la dominación.

Todas estas críticas a la figura del docente desembocaron, paradójicamente, en la búsqueda de la revalorización de su tarea. Como se afirmó en el Capítulo IV, gran parte de los discursos en relación a la calidad acentuaban en estos como factor fundamental para el mejoramiento educativo, tanto en relación a su formación como a sus prácticas. Los documentos de la UNESCO (1975) y de la OCDE (1979) insistían en que los docentes deberían estar en el centro de las reformas y para ello se tornaba necesaria “una mejor preparación del personal de educación [en tanto] uno de los factores esenciales del desarrollo de la educación y una importante condición para toda renovación de la educación” (UNESCO citado por Marín Ibáñez, 1982: 102).

Así el mejoramiento de la calidad se asoció a dos cuestiones fundamentales. Por un lado, una mejor preparación del profesorado para lo cual las recomendaciones de la UNESCO insistieron en la elevación de los estudios al nivel superior y, en lo posible, dentro del sistema universitario, tal como quedó expresado en el capítulo II. En el marco de estas demandas por más años de formación, también se definieron nuevos parámetros para los planes de estudio de dichas carreras. Se insistió en la necesidad de una mayor preparación pedagógica y no excesivamente centrada en los contenidos, en función de la formación de un docente que pudiera adaptarse a los nuevos currículos, más flexibles, apuntando a una educación permanente (Marín Ibáñez, op.cit).

⁹¹ Entre los principales exponentes de esta corriente Henry Giroux (1988) cita los trabajos de Michael Young, Basil Bernstein, Michael Apple, y Samuel Bowles y Herbert Gintis.

Según Beech (2005) la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial generaron propuestas similares en relación a la formación docente, tomando como base que la misma debe estar alineada con el *tipo de actitud* que el docente propiciará en sus alumnos. Es por ello que debe estar centrada en la transmisión de una serie de competencias: “flexibilidad y adaptabilidad, creatividad, autonomía, aprender a aprender y la habilidad para trabajar en grupos” (p.100, original en inglés), y así poder responder a las diferentes situaciones que pudieran generarse en el aula. Para ello la flexibilidad y la adaptabilidad eran fundamentales ya que le permitían adaptarse a las diferentes culturas y circunstancias locales como parte de una comunidad de aprendizaje y, además, a los cambios permanentes en el curriculum escolar y los métodos de enseñanza. Conjuntamente consideraban necesario comenzar las prácticas escolares desde el comienzo de la carrera y así “poner al alumno en contacto con la docencia, para detectar motivaciones, desalentar vocaciones erradas y dar sentido a una enseñanza que de otro modo parece libresca y con escaso sentido” (Marín Ibáñez, 1982: 108-109). Estas recomendaciones suponían promover dos cuestiones centrales como parte de la identidad docente. En primer lugar, la autonomía para desplegar sus habilidades y superar los obstáculos con creatividad e innovando (Beech, 2005) pero que también implicaba la autonomización y la responsabilización individual frente a los resultados educativos (Birgin, 1999). En tal sentido se retoma la relación entre autonomía y calidad de la mano de propuestas de organismos como el Banco Mundial (Feldfeber, 2006). En segundo lugar, una actitud hacia la formación permanente, el perfeccionamiento y la actualización.

Esto se relaciona con la segunda de las cuestiones asociadas al mejoramiento de la calidad, la profesionalización del docente. Retomando las discusiones introducidas en los capítulos II y IV, hay una multiplicidad de sentidos asociados al término profesionalización; no obstante, es posible acordar que ésta ha sido entendida en términos de promover algo que aún no se había alcanzado (Davini y Birgin, 1998). Durante la década de 1980, se deja de lado la cuestión de las condiciones laborales y los derechos del docente para dar lugar a una concepción de profesionalización entendida como aquella que promueve actitudes, valores y prácticas que coadyuven al mejoramiento de la educación (Southwell, 2007a).

Dicha noción es discutida desde diferentes ángulos. Por un lado, desde los sectores que abogan por los derechos laborales de los docentes y que propugnan una visión del docente como trabajador, la misma supone una intensificación de la tarea docente, una culpabilización por los resultados educativos de sus alumnos y un deterioro de las condiciones laborales, incluyendo los tiempos de trabajo. Por otro, para aquellos que ven a la docencia en términos de “semi-profesión” (Fernandez Enguita, 1995) supone la necesidad de mejorar la autonomía y potenciar la autoridad docente de manera de superar la visión tecnicista que sobrevuela al rol docente y jerarquizar su tarea.

En este último rasgo es posible observar un giro en la concepción de profesión entre aquella promovida en la década 1960 y la que emerge en los 1980. La autonomía como condición fundamental para la profesionalización vendría a superar la visión del docente como un especialista en métodos y técnicas de aprendizaje. En este mismo sentido se demanda un docente más reflexivo y comprometido no sólo con el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también con la institución escolar. Aquí el discurso de la profesionalización se articula con aquellos a favor de una mayor descentralización de la educación, que implica trasladar parte de la gestión a las escuelas dando participación a los directivos, docentes y la comunidad en general. Como plantea Feldfeber (2006) ello plantea una paradoja en tanto las políticas en pos de mayor autonomía fueron promovidas “desde arriba” desde instancias centrales del gobierno. Las nuevas demandas sobre las instituciones repercutieron en nuevas demandas sobre el docente de manera que las tendencias a la descentralización resultaran asociadas al interés en la profesionalización (Myrdal, 1996).

En Europa las asociaciones docentes comenzaron a mirar con ojos renovados las propuestas de profesionalización. La intención de consolidar una política educativa para la región impulsó la creación de la *Asociación para la Formación del Profesorado en Europa* (ATEE) promovida “por la Unión Europea⁹² que ha sostenido financiera e ideológicamente esta asociación de teóricos y prácticos de la educación del profesorado” (p.273). De esta manera emergieron proyectos y publicaciones destinados a la temática impulsando “la normalización organizativa de la formación docente” (p.274), incrementando y sincronizando elementos curriculares comunes que alentasen

⁹² Al momento de la creación de la ATTE (1976) la Unión Europea no estaba constituida por lo cual correspondería mencionar a la Comisión Económica Europea.

el libre movimiento de docentes en el espacio europeo. Desde ya, esta propuesta rompe con la idea constitutiva de “un docente para la nación”, dando lugar a la idea de un docente globalizado, en este caso como “recurso europeo”, supranacional y no como recurso estatal y, está a tono con las recomendaciones de UNESCO/OIT analizadas en el capítulo II.

Otra de las cuestiones que está presente en estos discursos es la búsqueda de una identidad profesional docente y, paralelamente, la búsqueda de una jerarquía perdida. La jerarquización de la docencia se asocia a un ítem fundamental: el perfeccionamiento y actualización permanente. Si bien el término ganó fuerza con el paradigma eficientista (Davini, 1995) buscando promover técnicas y habilidades en función de la planificación eficaz de la enseñanza, se reforzó con la noción de educación permanente entendida como la “revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas” (Vezub, 2009: 920). Por el contrario, el término capacitación, remite a un tipo de formación “descontextualizada” de la práctica que coloca al docente en un lugar de “no saber” y por lo tanto sujeto a capacitación (Davini y Birgin. 1998).

De allí que, el docente, sea conceptualizado desde “la falta”, desde lo que carece, como una “totalidad incompleta” en una búsqueda constante por completarse. El cambio social, las demandas del contexto y la necesidad de insertar su tarea en un futuro incierto requieren de él mucho más que una sólida formación. Ya no se trata solo de cómo formar mejor a los docentes, de cuáles son los contenidos que se necesitan y mucho menos de cuántos años se precisan para formar a un buen docente sino de la construcción de una nueva cultura docente compuesta por los elementos antes descriptos.

En la crisis del estado social, la intensificación de las políticas neoliberales y el avance de la globalización se propicia un cambio en el rol docente. Hargreaves, (1996) sostiene que en el pasaje hacia una “sociedad posmoderna”, el docente –y la institución escolar- deben prepararse para lo que, se supone, eran mayores exigencias sobre la educación, la formación para un mundo sin certezas, la posibilidad de cambio permanente y la respuesta a una diversidad de contextos y ambientes que superen las de las formaciones tradicionales. Para ello se debería avanzar hacia formas de trabajo colegiadas, que rompan la atomización e individualización de la tarea. Más específicamente, hacia una cultura colaborativa al interior de las escuelas, basada en la

confianza, lo cual suponía la restructuración de algunos principios históricos y tradicionales sobre las que se basan las mismas.

Desde otro ángulo, las posturas de la izquierda verán en la escuela y en el docente el potencial transformador para una sociedad emancipada. Es por ello que propugnaban la necesidad de generar cambios en su rol en el sentido de la reflexión y compromiso con su práctica. En este último caso el docente sería el depositario del potencial transformador de la educación y las escuelas deberían transformarse en “esferas públicas democráticas” (Giroux, 1990: 34) donde los estudiantes experimentasen una forma de vida democrática. De ahí que los docentes y los investigadores educativos deben asumir su rol como “intelectuales transformadores”, modificando la naturaleza y las condiciones de trabajo y generando “el tiempo, el espacio, la actividad y el conocimiento” que les permita “desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos” (p. 36).

Si bien ninguna de estas posiciones logró hegemonizar el discurso sobre su formación, marca con claridad la centralidad que adquirieron los docentes como eje del cambio social. Una visión redentora de la docencia, ya sea para un cambio radical emancipador o para la adaptación a nuevas formas de vida del capitalismo globalizado. Finalmente, el discurso hegemónico condensó relatos sobre las modificaciones de su rol en el contexto social, la culpabilización por la calidad educativa, la competencia en el mercado laboral y la siempre necesaria sensación de incompletud en su propia formación. De ahí la necesidad de la formación permanente, continua.

2. Las primeras transformaciones: restitución de derechos y jerarquización de la tarea

A tono con los discursos internacionales desarrollados en el capítulo anterior, la agenda de la reforma educativa en la transición democrática argentina tuvo en su centro al docente. En este contexto los maestros y profesores no sólo fueron depositarios de la posibilidad de transformación, sino también de una reparación por las injusticias y atropellos vividos en los años de dictadura cuando el colectivo docente estuvo expuesto al control y vigilancia sobre sus actividades, a la cesantía por causas políticas e ideológicas y a una paulatina desjerarquización de sus tareas. Ello se sumaba a cuestiones históricas ya enunciadas en, las cuales atentaban contra la profesionalización

y jerarquización de la práctica docente. En el discurso de asunción como presidente de la Nación Alfonsín remarca estas dos cuestiones cuando hace referencia al proyecto educativo

“Tenemos muy en cuenta el valor esencial del docente como ejecutor de esta alta misión social y no sólo proponemos garantizarle remuneraciones decorosas y régimen de tareas racional y adecuado, sino también la plena libertad intelectual y cívica (...) Los maestros para la libertad deben ser los primeros depositarios y realizadores de los valores de la libertad” (Discurso de asunción ante la asamblea legislativa 10/12/1983).

En línea con los principios expresados, los docentes deberían ser portadores de los valores y actitudes democráticas que tendrían que permear a todo el sistema educativo. No obstante, el diagnóstico señalaba que poco de ello estaba presente en la formación y en las prácticas docentes, razón por la cual para que hubiese reforma educativa tenía que haber reforma en la formación docente.

Durante la primera etapa del gobierno de la transición democrática, dominada por el optimismo y altos ideales, el docente fue considerado un aspecto clave para el cambio educativo e interpelado en tanto “actor y ejecutor de la reforma educativa”. De ahí que se consideró necesario sensibilizarlos y adecuarlos a una nueva relación pedagógica, no autoritaria, en el marco de una política que pretendía ampliar los espacios de participación y autonomía:

“El sistema educativo deberá estar conformado por verdaderas unidades pedagógicas donde todos sus componentes participen y recreen un ámbito de saberes y quehaceres en permanente e intensa relación con la sociedad” (Alconada Aramburú, 1984: 17).

En consonancia la política se orientó hacia la reimplantación de derechos siendo una de las principales medidas la sanción de la Ley n° 23.238/85 de reincorporación y reconocimiento del tiempo de inactividad a los efectos laborales y previsionales de aquellos docentes que había sido declarados prescindibles o cesanteados por causas políticas durante la Dictadura. Un año después, en octubre de 1986, se sancionó una ley –n° 23.416- que permitía la titularización en los cargos de los docentes interinos que estuviesen en condiciones de hacerlo, en todos los niveles del sistema. Paralelamente, la norma permitía a los docentes de nivel medio concentrar horas y cargos en un mismo

establecimiento, recuperando el sistema de conversión de horas cátedra a cargos que pervivía del Proyecto 13⁹³ y había sido actualizado por la Ley n° 22.416/81.

Al frente de las reivindicaciones laborales docentes estaba la figura de Alfredo Bravo –maestro, militante socialista, principal artífice de la unificación de los sindicatos docentes en la CTERA⁹⁴- designado por el Presidente Alfonsín como Subsecretario de la actividad docente del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Fue convocado a este cargo por su trayectoria como militante gremial y en defensa de los derechos humanos, y desde allí encabezó las relaciones entre el gobierno y los docentes, la cual estuvo marcada por la recuperación e institucionalización de sus derechos y también por serias tensiones y conflictos. Bravo permaneció en el cargo hasta su renuncia en el año 1987, luego de la sanción de las leyes de Obediencia Debida y de Punto Final a las que se opuso firmemente dado que consideraba que establecer límites a los juicios contra los militares que habían participado del terrorismo de estado era un retroceso en la política de derechos humanos por la que militaba activamente.

En el *Programa Educacional de Medios y Fines* presentado por el Ministro Alconada Aramburú (1984) con motivo de su asunción al cargo el 10 de diciembre de 1983 remarcaba que en su gestión se iba a jerarquizar a los docentes con “dignidad moral y justa distribución”. La utilización del término jerarquizar pone en evidencia una concepción de la docencia como una profesión desvalorizada y está a tono con los planteos que se sucedían en el plano internacional. Un año después, en el documento *Política Educacional en Marcha* (1984) el ministro expresó más claramente cuál era el sentido asignado de la jerarquización docente:

⁹³ El Proyecto 13 o Designación de docentes por cargo se instituyó por Ley 13.614 de 1969 para implementarse de manera experimental durante el año 1970 en un reducido número de escuelas medias incluyendo a las dependientes del CONET y de la SNEP. En la designación de los cargos se incluía una proyección de un porcentaje de horas para tareas extra-clase: preparación de clases, capacitaciones, proyectos institucionales, etc. y el cargo de Asesor Pedagógico para cada una de las escuelas, a cargo de un profesional de las Ciencias de la Educación.

⁹⁴ Fue también uno de los redactores del Estatuto del Docente de 1958 y fundador de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) en la antesala del golpe de 1976. En el año 1977 fue detenido ilegalmente por la dictadura militar y mantenido desaparecido hasta que las presiones internacionales lo “legalizaron” como detenido a disposición del poder ejecutivo permaneciendo encarcelado hasta 1979 y luego con un régimen de libertad vigilada. Luego del alejamiento del cargo de Subsecretario continuó su carrera política en las filas del socialismo, primero como Diputado por la ciudad de Buenos Aires y luego como Senador por la minoría en la misma jurisdicción. Nunca pudo jurar en este cargo por una disputa en relación a la asignación de la bancada que fue resuelta –en su contra– días después de su fallecimiento el 26 de mayo de 2003.

“la capacidad profesional y el prestigio moral de los maestros y profesores – jerarquización moral y económica- debe ser exclusivamente el fundamento pedagógico imprescindible del principio de autoridad” (p. 11).

De esta manera la valorización de la docencia se pretendía alcanzar tanto por el otorgamiento de derechos laborales y mejores remuneraciones, como por un reconocimiento hacia su tarea; reconocimiento que, en todo caso, debía otorgarle la sociedad toda, empezando por el Estado. Más aún, de dicha jerarquización dependía la efectividad de su tarea, la capacidad de ejercer su autoridad pedagógica, pero para lo cual también era necesario mejorar su formación. El mejoramiento de la formación se entendía en dos sentidos. Por un lado, debían mejorar la formación inicial, actualizando las carreras docentes y, por otro, brindar a los docentes la capacidad de actualizarse y perfeccionarse según los términos utilizados en esos años. La falta de actualización también se relacionaba con los años de dictadura y el largo ciclo de inestabilidad institucional que lo precedió, el atraso en los planes de estudio, la poca permeabilidad a las innovaciones educativas de la época, la prohibición de circulación de libros y el control ideológico sobre el material circulante que había dejado fuera del campo educativo a algunos autores y teorías que estaban en auge en esos años.

Hay dos políticas claras que incidieron en la llamada crisis de identidad en el que se encontraba la formación docente al momento de la recuperación democrática de 1983. La primera fue la desarticulación de la tradición formadora de la escuela normal con la reforma del Onganiato entre 1968 y 1970. Tal cómo se analizó en el Capítulo II, se desarticuló una institución centenaria y de fuerte raigambre en todo el territorio argentino y las nuevas carreras de nivel terciario no pudieron, rápidamente, articular una identidad en torno a esta nueva configuración. Esta política tuvo avances y retrocesos, cambios de planes de estudio con frecuencia y nulo seguimiento del impacto que ello tenía tanto sobre los niveles del sistema educativo como en las nuevas instituciones del nivel superior. Más allá de las críticas recibidas por la tradición normalista y la coincidencia en la necesidad de elevar el nivel de los estudios, el nuevo modelo formativo sumó las propias sin poder conformar una identidad clara. Las nuevas carreras de dos años no alcanzaban para formar a un docente –que anteriormente se presumía formado a lo largo de toda su escolaridad- y la práctica era insuficiente. A su vez tenían un fuerte énfasis en los medios y en las técnicas de aprendizaje, pero escasa

sustentación teórica y poca relación con la institución escolar. La pérdida de identidad docente, como se señaló anteriormente, repercutió en la valorización y reconocimiento social de su tarea, es decir en la desjerarquización tomando como base de la reforma el eje reconstitutivo propuesto por Alconada Aramurú que en sí mismo se constituyó en un problema y una limitación del gobierno en tanto mantuvo una relación tirante con los gremios docentes.

La segunda de las medidas que agudizó la crisis de la formación docente fue la transferencia de los servicios educativos de nivel primario a las provincias decretado por la última dictadura militar en 1978. La ya mencionada ausencia de espacios de coordinación interjurisdiccional –como consecuencia de la falta de funcionamiento del Consejo Federal de Educación (Pronko y Vior, 2002)- conllevó la desarticulación entre la formación docente, que en el caso de los Institutos creados al interior de las ex Escuelas Normales⁹⁵ y de los Institutos Nacionales de Profesorado se mantenía en la jurisdicción nacional, y la práctica de los docentes que se ejercía en las diferentes jurisdicciones. Esta pérdida del eje del sentido de formación nacional que había caracterizado al normalismo, si bien no se eliminó con la tercerización, se diluyó frente al traspaso de las escuelas primarias estatales comunes y de adultos, y ante esta situación las provincias reforzaron sus sistemas educativos creando sus propias instituciones formadoras algunas de las cuales provenían de momentos previos⁹⁶.

En suma, al inicio del gobierno de Alfonsín, la formación docente se encontraba fuertemente desarticulada, especialmente la formación de maestros, que no llegaban a abordar la complejidad de su tarea y atravesada por la crisis de identidad que sobrevino al fin del normalismo. Estas cuestiones estaban detrás de la desjerarquización y desactualización que diagnosticaba la nueva gestión.

La primera acción significativa en pos de una política de formación y perfeccionamiento docente fue la creación de la Dirección Nacional de Educación Superior (DINES) como un desprendimiento de la hasta entonces Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS). El decreto de creación n° 2800/84 indicaba:

⁹⁵ Y también en Colegios Nacionales y Secciones Normales anexas a Colegios Nacionales y Comerciales. Estas creaciones se estipulan por Res. 2779/1970 para dar comienzo al ciclo lectivo 1971 y contabilizan un total de 104 creaciones, más 19 carreras creadas en Institutos o Secciones de Profesorado Nacionales previamente existentes. A fines de la década del '80 se contabilizan más de 150 Escuelas normales que tienen la carrera en el nivel terciario.

⁹⁶ Sobre el caso de la provincia de Buenos Aires se puede consultar Southwell, 1997.

“Crease la Dirección Nacional de Educación Superior como organismo dependiente de la Subsecretaría de Conducción Educativa del Ministerio de Educación y Justicia que tendrá como misión entender en la elaboración y propuesta de la políticas, planes programas y experiencias para la educación de nivel terciario docente y no docente en áreas convencionales y no convencionales y en la ejecución y supervisión de los que resulte aprobados por la superioridad a fin de asegurar el logro de los objetivos fijados para la educación argentina y en particular los específicos del área”

Así la formación docente ganó en especificidad, ya que la gran mayoría de estas instituciones pasaban a depender de esta dirección. No obstante, las ex escuelas normales –los ciclos inicial, primario y secundario- continuaron bajo la órbita de la ahora, Dirección Nacional de Educación Media (DINEM). Al frente de la dirección fue nombrado el profesor Cesar Cascallar Carrasco, quien portaba una trayectoria en la docencia en todos los niveles educativos y con una fuerte impronta en formación docente. Cascallar era egresado de la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta” y además Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires.

Durante los años 1984 y 1985 se realizaron algunas acciones para alcanzar los objetivos planteados. En relación a la formación se planteó la necesidad de reformar los planes de estudio y, para ello, se encomendó la realización de jornadas pedagógicas que, siguiendo el ejemplo del CPN, tuvieron un carácter descentralizado y participativo, comenzando con el nivel institucional, luego regional y, finalmente, nacional. Estas jornadas fueron organizadas a través de las Res. n° 1747 y 2921 de 1985, con el objetivo de incentivar la participación de todos los agentes del sistema (docentes y directivos a nivel institucional, supervisores y personal de la gestión del sistema) en la elaboración de propuestas y recomendaciones para los nuevos planes de estudio. Además, se esperaba que las conclusiones de dichas jornadas sirviesen como insumo para las asambleas del CPN. En el nivel nacional debían compatibilizarse y organizarse dichas propuestas, razón por la cual se llevó a cabo una Jornada Nacional en Concepción del Uruguay en el mes de noviembre del mismo año. A posteriori el MEJ –por intermedio de la Res. n° 3169- dispuso la creación de una comisión para elaborar un proyecto de reforma de dichos planes, recabando las conclusiones de las mismas

“Artículo 1: Encomendar al Señor Director de Educación Superior la constitución de una comisión especial de docentes, especialistas y profesionales, en el área educativa para que tomen a su cargo la responsabilidad implementar las tareas expresadas en los considerandos de la presente.

Artículo 2: Disponer que la comisión designada desarrolle su labor, con la dirección y asesoramiento del Director Nacional de Educación Superior profesor Cesar Augusto Cascallar Carrasco” (Res. 3169/85).

Dichas tareas incluían “estudiar las propuestas presentadas”, “elaborar el anteproyecto de reforma en base a los documentos producidos en dichas jornadas”, “realizar el estudio para la implementación de las experiencias de innovación en la formación y capacitación en el ciclo lectivo 1986”, entre otras. A continuación, se dictó la Res. n° 3170/85 disponiendo las condiciones para la conformación de la comisión, la cual se integraba con personal del sistema educativo asignándose quinientas horas cátedra de nivel superior.

Este primer movimiento en relación a la formación docente fue significativo para pensar un proceso de reforma, sin embargo, no avanzó en acciones de transformación. No obstante, se gestaron otras iniciativas tales como la instauración del ingreso directo a los Institutos Nacionales Superiores de Profesorado, las Escuelas Normales Superiores y las Escuelas con cursos de profesores anexos con utilización de sorteo para cubrir los cupos (Disposición ministerial 14; Circular 3 marzo de 1985) y de un ciclo inicial básico como “curso de ingreso” para los ingresantes a las carreras docentes.

Asimismo, la gestión de Alconada Aramburú (1984) proyectó la concreción de cursos de actualización y perfeccionamiento para los docentes en servicio tanto en modalidad presencial como “a distancia”, indicando la recuperación de las innovaciones pedagógicas en materia de tecnología educativa. De aquí que la DINES asumió como otra función fundamental la actualización y perfeccionamiento en servicio. Esa formación en servicio se entiende de diferentes maneras: como perfeccionamiento, reciclaje, actualización. Cada una de estas denominaciones implica diferentes formas de significarla, pero, en líneas generales se trata de tomar los recursos existentes y mejorarlos en función de la agenda educativa y de las demandas del contexto.

Más allá de otros intentos, las políticas educativas del primer momento concentraron acciones hacia la reimplantación de derechos y cambios al interior de las instituciones en un sentido democrático, pero no se generaron transformaciones profundas o de distinto signo pedagógico en la formación docente, ni se alteraron

significativamente los planes de estudios nacionales, en relación a la formación de maestros ni en los Institutos de Profesorado nacionales.

-La formación docente en el Congreso Pedagógico y el Consejo Federal de Cultura y Educación

Las primeras acciones emprendidas para reformar la formación docente no lograron alcanzar la sistematicidad ni regularidad que requería la empresa. Como ya se mencionó, durante este primer momento la etapa preparatoria del CPN monopolizó gran parte de la agenda al tiempo que se esperaba que de su desarrollo emergieran insumos para la reforma del sistema. Además, la situación de la formación docente requería de un diálogo con las provincias y el avance de una política curricular para el nivel primario -que se estaba generando en algunas jurisdicciones, tal es el caso de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires- para evitar profundizar la escisión entre formación y práctica del docente.

La dilación de los tiempos del Congreso Pedagógico y las dificultades presentadas para sesionar en el Consejo Federal ha sido abordada en el capítulo anterior, en el que se trató de poner en evidencia la dificultad para tener un impacto real en la elaboración de la política educativa. No obstante, la formación docente fue tema de discusión en ambas instancias, tal como se observa en la Asamblea Pedagógica Nacional (APN) del CPN en febrero de 1988, y la II y VIII Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, la primera realizada en Tucumán en septiembre de 1984 y la segunda realizada en San Luis en diciembre de 1988.

En el caso del CPN la formación docente no tuvo un lugar de protagonismo en el debate equiparable a otros puntos, tales como la extensión de la obligatoriedad o la descentralización de la educación media. Del temario definido para la APN estaba contenida en la Parte III “Las formas de la educación”, más específicamente en relación a la formación del personal para todos los niveles. En el Informe Final de dicha Asamblea (1988) no se registran dictámenes en relación a la formación o al perfeccionamiento de los docentes. No obstante, sí se incluye en un anexo un informe no discutido al interior de la comisión, como síntesis de los principales aportes de las ponencias de los delegados con el fin de divulgarlos.

En el marco general se entiende que

“Toda transformación de la educación tendiente al mejoramiento, exige como condición previa, la sólida formación de educadores, con exigencias tanto en orden a sus aptitudes individuales cuanto en orden a los establecimientos donde se desenvuelven y cultivan tales aptitudes en el marco de un proyecto de liberación de la Nación.

(...)

En cuanto se refiere a la organización de los institutos de formación del magisterio y del profesorado en todas las ramas de la educación supone un criterio formativo integral de la personalidad, un criterio profesional, un criterio práctico y un criterio regional.

(...) La diversificación así como el perfeccionamiento, el reciclaje y capacitación, deberá articularse e integrarse en las planificaciones de formación del personal.

Deberán diseñarse currículos en que capacitación, actualización, capacitación, investigación, formación recurrente y extensión a la comunidad formen parte de un mismo proceso educativo” (p.146).

En relación a la formación de maestros para el nivel pre-primario y primario se recuperaba una propuesta concreta en relación al problema de la desarticulación entre la formación nacional y las realidades jurisdiccionales:

“Deben reverse sus programas básicos e estudio a partir de acuerdos interjurisdiccionales en el Consejo Federal de Cultura y Educación. Las jurisdicciones elaboraran las carreras a partir de un núcleo básico formativo” (p.147).

Asimismo se menciona un punto clave sobre el “perfeccionamiento”, en el cual se remarca la importancia de éste como un aspecto sustancial de la formación docente asociada al término “permanente”, a la vez –en consonancia con el clima de época imperante- comprometida, responsable y participativa:

“Inclúyase en la carrera profesional el perfeccionamiento como formación permanente, para completar, perfeccionar y actualizar la capacitación técnica pedagógica y contribuir a la afirmación de un compromiso efectivo de responsabilidad social en el proceso educativo de la nación. Deberá organizarse coordinada y sistemáticamente un sistema de perfeccionamiento docente que responda a sus necesidades regionalizando las acciones y generalizando ámbitos de participación en los cuales puedan expresarse auténticamente los puntos de vista de todos los miembros de la comunidad educativa” (p.148).

Estas recomendaciones tienen en cuenta los puntos más complejos de las problemáticas dominantes en el área de formación docente y, especialmente este último punto, abona a una concepción de la docencia como una profesión que requiere de esa formación a lo largo de toda su carrera. Paralelamente se incluyen otros dos puntos clave que se retoman en el próximo apartado: la coordinación con las jurisdicciones y la regionalización del currículo.

En relación al CFCE se evidencia una preocupación en relación a la formación docente desde el inicio del período. Las recomendaciones elaboradas en la II Asamblea sintetizan los problemas con los que se enfrentaba esta modalidad y que significaba una dificultad concreta para las provincias, quienes eran los empleadores directos de los docentes de nivel primario. En el Artículo 1 de dichas resoluciones se dispone la necesidad de revisar los programas de formación y perfeccionamiento “que responda a políticas provinciales en coordinación con la política nacional”. En este sentido se evidencia una voluntad de las provincias de ganar centralidad en las políticas de formación docente tanto de maestros como de profesores ya que, se mencionó anteriormente, existía un número creciente de instituciones dependientes de esas jurisdicciones.

A continuación, expresan “priorizar esfuerzos coordinados tendientes a desarrollar la formación docente en todos los niveles a través de una acción concertada entre las provincias y la nación a fin de resolver eficazmente la carencia e inadecuada distribución de docentes” (Artículo 2). El problema de la escasez de docentes o la ineficiente distribución de ellos en el territorio generando un desequilibrio entre las regiones, era una problemática de larga data que tuvo abordajes salariales (por ejemplo, el pago de un plus por zona desfavorable), pero no una política de planificación y de atracción de matrícula hacia las carreras de formación docente.

Las recomendaciones siguen en relación a las equivalencias, la validez nacional de los títulos y también al perfeccionamiento docente. Al respecto, en los artículos 4, 6 y 7 se recomienda: ajustar el perfeccionamiento “a las características del medio según los principios de la regionalización”, coordinar las acciones entre “los institutos de formación y los de perfeccionamiento docente” y “efectuar una coordinación de acciones de perfeccionamiento a distancia entre Nación y provincias”. Aquí está presente el problema de la coordinación y la regionalización de las acciones, y se introduce la noción de educación a distancia en relación al perfeccionamiento.

Estas recomendaciones no llegaron a concretarse o por lo menos reflejarse en acciones o lineamientos de políticas concretas. Cuatro años más tarde algunas de estas cuestiones quedaban pendientes, tal como refleja el informe de la APN. Para la VIII Asamblea del CFCE se encargó a una comisión técnico-pedagógica – cuya integración contemplaba representantes de las provincias- la elaboración de un informe y propuestas

sobre cuatro temáticas específicas: formación, capacitación y perfeccionamiento, supervisión, curriculum de nivel medio y cooperación, y asistencia técnico-financiera. Estos temas estaban en el seno de la agenda del gobierno nacional y requerían un tratamiento con las jurisdicciones, a fin de alcanzar acuerdos que permitiesen asegurar acciones a largo plazo para la construcción de políticas de estado. A ello cual se sumaba la proximidad de las elecciones presidenciales –a celebrarse al año próximo- y del deterioro general del clima social que puso al gobierno en una importante crisis político institucional.

En relación al primer punto la Comisión trabajó analizando la información aportada por los representantes de las diferentes regiones y generando conclusiones en los temas de consenso. Sobre la base del informe, la Asamblea realizó una serie de recomendaciones refiriendo también a políticas que ya estaban en marcha desde ese año.

“Artículo 1: Que el gobierno nacional y las provincias acuerden una estructura de formación docente que garantice:

a) Coherencia que permita la flexibilidad para las adecuaciones regionales.

b) Que las especializaciones sean posteriores al título de maestro común.

c) Que la denominación y competencia de los títulos sea uniforme en todo el país.

Artículo 2: Que previo a la expansión del plan del gobierno nacional que se aplica de forma experimental en veinticinco establecimientos del país y contando con la evaluación correspondiente se acuerde entre Nación y las distintas jurisdicciones la planificación, coordinación y compatibilización de acciones” (Recomendación del CFCE N°3, 1988).

En el marco del segundo momento de la política se presentan dos acciones concretas en materia de formación docente que recuperan algunas de las problemáticas presentadas por estas instancias: una cobertura nacional, una formación en términos de regionalización, mecanismos de educación a distancia, entre otros. En el próximo apartado se abordarán específicamente estas políticas en relación al cambio de orientación de la gestión y la profundización de las acciones de reforma.

3. La formación docente en la agenda de la reforma (1987-1989)

El análisis de la política educativa del período 1983-1989 que se presentó en el capítulo IV evidenció la presencia de dos momentos con características particulares. Precisamente, en el segundo momento (1987-1989), se concretan dos proyectos claves para pensar la reforma de la formación docente. En este las políticas de formación

docente quedaron contenidas dentro de la agenda de reformas que plantea la gestión del Secretario Stubrin y que se definió en las cuatro “Líneas Operativas Prioritarias” (LOP) caracterizadas oportunamente. Dentro de ellas, el “Perfeccionamiento y actualización docente”- LOP1- tenía un lugar central en tanto se consideraba al docente como factor de cambio educativo, social y político en pos de un sistema más democrático y participativo.

Tal como se señaló en el capítulo II, el perfeccionamiento y actualización comenzó a entenderse como una faceta de la formación docente a partir de la “recomendación” conjunta de UNESCO/OIT y se reforzó con los discursos imperantes en la década del '80 que privilegiaban la educación permanente. En este caso particular, el énfasis fue dado por la necesidad de generar un cambio en el sentido y orientación de las prácticas institucionales y pedagógicas

“La concepción de democracia participativa, plantea un perfil distinto de la escuela como institución social, que adopta como punto de partida la revalorización del papel educativo de todos los agentes que participan en la tarea de educar.

El docente de la escuela de hoy tiene que asumirse como co-gestor de la comunidad educativa democrática. Es decir, debe ser consciente del papel de núcleo de dicha comunidad conferido a la escuela y debe contribuir activamente a desarrollarla.

(...) tiene que asumir que la escuela es una institución social organizada para promover la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas.

(...) En todo el sector del conocimiento puede distinguirse una doble función pedagógica del saber: la de promover habilidades para el conocimiento científico y para la participación social” (Secretaría de Educación, 1989: 27).

En esta caracterización del rol docente se presentan los sentidos asociados a la educación y la centralidad de ésta en el proyecto modernizador abordado en el capítulo III. Una escuela más democrática implicaba mayor participación, apertura a las demandas de la comunidad y transmisión, junto con los conocimientos escolares, de valores y actitudes democráticas que debían ser practicados en la vida institucional. También implicaba hacia el docente una actitud no autoritaria, más sensible y receptiva a las necesidades de los estudiantes en pos de garantizar su derecho a la educación.

Se puede entender que la importancia asignada al perfeccionamiento reside en la necesidad de arraigar estas prácticas que, más allá de las transformaciones de los primeros años de la nueva democracia, no habían podido transformar el peso de las tradiciones y la impronta de la última dictadura militar. De aquí que la reforma del

sistema educativo nacional, el cambio de actitudes y prácticas, requería, fundamentalmente, formar y transformar a los docentes en esas nuevas demandas. A poco de asumir la gestión el Secretario Stubrin (1987) enunciaba

“Otorgar la mayor prioridad a la educación de maestros y profesores con acento especial en la formación continua y en servicio tanto desde el punto de vista pedagógico como científico. Docentes formados y permanentemente actualizados al mejor nivel son el presupuesto de una mayor autonomía de los establecimientos educativos para la adopción de innovaciones que permitan flexibilizar y diversificar la oferta educativa, como respuesta a la complejidad y variedad crecientes de las necesidades personales, familiares y sociales” (p.7-8)

En esta cita se refuerza la idea de que la formación docente va unida a la actualización y perfeccionamiento –términos que se utilizan indistintamente- en un sentido de continuidad necesario para la tarea y, al mismo tiempo, relacionado a un concepto más novedoso como es la autonomía institucional. Anteriormente, al analizar los discursos que circulaban internacionalmente, se observó la relación entre formación, perfeccionamiento y autonomía en los términos de la agenda global que prescribía una mayor descentralización como condición para mejorar la calidad de la educación, pero en el contexto argentino estarán asociados a otros principios como democratización de la gestión, democratización de los vínculos y participación en la toma de decisiones.

En este segundo momento de la política educativa argentina se interpeló a un docente como partícipe de la reforma, no sólo en relación al cambio en el sentido democrático más general –al que también apelaba Alconada Aramburú al inicio de su gestión-, sino en innovaciones concretas cuyo sentido y características se presentaron en el capítulo IV. Es decir que esta agenda de gobierno, supone diversas acciones en un sentido común:

“Los directores nacionales a cuyo cargo están los servicios educativos directos han emprendido acciones destinadas al mejoramiento de la calidad en todos los niveles del sistema. Estas acciones se ligan fundamentalmente con innovaciones normativas organizacionales, curriculares, de perfeccionamiento y actualización docente” (p 59).

En esta línea se inscriben la creación de un Instituto Nacional de Perfeccionamiento y actualización docente (INPAD) y, por otro, un nuevo curriculum para la formación de Maestros de Enseñanza Básica (MEB). En el primer caso es clara la vinculación con la agenda propuesta en esta gestión, dado que:

“se propone estimular y potenciar los esfuerzos tendientes al perfeccionamiento de los docentes. Concebidos como agentes sociales cuya intervención es relevante en la calidad de la educación.

(...) plantea un Programa de Perfeccionamiento de carácter más sistemático que los ofrecidos hasta el momento. Tiene mayores probabilidades de ejercer impacto en la práctica docente y, consecuentemente, en la calidad de la educación” (p.37).

En el segundo caso, el MEB viene a abordar el problema de la descoordinación con las provincias, la obsolescencia de los planes de estudio y la corta duración de la carrera que implicaba grandes deficiencias en el campo de la práctica:

“Se modificó con carácter experimental, progresivo y regionalizado, el curriculum académico de formación de Maestros de Enseñanza Básica de 4 años de duración sobre la base del ciclo básico común [del nivel medio] (...) esta experiencia que se inicia en 1988 con 25 escuelas normales nacionales tiene el propósito de mejorar la formación de docentes para la educación general básica que en nuestro país abarca como obligatorio 7 años de escolaridad contra 8 y 9 de otros países” (p. 61).

Ambas experiencias iniciaron su recorrido en el año 1987, el INPAD bajo la órbita directa de la Secretaría de Educación y el MEB en el seno de DINES. Se trata de dos políticas diferentes –una de perfeccionamiento en servicio y otra de formación inicial- orientadas a niveles diferentes –docentes de escuela media y formación de maestros de nivel primario, respectivamente-, pero que tienen aspectos en común en función de las particularidades del período que se está analizando. Ahora bien, cabe preguntarse ¿Qué sentido adquieren estas experiencias que se ponen en marcha hacia los últimos años de gobierno? ¿Qué sentido adquieren en relación a la reforma educativa que se caracterizó anteriormente? Y, más específicamente, ¿quiénes participan en la elaboración de estas reformas? ¿Qué perfil profesional tienen? ¿Cuáles son las características que permitirán definir al reformador?.

Estas cuestiones se indagarán en el próximo capítulo donde más allá de caracterizar a las experiencias por separado se indagan los puntos de contacto que permiten pensarlas como parte de una política educativa común en relación a los tres ejes que coadyuvan al análisis de la elaboración de la política: los argumentos, los ámbitos y los reformadores.

Capítulo VI

Capítulo VI

Dos experiencias reformistas, un mismo rol de reformador/a

Introducción

Este capítulo condensa el análisis documental tanto de discursos, documentos de política, documentos de organismos internacionales como el relevamiento de normativas (decretos, resoluciones, disposiciones y circulares) que abordan específicamente las reformas de la formación docente en el período. A partir de allí se recortaron dos políticas particulares y se definió una muestra de seis funcionarios con diversos perfiles (políticos, expertos, técnicos) que intervinieron en los procesos de reforma, a los cuales se les realizó una entrevista en profundidad recuperando herramientas del método biográfico⁹⁷. Esta muestra se complementó con el análisis de un libro que relata una de las experiencias desde la perspectiva de uno de los principales reformadores de la época: Ovide Menin⁹⁸ (1998).

El análisis documental reveló la importancia de dos experiencias que condensan un programa de reforma para la formación docente en el marco más general de la reforma educativa durante el gobierno de Alfonsín. Se trata de un nuevo curriculum para la formación de maestros denominado *Maestros de Enseñanza Básica* (MEB) y de la creación del *Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (INPAD), con la intención de renovar y modernizar los marcos teóricos y las formas de intervención de los docentes del nivel secundaria.

Las dos experiencias confluyen en el tiempo marcando lo que –en el capítulo IV– se denominó el segundo momento de la agenda educativa. Esta agenda está direccionada por los lineamientos de política definidas por el entonces Secretario de Educación Adolfo Stubrin entre los años 1987 y 1989, y suponen reformas tendientes a modificar problemas estructurales del sistema educativo argentino atravesados por la descentralización de la educación primaria, los conflictos y tensiones entre el gobierno y la Iglesia Católica, así como por discursos internacionales y de algunos sectores nacionales (empresarios, fundaciones, actores políticos, medios y comunicadores

⁹⁷ Ver Cuadro 2 al final del capítulo.

⁹⁸ Dado su fallecimiento y ante la imposibilidad de entrevistarlo para este trabajo dicha obra, por su contenido y su relato en primera persona, es tomada como un testimonio fundamental para la reconstrucción del proyecto.

sociales, entre otros) que pujaban por instaurar la agenda educativa de la Nueva Derecha.

Se profundizará la mirada sobre las dos políticas señaladas (el MEB y el INPAD), buscando caracterizar los proyectos y los recorridos de su diseño, fundamentando la importancia que adquieren en el marco general de la política educativa. Para ello se caracterizarán los perfiles de los reformadores, la conformación de los equipos, las contingencias del proceso y la relación con los organismos internacionales presentes en cada una de estas iniciativas.

1.El Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente y la transformación de la educación secundaria

Tal como se ha analizado en los apartados anteriores, la preocupación por instaurar un servicio de perfeccionamiento y actualización docente estaba contenida en la LOP 1 definida por la gestión del Secretario Stubrin, es así como el INPAD fue promovido directamente por él. Se trató de una institución nueva, creada específicamente para brindar una formación a los docentes en servicio que pudiese acompañar la agenda de transformaciones que se estaban promoviendo especialmente para la educación media. Pero además recupera el sentido del perfeccionamiento en términos de derechos laborales amparados en el Estatuto del Docente según el cual “el perfeccionamiento es un derecho de todo educador, además de ser un requerimiento social en lo concerniente a la calidad de los servicios educativos” (DGPE, 1987: 2).

Como se analizó al principio del capítulo la relación entre perfeccionamiento y calidad de la educación estaba en el centro de la agenda de las políticas docentes del período. En ese sentido, en esta política educativa esta asociación redundaría en un beneficio tanto para estos como para los estudiantes y el sistema educativo en general:

“la aspiración por mejorar la calidad de la oferta educativa conduce a beneficiar a todos los docentes, a responder a sus necesidades y demandas y a asignar recursos permanentes para estas acciones” (p.3).

Otra noción significativa en el proyecto del INPAD es la de formación permanente como un derecho, una demanda y una necesidad de los docentes, pero también como condición para la profesionalización del rol:

“un plan de perfeccionamiento profesional que, como el presente, se asienta en el concepto de formación permanente.

Es necesario poner el acento en la profesionalización de la función docente y evitar las situaciones problemáticas que surgen al exigir a éste más de lo que, por todo lo expuesto, puede dar. Este proyecto tiende a crear los espacios en los cuales los docentes puedan operar conjuntamente su función pedagógica y su necesidad de actualización permanente tanto en lo didáctico como en lo que hace a su formación científica.” (p.8)

Los nudos conceptuales en los discursos internacionales se enlazan así a otros contruidos en el seno del proyecto político educativo nacional, en lo que se denomina su recontextualización. La agenda política, que se constituye en “superficie de traducción” de dichos sentidos “globales”, le asigna al perfeccionamiento o la actualización un significado en términos de una transformación educativa democratizadora:

“Desde esta perspectiva se justifica la necesidad de desarrollar un proyecto de perfeccionamiento, ya que este y la transformación del sistema educativo conforman momentos interrelacionados del proceso de potenciación de los recursos humanos necesarios para la consolidación de una cultura democrática en el seno del sistema educativo.” (p.10).

Esta hibridación de discursos en función de un “horizonte discursivo” (Southwell, 2008) u “horizonte colectivo de sentido” (Giovine, 1012) que pone a la educación en el centro de un proceso de modernización democrática y participativa, refiere a una concepción del docente como agente fundamental de la transformación educativa. Dicha transformación que había iniciado con una serie de reformas –principalmente orientadas a la escuela media- requería de proyectos que acompañasen su implementación y consolidación en el tiempo. De allí que la institucionalización del perfeccionamiento docente fue pensada en términos de una institución con características propias

“La creación del INPAD es una iniciativa de la Secretaría de educación que se propone estimular y potenciar los esfuerzos tendientes al perfeccionamiento de los docentes concebidos como agentes sociales cuya intervención es relevante en la calidad de la oferta educativa” (Secretaría de Educación, 1989: 37)

Como se analizó en el capítulo III la calidad de la educación media estaba en el seno de las preocupaciones de la Secretaría y adquiriría un sentido propio en términos de la agenda promovida. Las problemáticas del nivel motivaron la definición de un conjunto de innovaciones -una nueva currícula para el Ciclo Básico General, la unificación del Ciclo Básico Bachiller y Comercial, el proyecto de mejoramiento y evaluación de la enseñanza media- que requerían también cambios en la práctica docente. En tal sentido, el perfeccionamiento y la actualización estaban pensados como acompañamiento para la reforma educativa, como un mecanismo para generar cambios en el rol docente, pero

también como respuesta a una demanda de los docentes, las jurisdicciones y la comunidad educativa en general, según lo registrado tanto en el CPN como en el CFCE:

“El examen cuidadoso de la situación existente en materia de formación y perfeccionamiento del docente en servicio, el registro continuo de las expresiones de interés y las expectativas de los propios docentes para que se les ofrezcan oportunidades para ampliar su campo de conocimientos específicos, su formación pedagógica y la incorporación de áreas modernas del saber y del hacer en el desarrollo de las actividades que les competen, han originado la preocupación por institucionalizar un servicio de perfeccionamiento destinado a todos los agentes educativos” (DGPE, 1987: 1).

En esta línea el proyecto recupera la visión del docente definido en términos de una nueva relación entre el docente, sus alumnos, la institución y la comunidad educativa en general. En función de los objetivos de ésta se pensó un servicio integrado e institucionalizado para todo el país y que, a largo plazo, pudiese integrar otras experiencias ya existentes:

“Las características de este servicio han de conferir organicidad a las acciones que, en este sentido, desarrollan las diferentes Direcciones Nacionales y ha de prestar decidido apoyo a todos los organismos que ofrecen perfeccionamiento docente en las diferentes jurisdicciones del país” (p. 2).

Como primera acción en la definición de este proyecto se iniciaron los contactos con quien estaría a cargo del mismo y lo llevaría adelante: Clotilde Yapur⁹⁹. Para ello el Secretario de Educación contó con el asesoramiento de quien era uno de sus más estrechos colaboradores, Juan Carlos Tedesco:

“fue una idea ciento por ciento de Juan Carlos Tedesco. Él era el que la conocía [a Clotilde Yapur] y sabía que estaba disponible, ya había estado en la Universidad de Educación a Distancia de Venezuela trabajando con [Gustavo] Cirigliano y estaba disponible para venir. Entonces si en algo, no recuerdo, pero en algo colaboré para convocarla, para traerla y ella ya estaba dispuesta a volver y entonces bueno, ahí arrancamos” (AS).

“me parece que él [Juan Carlos Tedesco] le aconseja a Adolfo Stubrin que me llamen para el INPAD. (...) Y hago muy buenas migas con Adolfo Stubrin, porque él fue el entusiasta de hacer el INPAD” (Entrevista a Clotilde Yapur, en adelante CY).

Una vez iniciados estos contactos y habiendo convocado a Yapur para trabajar en el proyecto, se realizó un seminario de trabajo con los directores nacionales como un marco de acuerdo para avanzar en la fundación del INPAD. En éste se definieron las líneas operativas fundamentales, se acotó el alcance a los docentes del nivel medio –por lo menos en una primera instancia- y se acordó avanzar, en primer lugar, sobre las

⁹⁹ En un apartado específico se abordan las trayectorias profesionales de los actores intervinientes en ambas políticas.

problemáticas generales del nivel como el sujeto adolescente, la institución, la participación, etc.

De ese punto de partida se comenzó el trabajo para definir un “Programa inicial para el INPAD” en el que tuvo una importante participación el Secretario de Educación: “colaboramos entre los tres [con Tedesco y Yapur] y fuimos generando un dispositivo. Ella [Yapur] trajo la idea de hacer los módulos, un módulo sobre adolescencia, un módulo sobre contenido, e hicimos los centros regionales con sistema de convocatoria y captación de cuadros jóvenes digamos, de las escuelas que teníamos” (AS).

Una de las características distintivas del INPAD, que reviste una novedad al tiempo que responde a problemáticas de infraestructura y presupuesto, es de pensarlo en el marco de un sistema de educación a distancia:

“a mí me entusiasmó eso de decirle, para que sea nacional tendría que ser una cosa que sea a distancia y ellos ya venían también digo los del Ministerio, con una experiencia exitosa que era el programa de mejora de la enseñanza de la Matemática que lo tenía el CONICET.

(...) hacerlo a distancia, hacerlo con tutoría, con esa especie de concepción ya de un nuevo tipo de profesores, que serían los tutores, y también me gustó. También yo tenía conocimiento de dos cosas, de los movimientos de innovación pedagógica de España (...) durante el franquismo, que era básicamente la capacitación docente, pero como era de los gremios fíjate, eran centros donde la gente se reunía a conversar y a ensayar cosas nuevas, como una cosa paralela. Y después había otro centro que yo lo llegué a conocer y conocí a su mentora en Colombia, que también eran unos centros de formación de capacitación de los docentes en ejercicio para poblaciones especiales, para poblaciones carenciadas” (CY).

En este sentido los MRP y los Centros de Formación de Profesores de España, así como de Colombia fueron antecedentes al momento de pensar y diseñar el INPAD. Con estas referencias se definió una estructura con centros regionales, con docentes tutores que tenían a cargo esos centros y eran los responsables de difundir los módulos de capacitación, llevar adelante los encuentros presenciales y acompañar a los docentes que realizaban los cursos en su trayecto formativo. Para ello se celebró un convenio con el CONICET, el cual brindaba infraestructura y locales para su funcionamiento y, además, “recursos materiales e intelectuales” en lo concerniente al método de educación a distancia y los desarrollos tecnológicos que la institución venía desarrollando en el marco de los programas de “Mejoramiento de la enseñanza de las ciencias” (DGPE, 1987).

Para llevar adelante este proyecto Yapur, convocó a Marta Souto una especialista en didáctica con trayectoria en el campo de la formación, con la función de seleccionar a los tutores y coordinar el trabajo con ellos. Junto a Lidia Fernández y Vilma

Saldumbide, estuvieron encargadas de los tres primeros módulos de capacitación sobre el trabajo grupal, la institución escolar y el adolescente como sujeto educativo:

“A mí me convoca Clotilde, yo no la conocía de manera personal. Me llama porque necesitaba, y esa fue mi función, una persona que formara a todos los profesores que iban a formar parte del INPAD en carácter de tutores, porque se creaba una figura de tutor y ella necesitaba que yo me ocupara de toda la cuestión de formar a toda la gente, de hacer el seguimiento luego de todos y de cada uno” (Entrevista a Marta Souto, en adelante MS).

“ahí conté con el apoyo de dos personas que me ayudaron muchísimo, una fue Marta Souto que venía con la historia de los grupos que es fantástica. Y después también con Lidia Fernández.

(...) el proyecto no estaba tanto destinado a áreas disciplinarias, sino un poco a la cuestión de la participación, de la democracia, de la discusión, del trabajo grupal.

(...) el tema era el adolescente. Y la idea era que el trabajo sea tratar de comprender y describir los adolescentes que teníamos. Había información sobre teoría de la adolescencia; cambiar un poco, dentro de la medida de lo posible, la perspectiva del docente, digamos, cambiar la perspectiva del docente de su aula para que la vincule con su escuela y con su comunidad” (CY).

“Vilma hizo el módulo de Adolescencia. El segundo módulo fue sobre Grupos, ese lo hice yo. El tercer módulo iba a ser sobre Instituciones y lo hizo Lidia Fernández (MS).

“en realidad los temas eran tres: era adolescencia, era trabajo grupal pero muy vinculado con una concepción de didáctica activa ¿sabes? y el tema de las instituciones, de ver a la institución, digamos de sacarlo al docente un poco del aula para que visualice su institución” (CY).

De allí que la transformación del sentido y de la práctica docente haya estado en el centro mismo del INPAD, en palabras de Marta Souto el objetivo principal era “la renovación de los profesores del secundario”:

“el INPAD apuntaba a dar formación en el sentido de actualización a los docentes de la escuela secundaria, tratando de proveerles conocimientos que se sabía que la formación inicial y aún la formación continua no ofrecía.

(...) lo que se quería era trabajar sobre las prácticas concretas, por eso todas las actividades tenían que ver con entrevistar a los propios alumnos, con conocer los grupos, con generar proyectos para trabajar con los alumnos, o sea, modificar la práctica, no hacer una cosa enciclopedista.

(...) Fundamentalmente el desempeño del rol docente. El poder, que el docente tuviera herramientas para pensar su actividad desde otro lugar, de otra manera, generando otra participación con los alumnos” (MS).

Todo ello enlazado con los sentidos que la política en sentido amplio le asignaba a la educación en el proyecto de modernización y, más específicamente, con los principios de la política educativa: el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa, fomentar e

incentivar la participación, conformar una comunidad educativa, transformar las relaciones y las prácticas en un sentido no-autoritario, modificar las modalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, la gestión institucional, entre otras.

El formato con el que se organizó el INPAD se pensó buscando “horizontalizar” la formación, de hacer un trabajo entre pares, de discusión e intercambio y que a la vez tuviera un efecto multiplicador. Es por ello que se delineó el papel de docentes tutores, es decir, los propios docentes de nivel medio –sin importar la disciplina- se desempeñaban como tales. Se realizó una convocatoria amplia y fueron seleccionados por el equipo que coordinaba Souto para luego recibir una capacitación intensiva y retornar a sus lugares de origen en cada provincia y organizar el trabajo allí, evidenciando también el sentido federal de la experiencia:

“hacíamos una convocatoria a profesores que tenían horas titulares y que tenían interés en la propuesta y se presentaba una serie de gente. A esa gente a su vez, hacíamos... con ella misma una capacitación de un ‘internado’ de una semana, que lo hacía Marta Souto y sus ayudantes. Sobre la base del desempeño en ese taller, en profundidad, elegíamos nosotros los tutores. Casi no nos equivocamos con los tutores, en el sentido de la dedicación, el entusiasmo, la responsabilidad, porque ellos lo que tenían era que los sacaban de sus horas de clases en comisión para ponerlos en el INPAD (CY).

(...) yo participé en el formato de la inscripción, en algunas cuestiones que a mí me interesaban que la gente pudiera expresar por escrito y luego en función de eso hicimos una primera selección y entrevistamos uno por uno a todos los tutores. Entrevisté yo fundamentalmente. Y de ahí, bueno quedó un número de treinta y pico de personas que fueron los primeros tutores.

(...) ellos vinieron a la Capital durante una semana entera a hacer la formación, yo era la coordinadora de esa formación y nombré a tres personas que trabajaron conmigo en la coordinación de los grupos y formamos tres grupos más pequeños. La formación que se hacía durante todo el día, porque ellos venían, los alojábamos en el mismo hotel a todos, ellos compartían esa semana íntegramente lo cual consolidaba mucho las relaciones y bueno, hacían esa formación y el ultimo día nosotros le confirmábamos o no que ellos estaban en condiciones de ser tutores.

(...) Primero hicimos esa formación para treinta y pico y después el número subió a ciento y algo... hicimos la formación para el resto y toda esa gente quedó formada y se volvieron a sus provincias con la misión de armar ellos mismos el Centro de Formación en cada provincia” (MS).

Bajo esa modalidad los tutores se convertían en los responsables del INPAD en los diferentes centros en los cuales gestionaban las capacitaciones y eran el enlace con la organización central. Esta experiencia permitía que los propios docentes secundarios estuvieran a cargo de su formación y de sus colegas, les daba un protagonismo fundamental en el proceso de perfeccionamiento y actualización.

“la gente hizo gestiones, autogestión para conseguirse sus locales en cada una de las provincias, había una relación muy fluida” (CY).

“Tuvieron, que hablar con las instituciones que les podían dar un lugar, por muchos en las Escuelas Normales de las provincias y ahí instalaron como un buffet propio del INPAD adonde se dirigían los profesores del secundario que querían hacer los cursos que el INPAD ofrecía.

(...) era semi-presencial, se hacía un material escrito que tenía algunos desarrollos teóricos, y actividades individuales y grupales. Los docentes se inscribían y tenían que formar un pequeño grupo en su lugar, para trabajar con ellos las actividades de tipo grupal. Y luego, mientras estaban haciendo cada módulo tenían dos o tres presenciales, que eran coordinados por los tutores. Entonces los tutores (...) que estaban trabajando tenían como función todo lo que era la comunicación, la difusión, la inscripción...

(...) En cada una de las sedes había cuatro tutores o cinco tutores, dependía de los lugares y de las provincias (...) eran los que se encargaban de tener la relación con los profesores de secundario para que ellos pudieran ir haciendo los módulos y pudieran seguir esa formación y terminar aprobando los módulos” (MS).

Esa autogestión evocaba los movimientos de renovación pedagógica y la idea de una autoformación de los docentes. Asimismo, ante un contexto de crisis económica, el aprovechamiento de los recursos humanos –docentes titulares- y de sus horas de clases –en comisión de servicio- viabilizaba una empresa que aspiraba a formar en estos módulos iniciales al total de los docentes de la escuela media en un plazo de tres años, para luego dar paso a la formación en disciplinas. Para ello pensaba alcanzar al 30 % de los docentes en 1988 y otro 30% en 1989, completando con el 40% en 1990 (DGPE, 1987) y aunque no hay datos sobre el cumplimiento de la meta más adelante se presentan las cifras de la cobertura

En ese sentido la estructura “en red” maximizaba la utilización de los recursos que eran sumamente escasos. Había un equipo centralizado que trabajaba en tareas técnico-pedagógicas en relación al diseño de los módulos de capacitación:

“el INPAD hay que pensarlo desde un sentido de red. Lo que había centralizado a nivel del Ministerio era poquísimo, es decir, había algunas personas tomadas para trabajar más en el seguimiento de la evaluación de los cursos... que estaban de los módulos, había alguna gente para la parte de escritura, de impresión, de todo eso, que tenía que ver también con los módulos. Pero era un equipo muy pequeño, muy pequeño” (MS).

Uno de los aspectos más relevantes organizacionalmente es que el INPAD tuvo un apoyo muy significativo por parte de la gestión ministerial, ya que se trataba de una iniciativa clave para la agenda educativa. Ello se evidencia en la institucionalización del proyecto a través de un Decreto del Poder Ejecutivo Nacional (Decreto n° 1709

26/10/1987) que le da el sustento político, y demarca los lineamientos y características básicas del mismo. Allí se remarca la estructura del Instituto conformada por un Rector –Clotilde Yapur- y de un directorio –compuesto por representantes de las Direcciones Nacionales que tenía como funciones elaborar el plan general, aprobar programas de cooperación técnica, proponer presupuesto y evaluar la eficiencia interna y externa (Art.4).

“yo tenía un Consejo formado por los representantes de todas las direcciones del Ministerio de Educación y Cultura [Ministerio de Educación y Justicia] y después Secretaría de Educación, propiamente de la Secretaria de Educación. Entonces al tener ese Consejo, era también muy interesante porque te vinculaba con el Ministerio, te vinculaba con tipos de escuelas diferentes y al mismo tiempo eran miradas diferentes. [Teníamos] al principio muchas reuniones, después eran reuniones más bien de dar cuenta lo que se estaba haciendo” (CY).

Más allá del apoyo político al proyecto y de los esfuerzos por impulsarlo y sostenerlo en el largo plazo no estaban dadas las condiciones institucionales ni presupuestarias para sostenerlo en el tiempo, así porque no se construyeron los mecanismos político-institucionales para convertirlo en una política de estado:

“el entramado administrativo era muy precario (...) uno inventa cosas, crea cosas por la autoridad que está en el momento, pero a veces sin tener los requisitos administrativos y sobre todo financieros establecidos legalmente. Se crea el Instituto pero dicen que se va a sostener con fondos de la Secretaría, nada más, pero no hay una distribución” (CY).

“Probablemente hubo algunas debilidades políticas y organizativas, que tenían que ver con haberle dado un poco más de fondos, de apoyo en el sentido de poder consolidar más algunas de las sedes” (MS).

Las complejidades para sostener el trabajo del INPAD estaban enlazadas en la situación general que vivía el país, el clima político y las dificultades económicas que condicionaban las acciones que se buscaban promover desde la cartera educativa. Los impedimentos para avanzar en la agenda de reforma educativa, y en consolidar las acciones en el tiempo tenían estaban dados por el propio contexto:

Tal lo analizado en el capítulo IV las restricciones presupuestarias fueron una constante a lo largo de este segundo momento acentuándose hacia el final del período, en virtud de los conflictos con sectores productivos y financieros, internos y externos. De ahí que se definiese como una política del MEJ y, más específicamente, de la Secretaría de Educación, el aprovechar los vínculos con organismos internacionales en materia de financiamiento y asistencia técnica para impulsar diferentes proyectos, tal es

el caso del INPAD que fue co-financiado por la OEA en un primer momento y luego por el Banco Mundial.

Inicialmente se utilizaron los fondos del MEJ y de la OEA¹⁰⁰ reorientados a partir del Seminario de Reprogramación de proyectos realizado en 1986. Para ello se actualizaron los acuerdos alcanzados con el organismo, tarea en la cual colaboró Daniel Cano, quien era asesor de la Secretaría en materia de proyectos internacionales (DGPE, 1987). EL MEJ brindaría el espacio físico -el cual representaba el mayor aporte en términos financieros dentro del presupuesto-, aunque finalmente funcionó en oficinas cedidas por el CONICET, dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica. También aportaba personal técnico, administrativo, insumos y aportes de viático. Por su parte la OEA financiaba a los especialistas, la elaboración de los materiales didácticos, los pasajes y viáticos para la movilidad del equipo y los tutores. Como los tutores utilizaron sus horas a cargo de clases en comisión de servicio, no se trató de un aporte tan oneroso a las arcas del Ministerio. Si bien se pagaban como horas de nivel superior –aunque los docentes eran del nivel medio- se aprovechaban los fondos disponibles utilizando horas que estaban ociosas en algunas instituciones:

“Ovide [Menin] siendo Secretario de Educación Superior favoreció todo el montaje (...) porque eran las horas del terciario las que servían para pagar a los profesores. Y para financiar una serie de cosas. (...) ahí yo me enteré por ejemplo que nosotros utilizábamos horas de la Escuela Normal de Humahuaca, por ejemplo, que no las ocupaban y que bueno, habían no sé, seiscientas horas, no sé, muchísimas horas que nos servían a nosotros para, bueno, ir organizando el Instituto” (CY).

En un segundo momento la financiación del proyecto se efectivizó a través de los programas financiados por el BIRF/BM¹⁰¹ y, además, el INPAD fue el marco institucional a través del cual se capacitaban a los referentes de dichos proyectos, por ejemplo en el caso del subproyecto 009. De aquí que tuvieron que hacerse cambios y ajustes al proyecto original

“en el '89 ya había presencia del Banco Mundial. Porque me parece que incluso cambió la gente con la que yo interactuaba, digamos para presentar informes, para

¹⁰⁰ En el proyecto inicial se estipula un aporte de 572.000 australes - por parte del MEJ- y de 105.700 USD - por parte de la OEA-. Teniendo en cuenta que el valor de referencia del Dólar en septiembre de 1987 (fecha de elaboración del documento) expresado en Australes era 3, 60 aproximadamente, los aportes del MEJ pueden calcularse en 160.000 USD (la cotización fue obtenida de la página web <http://www.billetesargentinos.com.ar>)

¹⁰¹ Probablemente se haya incluido en el subproyecto 011 que estaba destinado a formación docente y luego se convirtió en el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) que reemplazó al INPAD. No obstante, no hay registros de ello en los documentos analizados ni tampoco está confirmado por los entrevistados.

hacer el pedido, para dar cuenta de cosas; hay cosas que remito al Banco Mundial. O sea que el Banco Mundial aparece en el Ministerio de Educación, seguro, en el '89. Porque al principio no nos entendemos con el Banco Mundial con la presentación del proyecto, y al final lo presenté al proyecto y estuvo de acuerdo" (CY).

Quien estaba a cargo de los proyectos financiados por BIRF/BM –Cecilia Braslavsky- intervino en algunos aspectos de esta negociación con dichos organismos, haciendo algunos cambios en el programa original. Allí se incluyó un módulo sobre didáctica a cargo de Flora Hillert y se postergó el curso sobre Instituciones que elaboró Lidia Fernandez que finalmente, con el cambio de gobierno –en junio de 1989- y también de las autoridades del INPAD, quedó sin dictar:

“faltó completar. Y ese curso lo que estaba preparando Lidia Fernández, con un diseño re interesante porque eran tres libritos, era una cosa muy linda la propuesta, pero ahí ya ella no lo presento cuando lo tendría que haber presentado, pero el que me continúa a mí podría haberlo seguido.” (CY).

“A nivel del programa en sí, los módulos resultaron buenos, estuvieron en fecha, tuvimos sí el problema con el módulo de Lidia, eso fue un problema serio, un obstáculo, porque estaba escrito pero empezaron a dar vueltas: que no, que porque era institucional, que iba a ser mal visto, que se yo. Era el cambio de gobierno” (MS).

Más allá de estos cambios en el programa inicial y de la “debilidad del entramado institucional” que sustentaba el ambicioso proyecto del INPAD, este se implementó y se consolidó como institución, alcanzando una amplia cobertura en poco más de un año de funcionamiento (1988 y parte de 1989). Según los datos brindados por sus responsables, en el primer año y con siete centros en funcionamiento alcanzó un total de 2525 inscriptos. Al año siguiente se sumaron seis centros –Capital Federal; San Martín, Provincia de Buenos Aires; San Rafael, Mendoza; Santa Fe, Capital; Santa Rosa, La Pampa y San Salvador Jujuy- y se contaron 3425 inscriptos más, llegando a un total de 5950 docentes capacitados (Souto, Yapur, Molinas, 1996). Las complejidades del contexto no impidieron que el proyecto se viabilice y la propuesta tuvo un considerable impacto en cuanto matrícula alcanzada. Los actores involucrados evocan una atmosfera de trabajo y superación de dificultades, de cercanía con los tutores y docentes participantes, y expresan una valoración positiva de la experiencia enfatizando en lo innovador de la propuesta, el respeto por los docentes y la calidad de los contenidos de la formación:

“la identificación de las personas fue muy buena, la mística que tenían, la participación de esos grupos del interior, al lado de Clotilde y de los especialistas en la confección de los módulos y las convocatorias para aplicar un sistema de distancia en la administración de los módulos, creo que fue muy avanzado para la época y muy efectivo. Así que ese era un vector fundamental que combinaba con los proyectos que mencionábamos antes” (AS).

“yo también viajaba mucho, o sea me juntaba con la gente en las distintas sedes, viendo clases, hablando con los grupos, así había una cosa permanente que nos permitió tener una información si la cosa iba o no. (...) todavía en algunas reuniones que he ido a lo largo del tiempo, todavía encuentro algunos INPAD, bueno, tuvimos una cosa con el INPAD.

(...) para mí fue una cosa muy importante porque fue la primera vez que tuve a cargo una tarea de la envergadura que tenía esto ¿no? Ocho provincias, siete provincias, distinta gente, distintas disciplinas, fue una cosa muy rica en contacto, en experiencias y en la perspectiva ¿no?; de ver la actuación de los docentes de maneras mucho más globales” (CY).

“el hecho de apostar a que el docente pudiera salir del aula. Que un docente común como cualquier otro docente pudiera ser formador, formador de sus compañeros. Que pudieran armar desde el ‘vamos’, el lugar físicamente hasta ir a las radios locales, hacer la difusión, en las escuelas; todo tuvieron que hacer, y eso viste, les dio una energía...yo estoy ahora estudiando Spinoza (...) Y la ‘potencia’ que es el término central de la filosofía de Spinoza, la potencia que tuvo este proyecto fue impresionante, impresionante. O sea, todo era salir adelante y buscar cómo y llamar y ver cómo solucionábamos una cosa u otra... y bueno, nosotros estábamos ahí, al pie de lo que necesitaran. Yo te digo, no hubo grandes problemas y bueno, Clotilde (...), es una persona muy cercana a la gente, muy afectiva, ella tiene una pasta personal digamos muy importante, pero además bueno, ella no conociéndome a mí antes me tuvo una confianza plena” (MS).

La entrega anticipada en cinco meses al nuevo gobierno de Carlos Menem perteneciente al Partido Justicialista, selló el destino del programa inicial. Si bien el INPAD continuó funcionando con otro Rector a cargo -Enrique Manson¹⁰²- se cambió el sentido y el contenido de la propuesta:

“Pero lo cambiaron y armaron no sé, una cosa enorme donde abrieron un montón de sedes todas de golpe, sin la formación y bueno y ahí se desvirtuó el INPAD. Lamentablemente fue así, como pasa tantas veces que los cambios políticos se llevan lo que son experiencias pedagógicas interesantes viste, pero bueno, las cosas son así” (MS).

“leyendo los materiales que me conseguí bajar, dice “el Instituto duró hasta el año ‘92” ¿no?... pero desde que lo dejé hasta el ‘92 no hubo ningún tipo de actividad, ¿sabes? No sé si se repetían los cursos que se estaban dando pero no había, no había capacitación digamos” (CY).

¹⁰² Profesor de Historia, egresado de la Universidad del Salvador en 1965, representante de la corriente de revisionismo histórico y, actualmente, miembro del Instituto Dorrego, tiene trayectoria política en el Partido Justicialista.

Oficialmente el INPAD se desarticuló con la transferencia de los servicios educativos de nivel medio y superior a las provincias -Ley N° 24.049 de diciembre de 1991- y las acciones de capacitación se orientaron en otros dos programas: el Programa Nacional de Capacitación Docente (PNCD) que realizó acciones a gran escala de acuerdo con requerimientos de las jurisdicciones destinados a docentes de escuela media y el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), a través del cual las acciones de capacitación se realizaban en Institutos de Formación Docente de todo el país (en un primer momento se instauró en 40 instituciones) convirtiéndose en instituciones de formación continua permitiendo que sus egresados y sus docentes continuasen allí su formación (Diker y Terigi, 1993).

La trayectoria y el recorrido del INPAD coinciden con la de otros proyectos que se estaban implementando paralelamente y que también fueron interrumpidos o reformulados en el cambio de gobierno y de gestión educativa, como es el caso del MEB el cual será analizado en el próximo apartado. No obstante, es de destacar que pese a su corto recorrido, la debilidad con que se institucionalizó y las complejidades del momento histórico, pudo cumplir gran parte de sus objetivos. En primer lugar, pensaba el perfeccionamiento como un proceso entre pares, con discusiones y abordajes concretos sobre la práctica que permita darle protagonismo al docente sobre su propia formación; una formación que excedía su trabajo en el aula. En segundo lugar, colocaba en el centro del debate el problema de la formación continua o, en palabras más apropiadas, del perfeccionamiento y actualización como parte de la formación profesional. Este último punto será retomado por las gestiones posteriores donde adquirirá el sentido de capacitación.

2.El curriculum Maestros de Enseñanza Básica: entre la descentralización de la educación primaria y la recuperación de la tradición formadora

Tal como se afirmó anteriormente, uno de los problemas más evidentes era la formación de maestros para el nivel primario donde coexistían diferentes planes elaborados en diferentes momentos, y con denominaciones y organización distintas. Seguía vigente el Plan 287/73, aprobado por el Ministro Gustavo Malek en el final del gobierno militar que intentó unir nuevamente la formación terciaria a los ciclos secundarios de las

escuelas normales, incorporando al Bachillerato con Orientación Docente (BOD)¹⁰³ dentro de él. No obstante, eran dos formaciones distintas y quienes no tuviesen el título del BOD podían ingresar a los profesorados terciarios rindiendo equivalencias. Ese plan intentó reformarse en varias oportunidades¹⁰⁴ y finalmente en 1982 se aplicó el plan para el Profesorado de Enseñanza Primaria (Resolución n° 146). Este último llegó a implementarse de manera experimental y gradual en algunas instituciones, pero en enero de 1984, el Ministro Alconada Aramburú dispuso por Resolución n° 138, limitar su aplicación a los “establecimientos y divisiones de 1° y 2° año de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior que ya han sido afectados a dicha aplicación experimental en 1982 – 1983”. Asimismo, encomendó a la DINEMS la realización de un informe evaluativo sobre dichas cohortes para tomar medidas complementarias.

No obstante, los planes continuaron coexistiendo y, tal lo afirmado anteriormente, en este primer momento más allá de ser un objetivo de la gestión, no se avanzó en el diseño de uno nuevo. La coexistencia de los planes generaba dificultades en materia de equivalencias en los alumnos que se retrasaban en sus estudios o que cambiaban de institución (Circular 39/84 DINEMS; Disposición ministerial 15/1985; Circular 5/85 DINES).

A la coexistencia de los planes se le sumaba la descoordinación entre la formación y la práctica causada por la transferencia de las escuelas primarias, ya que al interior de los profesorados de nivel primario y en los departamentos de aplicación de las escuelas normales –que no habían sido transferidos- seguían vigentes los diseños curriculares nacionales.

Estas cuestiones se agudizaron con la pérdida de identidad que sufrió la formación de maestros en el intento de clausurar la tradición normalista, pero sin llegar a generar una nueva. El modelo formativo de la Escuela Normal estaba pensado para un sujeto que realizaba allí toda su escolaridad, una formación a lo largo de la vida escolar, que junto con saberes transmitía prácticas y valores de la profesión. Esa formación se pensaba integral y total, es decir, el maestro salía formado con todo cuanto necesitara para llevar adelante su práctica. La elevación al nivel terciario, la creación de una institución nueva –los institutos superiores de formación docente- y el cambio de

¹⁰³ El BOD era el ciclo superior secundario de las Escuelas Normales, luego de que la formación docente pasara al nivel terciario.

¹⁰⁴ Una de ellas fue la Resolución n° 538 de 1980: Plan del Profesorado para la Enseñanza Primaria con carácter experimental.

denominación que operó entre Magisterio y Profesorado, conllevaron mucho más que la “tercerización” de la docencia. Alteraron una tradición formativa –que había sido criticada y revisada desde muchos ángulos- pero no pudieron instaurar una nueva. Por el contrario, esta formación pretendió ganar en especialización y profundización, pero quedó reducida a un plan de estudios de dos años que no daba suficiente espacio a la práctica (que según el plan se extendía entre 2 o 4 meses).

Las primeras concreciones en pos de implementar un nuevo plan de estudios coincidieron con la llegada de Ovide Menin a la DINES, en remplazo de Cascallar Carrasco. Anteriormente Menin había estado a cargo durante un año de la rectoría del histórico Instituto Joaquín V. González de la Capital Federal y del cual un grupo de docentes había trabajado en la elaboración de un nuevo diseño curricular para la educación primaria en el ámbito de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires convocados por Graciela Carbone –Directora de Planeamiento Educativo- y Alicia Bertoni –Directora de Investigación Educativa- también relacionadas al “Joaquín”. La transición democrática motivó la revisión del diseño que provenía de la última dictadura militar:

“se conocía como “el libro gordo de Petete”. Era un material realmente tan enorme que no se podía abrir, como no estaba encuadernado no estaba cosido, obviamente, entonces se partía todo. Además, era un horror internamente también. Por un lado, tenía un marco teórico en donde se había puesto en juego todo lo que la Pedagogía y la Didáctica contemporánea marcaba en los ’80, entonces, estaba Piaget, estaba Vigotsky, estaba Ausubel, estaban todos. Pero por adentro era una visión, lógicamente, de un enorme conductismo y bueno, había que revisar absolutamente todo eso y formamos una comisión en la Ciudad de Buenos Aires para revisar ese Diseño Curricular” (Entrevista a Sara Melgar, en adelante SM).

Paralelamente este equipo, junto con otros docentes del Instituto, comenzó a reflexionar e interrogarse sobre las problemáticas y dificultades que encontraba en la práctica de sus alumnos:

“este equipo de gente que estábamos en el Joaquín, todo nace ahí ¿no? y conversábamos y decíamos ¿qué pasa con la formación, qué cosas nos pasan y cómo no podemos salir adelante? y ¿qué pasa con los chicos que están aislados de las aulas, que recién tienen un encuentro cuando terminan la carrera? Y en ese momento nos pasaba, realmente que el chico se daba tal susto que se quería salir volando porque se asustaba de un campo de trabajo al cual él no quería entrar ni por casualidad (...) Entonces bueno, empezaron las preocupaciones de ver qué pasa con el trayecto de la práctica docente, por qué se empieza tan tarde, por qué los chicos fracasan en lectura y escritura” (Entrevista a Emilce Botte, en adelante EB).

Estas preocupaciones se canalizaron con la llegada de Ovide Menin a DINES. Menin contaba con una vasta trayectoria y era un pedagogo ampliamente reconocido al momento de su designación. Era maestro normal, había trabajado en educación rural, posteriormente se recibió en las primeras cohortes de la Facultad de Psicología de la Universidad del Litoral y desde allí forjó su experiencia como pedagogo especializado en problemáticas de enseñanza y aprendizaje. Su militancia en el Partido Comunista le costó la persecución y su cesantía durante las dos últimas dictaduras en 1968 y 1976, y también al exilio del que retornó con la recuperación democrática de 1983 (Avedaño, 2015). Su trayectoria lo impulsó al cargo para el cual lo convocó el Secretario Stubrin:

“Menin ya por entonces era una leyenda o sea que nadie podía dejar de conocerlo. Y yo tuve contacto con él en giras, en conversaciones, en pueblos, etcétera y conocía sus ideas sobre la reivindicación de las Escuelas Normales y el otorgamiento de un papel a las Escuelas Normales que ya desde la década anterior habían sido desvalorizadas” (AS).

Al hacerse cargo de DINES, Menin convocó a su equipo para comenzar a trabajar las preocupaciones que los habían reunido en el Joaquín. En el ministerio estaba trabajando una docente, Emilce Botte que había pertenecido al equipo de la ciudad de Buenos Aires y, además, trabajaba en la coordinación de los proyectos de formación docente en cooperación con la OEA, primero en el ámbito de DINEMS y luego en la DINES. Durante el primer año de gestión Menin y Botte trabajaron juntos planificando un programa de perfeccionamiento para los docentes de los Profesorados de Enseñanza Primaria de todo el país que permitiera ir discutiendo estas cuestiones de una manera más generalizada. Ese programa se financió con fondos de OEA/PREDE, reutilizando partidas que no habían sido ejecutadas en años anteriores. La vinculación con la OEA fue fundamental tanto para este proyecto inicial como para la elaboración del proyecto MEB. A través de esos fondos se pagaban las impresiones de materiales y los viajes del equipo para las capacitaciones.

La iniciativa denominada “Proyecto de formación del personal de educación para la renovación, reajuste y perfeccionamiento del sistema y del proceso educativo” pretendía “instalar la idea de que las futuras modificaciones curriculares debían enmarcar sus acciones en el eje *formación-actualización-perfeccionamiento* continuos” (Menin, 1998:16 cursivas en el original). Al igual que en el caso del INPAD la formación permanente o continua constituía un eje central del proyecto:

“La etapa de democratización que avanza en nuestro país hace necesaria la actualización y perfeccionamiento de los agentes que tienen a su cargo la formación de los futuros docentes, que en breve lapso, se insertarse en las aulas de nuestras escuelas (...) la meta será pues la renovación pedagógica y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

La práctica prolongada de un profesor no es garantía de su perfeccionamiento. Los profesores, como cualquier otro profesional, necesitan incentivos para compartir experiencias y replantear estrategias positivas y negativas, que utilicen en su tarea cotidiana. La capacitación y actualización del profesorado argentino tiene la doble responsabilidad de responder al cambio requerido en la función docente y por otro lado promoverlo” (DINES/OEA, 1987: s/p).

De lo anterior se reafirma que la actualización y perfeccionamiento de los docentes van a estar unidos al mejoramiento de la calidad como consecuencia de la renovación pedagógica. Nuevamente en la función docente queda contenida la potencialidad del cambio educativo y, en la actualización y perfeccionamiento, la posibilidad de generar modificaciones en el rol, para promover la ansiada transformación en la educación. Aquí también está presente la hibridación de discursos globales con los propios de la agenda democratizadora, al tiempo que se inscribe en un *canon transhistórico*, que en algunos sentidos puede observarse en las metas explicitadas

“-Posibilitar la democratización de la enseñanza o partir de la actualización y perfeccionamiento de los agentes que tienen a su cargo la formación de los futuros docentes.

-Crear espacios estimulantes que faciliten la formación de grupos autogestionarios.

-Promover innovaciones curriculares a partir del estudio, discusión y reflexión de temas referidos a enfoques pedagógicos” (DINES/OEA, 1987: 1).

Para ello se trabajó en siete sedes¹⁰⁵ de manera de recuperar el trabajo con equipos docentes, reflexionar con ellos y abordar las problemáticas específicas. Personal del proyecto viajaba periódicamente a las sedes para trabajar en modalidad taller sobre los temas de la formación. Para la elaboración del proyecto se conformó un equipo interdisciplinario de especialistas en las diversas áreas –lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales- más un equipo de pedagogo con vasta trayectoria como

¹⁰⁵La Rioja, Corrientes, Jujuy, Catamarca, Tucumán, Chubut y Capital Federal (Instituto Joaquín V. González).

María Saleme de Burnichon¹⁰⁶, Carlos Cullen¹⁰⁷, Susana Lamboglia¹⁰⁸, entre otros. Una mayoría trabajaba en el proyecto, utilizando “en comisión de servicio” sus horas cátedras en instituciones dependientes de DINES, especialmente del Joaquín V. González. En menor medida, como el caso de los pedagogos mencionados, eran contratados específicamente para tal fin.

Del trabajo de este equipo se editaron una serie de materiales¹⁰⁹ para la formación que eran distribuidos en las sedes. Respecto de las disciplinas se trataba de un intento por generar aportes al campo de las didácticas específicas y en relación al encuadre pedagógico una preocupación por abordar las problemáticas dominantes: la educación permanente, la democratización, las prácticas de enseñanza.

A medida que avanzaba este proyecto comenzó la elaboración de un nuevo curriculum académico para la formación de maestros que buscaba superar, no sólo las dificultades ya mencionadas, sino que, además, avanzara en plantear una nueva estructura para la formación docente. El punto de partida fue una fuerte crítica a la terciarización y cómo ello afectó a la identidad y formación de los maestros

“el proyecto de formación de Maestros de Enseñanza Básica se hizo cargo desde el inicio del fracaso de la mera terciarización a la que se lo sometió de manera inconsulta a finales de aquella dictadura, la formación de docentes para la enseñanza inicial y primaria” (Menin, 1998: 15)

Para ello Menin diseñó un curriculum y encargó a su equipo de colaboradores el definir los contenidos a los diferentes espacios curriculares. Asimismo, ese diseño introdujo algunos espacios para la definición institucional. El punto de partida de ese curriculum

¹⁰⁶ Profesora de Pedagogía, egresada de la Universidad Nacional de Tucumán. Fue cesanteada como docente durante el segundo gobierno de Perón y luego por la dictadura de Onganía cuando se exilió en México y trabajó como investigadora en la Universidad de Xalapa, Veracruz. Fue reincorporada a su cargo en la Universidad de Córdoba en 1973 al tiempo que participaba activamente en la alfabetización de campesinos en el norte del país. La noche del 24 de marzo de 1976 grupos armados ingresaron a su casa, secuestrando a su familia y finalmente asesinando a su marido. Retirada forzosamente de la vida académica militó en el “Movimiento ecuménico por los derechos humanos”. Es reincorporada a la universidad con el advenimiento democrático y, elegida decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades en 1988.

¹⁰⁷ Filósofo, doctorado en Universidad de Freiburg, Alemania especializado en el área de Filosofía de la Educación. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

¹⁰⁸ Profesora de Pedagogía. Docente y Rectora normalizadora del Instituto Joaquín V. González

¹⁰⁹ Encuadre Pedagógico: 1. Reflexiones en torno a algunos problemas actuales de la educación y las posibilidades de la educación permanente; 2. Democracia-Autoritarismo, un abismo salvable; 3. La interdisciplina también atañe a la escuela; 4. Hacia lo didáctico como teoría del enseñar y del aprender.

Disciplinas: Hacia la construcción de una práctica lingüística en el niño. Partes I y II; Aprendizaje y Matemática – I y II; Las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria -I y II; El sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria -I y II.

fueron tres cuestionamientos formulados por Menin (1998): el primero, una crítica a la institución formadora, dada la pérdida de la identidad normalista:

“identidad que transfería a su alumnado con modelos, si bien estereotipados y clasistas de una gran coherencia interna [y que] ya no contiene, por efectos del sistema administrativo docente (...) Es su apéndice [los Institutos de Formación docente] quien trata de contenerlos durante el corto período de dos años sin relación real con su cuerpo orgánico” (p. 57).

El segundo una crítica al curriculum académico que abordaba la formación de Maestros desde dos líneas internas, una inherente a los conocimientos generales adquiridos en niveles anteriores del sistema formal, las disciplinas; otra asentada en las didácticas específicas que, en tanto metodologías pretenden “enseñar a enseñar” (p. 59). Por último, una crítica a las relaciones de transmisión de conocimiento que excepcionalmente permiten la reconstrucción crítica del saber, donde no hay estrategias de integración y crítica científica que permitan “generar un nuevo sistema de producción de conocimientos”. (p.60).

Estas tres críticas fueron el punto de partida para pensar un nuevo modelo de formación docente que posibilitase restituir la identidad de la institución formadora, en relación con los intereses y necesidades de los jóvenes, y conformar un curriculum “regionalizable” en tanto parte de un “proyecto político, científico y técnico, de raíz democrática, capaz de lograr consenso” (p.61), con los formadores y con el medio donde se inserta, que esté en proceso continuo de reconstrucción y se asiente “en la investigación como método fundamental de aprendizaje” (p.62).

Con esta fundamentación teórica se conformó el proyecto de Curriculum Académico aprobado mediante Resolución n° 530/88. El mismo se denominó *Maestros de Enseñanza Básica*, cambiando así la denominación de Profesores de enseñanza primaria de los planes anteriores. Esta denominación tiene dos claves, por un lado, la reivindicación del rol y la tradición de las escuelas normales a las que apelaba Menin y, por otro, la apelación –por primera vez- al término enseñanza básica y no primaria o elemental. En este último punto el curriculum se adelanta a otras reformas que se estaban proyectando a futuro tal como la ampliación de la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años acordada en las conclusiones del Congreso Pedagógico y que se estaba plasmando de algunas reformas provinciales como es el caso de la Provincia de Buenos Aires en 1984:

“en la época de nuestra experiencia el nunca confesado proyecto de escuela primaria larga (...) pretendió instalarse aquí también. (...) el nuevo curriculum previó el problema; instaló la idea de la articulación y continuidad de los estudios

en función de la realidad que los demandara. Se pensaba construir, ampliando la línea de los estudios iniciados, un curriculum complementario que les adicionara al título de maestro el de Profesor de educación básica” en diversas áreas (Menin, 1988:14)

La denominación “Educación Básica” no era algo propio de la tradición educativa nacional, sino que comenzaba a resonar en Argentina por la influencia de la reforma española que, en la era pre-informacional, llegaba “a través de las editoriales y algún que otro experto en educación” (p.13). No obstante, Menin la recupera aquí en el sentido otorgado por UNESCO en términos de “educación indispensable” para los sujetos, es decir, el mínimo de obligatoriedad posible.

Como se afirmó anteriormente una de las cuestiones más álgidas de los planes de estudios anteriores era la cuestión de la duración de la carrera, Menin y su equipo consideraban que era necesario elevar a cuatro años. Ante la imposibilidad política de extender el plan “hacia adelante”, se ideó una solución que lo extendía “hacia atrás”, es decir hacia los dos últimos años de los BOD de las escuelas normales:

“Ahí empezó este equipo a trabajar en las provincias y entonces nos fuimos dando cuenta que la formación docente tenía que dar un viraje importante, primero y principal los dos años de formación eran un disparate, porque vos no llegabas a tocar nada, nada y entonces mal podías ir trabajando el desarrollo de competencias cuando no tenés tiempo material. Entonces, pensamos en elevar los años de curso, pero no nos permitieron esto en el Ministerio, eran dos años nada más. Entonces Ovide dijo: ‘bueno, vamos a hacer una cosa, vamos a tomar el bachillerato, cuarto y quinto año y vamos a hacer un plan que empiece en el bachillerato y termine en los dos años de Superior, pero la gente que ahí participe va a ser gente formada para trabajar estos cuatro años. Y así nació la propuesta de tomar dos años para abajo y dos años para arriba.

E: ¿Por qué cree usted que no los dejaban ampliar la duración de la carrera?

No, porque les parecía que con dos años estaba bien, que no había dinero para ampliar, que nadie iba a elegir la formación docente si les ponías más años” (EB).

“La caja curricular se conformaba con dos años de la escuela, de los que habían sido bachilleratos pedagógicos y se sumaban los dos años de la formación docente, a todas luces insuficiente y malísima, porque con dos años no se forma nada. Y como no se podía modificar la caja, se modificó hacia atrás, es decir tomando los dos últimos años. Te digo que es una solución que a mí me parece espectacular. Me sigue pareciendo espectacular. Me parece que eso de tomar a un sujeto joven y prepararlo para la docencia, no sé, me sigue atrayendo como propuesta, me gusta mucho” (SM).

“creó una nueva carrera, de cuarto, quinto año, primero y segundo... es decir hizo una especie de birlibirloque de haber sido la política de perder la formación docente en la secundaria y pasarla completamente a la terciaria; él mantuvo que estuviera en la terciaria, pero recuperó la orientación para la formación docente del ciclo superior de la secundaria” (AS).

Como se observa en los relatos esta solución tuvo sus resistencias al interior del equipo y también afuera de él:

“después de haber tenido la tradición normalista, donde las maestras se formaban desde el primer grado inferior, la resistencia general fue que ahora tomábamos un estudiante de 17 años y no lo podíamos formar como maestro. Es decir, había habido una involución desde las concepciones acerca del cerebro juvenil. (...) ¿Cómo vas a formar un maestro de 17 años?, ¡y cómo no! si toda la vida se formaron los mejores maestros argentinos desde los 14 (...). Pero bueno, esas resistencias sé que se tuvieron que vencer” (SM).

Como primera medida, para avanzar en este diseño se tuvieron que transferir las escuelas normales –y sus departamentos de aplicación- de la órbita de la DINEMS a la DINES. El formato bajo el cual se implementó esta reforma fue igual a la del resto de las innovaciones que se asentaban institucionalmente, es decir, se tomó un número reducido de escuelas y se las invitó a participar y, a partir de allí, se buscó generalizar la experiencia. El primer año -1988- fueron incorporadas y transferidas veinticinco escuelas¹¹⁰ (Res. n° 530/88) y para fin de ese año se transfirieron otras ciento cincuenta y tres¹¹¹ (Res. n° 1679) con la finalidad de que allí aplique también el nuevo curriculum.

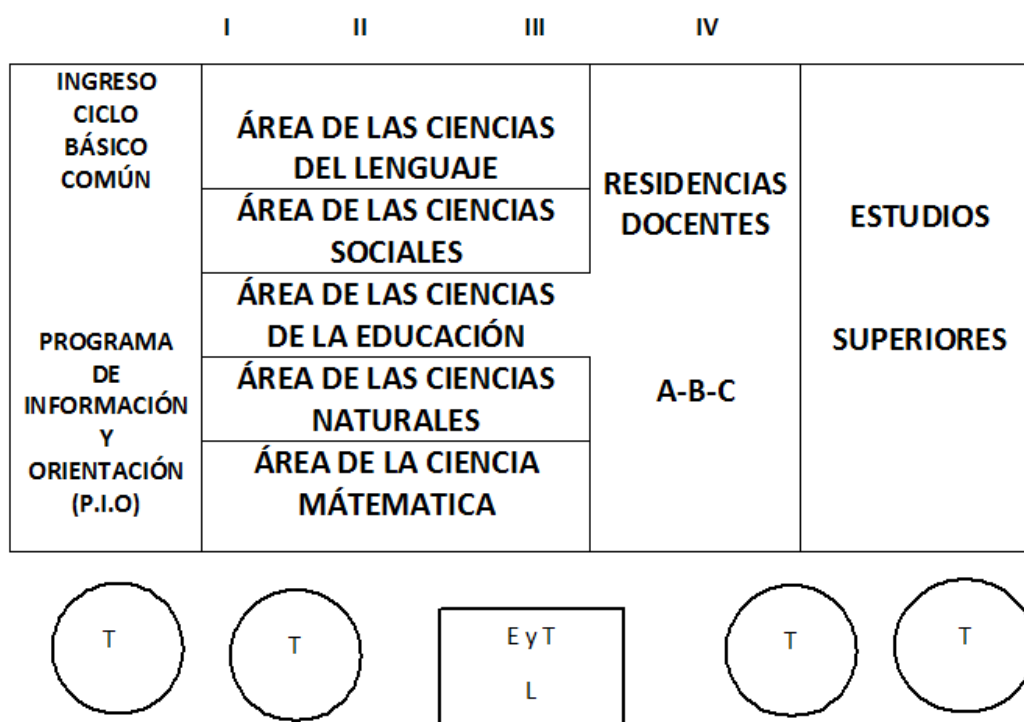
En cuanto a la organización curricular el diseño siguió las características demarcadas por Ovide Menin. Se delimitó una caja curricular que el equipo de especialistas fue llenando con contenido de las diferentes disciplinas y que estaban atravesadas por dos cuestiones: las ciencias de la educación como fundamento teórico y la práctica docente como articulación (Ver Recuadro 1). Si bien sugerían un conjunto de contenidos mínimos para cada espacio curricular dejaba libertad a los docentes para que elaboren su propia propuesta, dando posibilidad a la regionalización del curriculum (ver ejemplo en el Recuadro 2)

“Creo que enviar un documento semiestructurado, con muchos espacios abiertos convocante, limitado en sus pasos primeros pero amplio en relación con los pasos posteriores, autónomos; acompañado de documentos complementarios donde se delegaban responsabilidades para la solución de problemas locales fue la mejor propuesta que podíamos hacer en aquel momento. La hicimos sin temores” (Menin, 1988: 44-45)

Recuadro 1 “Caja curricular MEB”

¹¹⁰ 2 en Capital Federal, 3 en la provincia de Buenos Aires, 2 en Córdoba, 2 en Corrientes, 1 en Chaco, 1 en Chubut, 1 en Entre Ríos, 1 en Formosa y 1 en Jujuy.

¹¹¹ 10 en Capital, 11 en Gran Buenos Aires, 45 en Provincia de Buenos Aires, 5 en Catamarca, 12 en Córdoba, 12 en Corrientes, 2 en Chaco, 2 en Chubut, 12 Entre Ríos, 6 en Jujuy, 4 en La Rioja, 5 en Mendoza, 1 en Misiones, 1 en Neuquén, 4 en Salta, 3 en San Juan, 3 en San Luis, 1 en Santa Cruz, 9 en Santa Fe, 2 en Santiago del Estero y 3 en Tucumán.



Fuente: Resolución Ministerial 530/88

Recuadro 2 “Ejemplo módulo de contenido para el área Ciencias De la Educación”

MODULO: LA INSTITUCIÓN

Este módulo aglutina un conjunto de unidades didácticas de diversa extensión, cuyo desarrollo teórico-práctico abarca el primer ciclo lectivo. Dichas unidades que se redactan y se desarrollan de acuerdo con el objetivo del Plan de estudios (formar maestros comunes, rurales, de adultos, de frontera, etc.), las construye el profesor y las discute con sus alumnos. Según que el objetivo sea formar un tipo u otro de maestro de educación básica, adquieren distinta connotación. Supongamos que se trata de formar maestros rurales: las unidades didácticas deberán referirse al concepto institución en general y a la institución escuela rural, familia rural, cooperativa agraria, etc., en particular.

De la misma manera se procederá en todos los módulos siguientes.

Demás está decir que el carácter teórico práctico de este módulo exige que los alumnos, de manera individual y/o en pequeños grupos, realicen trabajos de campo (visitas, observaciones, entrevistas, etc.). Algunas unidades didácticas pueden admitir un tratamiento eminentemente teórico, bibliográfico.

Se aconseja incluir el desarrollo de los siguientes temas:

- * La educación. Enfoque epistemológico.
- * Estructura social e instituciones.
- * Las instituciones educacionales formales y no formales.

Fuente: Resolución Ministerial n° 530/88

Además del margen de autonomía para la elaboración de contenidos y la posibilidad de regionalización desde el nuevo curriculum en tanto expresión de otro tipo de gestión se promovieron acciones en pos de darle mayor autonomía a las instituciones y agilizar cuestiones que dependían administrativamente de la Dirección. Estas cuestiones se fueron adelantando en lo que Menin (1998) definió como “el período de aprestamiento”- que ocupó todo el año 1987- e incluyó tres cuestiones claves. Una era que la institución resolviera internamente los trámites de equivalencia –recomendando la formación de una comisión- y que se limitara a informar a la DINES sobre sus resoluciones. La segunda, que en los Institutos y en las Escuelas Normales Superiores los alumnos pudiesen optar en un doble sistema de evaluación, ya sea la promoción automática o con examen final. Para ello la institución debía generar los mecanismos y arbitrar los medios necesarios para la implementación del proyecto. La tercera, que en

las escuelas primarias anexas se aplicaran los planes de estudio vigentes en la provincia correspondiente y que a tal fin se organizaran talleres internos destinados a conocer los programas, debatirlos y mejorarlos si fuese necesario.

Otro aspecto central fue la práctica docente que, por ser un plan más extenso, ocupaba todo el último año de formación y ampliaba los espacios de inserción más allá del aula, reconociéndose como espacios complementarios a ámbitos no formales y actividades de investigación o de indagación en terreno. Ello se acompañaba con un espacio curricular abierto, sin contenidos mínimos, denominado “Tiempo Libre” que estaba destinado a ser construido por los docentes con la participación de los alumnos según sus intereses y sus realidades:

“por primera vez en la Argentina, (...) empezamos las prácticas docentes, lo que hoy se llama trabajo de campo, eran espacios de prácticas docentes que era el acercamiento a la escuela primaria, justamente en el mismo sentido que está hoy el trabajo de campo. Nadie iba a dejar una carrera al final o en la mitad porque desconocía adónde tenía que ir, porque ellos desde los seis meses, ya estaban adentro de la escuela, eso fue un gran logro para mí, estupendo. Y después las prácticas finales, en tres ámbitos que ya los tenés en el plan, que es el ámbito de la formación de la escuela formal, que era la práctica de escuela. La no formal, que eran radios, ONG, lugares de ancianos o lo que fuere y un espacio de ese año dedicado a la investigación. Investigación entendida como indagación en terreno” (EB).

“El objetivo fundamental era formar un profesional de la educación superando esa formación deficiente de dos años, prolongando una formación que le hiciera tomar contacto realmente con la escuela. Volviendo a un docente de primaria que mirara la escuela primaria. Que tuviera herramientas para hacerlo, que tuviera espacio de la práctica, que tuviera conexión con el entorno social. No te olvides que el MEB produjo también estas experiencias que se llamaban extramuros donde había trabajo comunitario. (...) Que le permitiera interesarse en la escuela en todas sus dimensiones e ir conociendo paulatinamente y que además se interesase en la comunidad, con proyectos específicos, con lo cual la institución escolar podía integrarse más allá de las formas tradicionales de integración, sino con proyectos comunes en cada comunidad de acuerdo con las características sociocomunitarias” (SM).

Emprender estas transformaciones, en un relativamente corto período de tiempo, supuso una fuerte gestión especialmente hacia las instituciones –y los docentes- que debían, no sólo adaptarse a las propuestas de cambios sino, además, asumir un rol activo en la construcción de él construyendo espacios de autonomía:

“Libertad para el ejercicio democrático del poder, solidaridad, crítica constructiva y alimento de nuevas utopías. En sendas circulares de aquel año introducíamos modificaciones mínimas, aunque substanciales al sistema de gestión institucional;

(...) La estrategia era no abrumar ni fracturar más el sistema de trabajo interno con el bombardeo de innovaciones sin soporte externo” (Menin, 1988: 19)

“El sistema fue de apoyo permanente a las escuelas, de apoyo permanente. Equipos rotativos, porque como cada área tenía tres personas por lo menos, entonces nos repartíamos y había como cuatro o cinco pedagogos más: Carlos [Cullen], o María [Saleme]. (...) entonces esos equipos salían siempre igual (...) cuatro de áreas más un pedagogo, siempre cinco (...). Por ejemplo, yo me iba con este equipito a Jujuy, el otro equipo se iba a Mendoza y el otro equipo se iba a Bariloche. Y así, uno iba a Tandil, el otro iba a Pergamino. Entonces permanentemente nos rotábamos (...) y teníamos por lo menos dos días de trabajo intensivo en las escuelas, con las áreas. Entonces la gente de área trabajaba con su área. Y después teníamos un rato, que se yo, tres horas de un turno, dedicados a todos desde el equipo pedagógico para darle el tinte pedagógico indicado a todas las áreas y a todos los especialistas o profesores que trabajaban” (EB).

“Íbamos a las sedes, hacíamos visitas periódicas a las sedes, como se puede hacer en un país tan grande como la Argentina.
(...) normalmente, si éramos tres miembros en el equipo, iban equipos de un miembro del equipo de Matemática, un miembro del equipo de pedagogos (...) Pero ya la gente había recibido materiales” (SM).

La gestión de la DINES se complementaba con el apoyo de la Secretaría de Educación a través del Secretario Stubrin y otros funcionarios:

“Adolfo fue el que nos ayudó siempre, yo te dije el otro día que hasta el coche de él usábamos. Pero salíamos con Ovide sentado adelante y nosotras atrás y Ovide se bajaba en la esquina y el coche nos llevaba a Chivilcoy, a Pergamino, a Tandil.
(...) ahí hubo una fuerte gestión centralizada. Una fuerte gestión centralizada. Y hubo ahí una pareja muy interesante, que ella es muy amiga de Adolfo también y de Pugliese, que es la subdirectora [Sulma Guridi de Flores], que (...) se la pusieron, políticamente (...) y llegaron a ser una pareja excepcional. Ella venía del radicalismo fuerte, en ese momento Córdoba tenía un radicalismo, imagínate, Angeloz, y demás. (...). Ovide un día estaba furioso y me dice ‘a mí me pusieron una persona de Córdoba y yo no la conozco, y yo ahora tengo que compartir y vaya a saber cómo nos llevamos’. Bueno, y ahí, mira, nació una mujer tan colaboradora, como ella tenía tanta llegada política y él era un genio, entonces se hizo la pareja ¿entendés? Ella lo apoyaba en todo y rompía, rompía con la parte gestional” (EB).

“Él [Menin], con su propio liderazgo y por la mística, junto con Sulma Guridi que era una dirigente radical de Córdoba con mucha experiencia en el sistema educativo que yo traje de vicedirectora de él, no se conocían pero hicieron un equipo muy bueno; y movieron a los supervisores y con los supervisores llegaron a las Normales elegidas” (AS).

Las interrelaciones entre el campo político y el campo intelectual se pueden ver también a nivel de los funcionarios, las tareas desarrolladas y los estilos de trabajo. La conformación de equipos –o “parejas” en este caso- puede mostrar estrategias de gestión

tendientes a impulsar las políticas. La figura de Guridi con un perfil claramente político, trabajando la gestión del proyecto “hacia arriba”, hacia la Secretaría y el Ministerio; y la figura de Menin con un perfil intelectual/experto gestionando la experiencia “hacia abajo”, es decir hacia las instituciones y los docentes. En este entramado fue clave el rol de los supervisores que, como señala Stubrin, fueron convocados a trabajar junto a la dirección

“(…) quiero dar cuenta de las atinadas apreciaciones, casi siempre verbales, de las supervisoras de carrera. Su actuación de flanco con los equipos de especialistas de cada área, contribuyó a que realizáramos la experiencia con los pies puestos en la tierra. Debo reconocer que fueron nuestra brigada silenciosa, de apoyo constante, con visitas enriquecedoras a las escuelas, efectuadas sin lamentaciones ni celos profesionales” (Menin, 1988:161)

“Ovide me dijo un día ‘mire Emilce, esta reforma hay que hacerla CON las supervisoras y no en contra’. Entonces (...) les dio un lugar preferencial, las mandó a todo el país a acompañarnos a nosotros. Nosotros teníamos una supervisora al lado que nos defendía y que les ayudaba a ellos a mover la gestión de la institución por las horas, por los cargos, para que no se perdieran horas, ese trabajo lo hicieron las supervisoras” (EB).

“Él no dejaba de ser un viejo maestro y para él el sistema tenía que funcionar y usaba todos los resortes que el sistema le ofrecía y le parecían pamplinas eso de pensar que el sistema era viejo, que había usar mecanismos gerenciales, que todo eso le entraba por un oído y le salía por el otro. Lo cierto es que el sistema tenía su lógica y tenía que funcionar (...). Entonces él lo hacía funcionar” (AS).

“Aquellas modificaciones mínimas que hubimos de introducir desde el inicio de la gestión destinadas a desmontar el fuerte entramado burocrático, fueron significativas para lo que habría de venir después.
(...) Tal vez nuestra virtud fue modificar el tono de las circulares que remitíamos, así como su lenguaje, un tanto trasgresor del viejo estilo. Cabe observar que todas, absolutamente todas las circulares fueron redactadas “de puño y letra” por el director nacional con giros idiomáticos y ciertos arcaísmos de origen ladino que le dieron la identidad que algunos llamaron irreverente” (Menin, 1988: 20-21).

En un contexto donde se estaba revisando el sentido y la orientación de la tradicional función del inspector, ahora llamado supervisor, la experiencia MEB ponía en funciones los propios actores del sistema para generar los mecanismos más idóneos para comprometer a las escuelas y docentes en la reforma, sin necesidad de generar otros nuevos y construyendo la legitimidad desde la base. Es decir, buscando superar la escisión entre “decisores” y “ejecutores” de la reforma, diluyendo las distancias entre la elaboración de la política y su implementación:

“En las discusiones con [el ministro] Sábato tenían su importancia porque yo le llevaba la demostración de que en una Dirección pequeña los supervisores no estaban de más, dependía de cómo se los convocaba, de cómo se los ponía en funcionamiento, y cómo se le ponían consignas claras y objetivos claros, y sobre esa base eran tan útiles como cualquier otra pieza del sistema” (AS).

“Legitimar propuestas exige, además de recursos materiales concretos, cierto carisma del promotor -los promotores de la reforma- que se traduzcan en un nuevo modo de hacer; aceptable por lo demás, entre los ejecutores de base. A ese respecto es bueno recordar que no es lo mismo la experiencia innovadora que emana de abajo, en micro espacio, que se hace cargo de lo subjetivo con toda su riqueza, que los proyectos que vienen “desde arriba” casi siempre impuestos con prepotencia convencidos de una supuesta objetividad de los planteos” (Menin, 1988: 44)

El estilo de gestión está fuertemente relacionado a la implementación de una reforma y, en este caso, es valorado como el responsable por el éxito de la experiencia al haber interpelado a “las bases” logrando el compromiso de los actores institucionales para motorizarla

“Recorrimos el país; clarificamos; dimos libertad para equivocarse y enmendar sin sufrir efectos burocráticos desagradables: censura, castigo, crítica desmedida y otras lindezas. Poco a poco las adhesiones surgieron por imperio de una tarea placentera y creativa, auténtica; entre gente de todos los colores, capaces de rescatar la vieja esencialidad de su histórica tarea” (Menin, 1988: 45-46)

De esta manera, al trabajo *in situ* en las instituciones involucradas en la experiencia inicial, el trabajo con la supervisión y un margen de autonomía para el trabajo al interior de cada escuela, con los docentes y también con los alumnos se sumaba la personalidad y el estilo “irreverente” del propio Menin que aprovechaba el mecanismo de comunicación tradicional de las direcciones nacionales –las circulares- para hacer llegar la experiencia y el sentido que buscaba imponerle a cada una de las propuestas de innovación. Lo diferente era el tono en que estaban redactadas: coloquiales, con modismos, expresiones populares, un lenguaje llano que era completamente trasgresor de los estándares del sistema educativo. A continuación, algunos ejemplos permiten ver el tono y las estrategias utilizadas por el director nacional

“Los maestros argentinos son generosos. Estoy seguro que colaborarán con fervor en estas iniciativas pese a los malos sueldos, la carga de trabajo y tantos otros problemas que los angustian. Nosotros desde aquí haremos lo propio” (Circular DINES 7, 3 de abril de 1987)

¿Por qué debiera ser el director nacional quien dijera todo lo que puede imaginar y hacer el docente con su grupo? En ese sentido, si no se ocupan los espacios que se ofrecen para hacer y crear libremente ya vendrá otro –tal vez nosotros mismos- a ocuparlos. Entonces no habrá derecho a quejarse o agredir diciendo que no se

dieron oportunidades para inventar. “Respetuosamente”. (Circular DINES 31, 15 de diciembre de 1987)

“(…) Lo peor de todo esto, no fue aquello de que “al principio nadie sabía qué hacer”. Lo peor fue la gritería de los viejos pedagogos. (¡Oh, la libertad, cuántos crímenes...!) Acostumbrados a “mandonear”, a “ordenar”, a “poner límites”, este desafío a pensar por sí mismo –especie de “brain-storming” descomunal- los volvió locos” (Circular DINES 13, 27 de abril de 1989).

Así y con no muchos más mecanismos que un Curriculum Académico creado por resolución ministerial y un conjunto no muy extenso de circulares (Ver Cuadro 3), la reforma se puso en marcha a un ritmo veloz, considerando el contexto y las circunstancias políticas en que se estaba implementando:

“las Normales elegidas que eran primero diez o quince, y al año siguiente ya eran treinta, y él iba a una velocidad impresionante” (AS).

“Fue increíble, la demostración de los docentes de aceptación. Pero ¿sabes por qué? Porque tuvo una ventaja este proyecto: Ovide invitó a participar, no obligó. Entonces cada escuela Normal del país aceptó o no. Entonces el primer año trabajamos con veintialgo de escuelas, el segundo ya trabajábamos con ochenta. O setenta y pico, no me acuerdo (...). Por eso la gente lo defendió. Porque ahí, ahí nació... porque vos querías entrar, porque la escuela estaba dispuesta, porque la supervisión acompañó, porque había un tipo que mandaba a cambiar, cambiando todas las semanas, todas las semanas, una circular para levantar el ánimo” (EB).

Cuadro 2 Circulares Maestros de Enseñanza Básica

CIRCULAR	FECHA	CONTENIDO
Período de aprestamiento		
3/87	18-3-87	Indicaciones a los establecimientos para que resuelvan internamente los tramites de equivalencia solicitados por los alumnos.
6/87	27-3-87	Incorporación del doble sistema de aprobación: con examen final o promoción sin examen. El alumno deberá adherir a uno u otro sistema al comenzar el ciclo lectivo.
7/87	3-4-87	Cambio de planes y programas en las escuelas normales anexas por los vigentes en las provincias donde se asientan. Lineamientos para la conformación de talleres para conocerlos donde participen docentes de nivel medio y superior.
8/87	13-3-87	Aplicar con carácter experimental el sistema combinado de evaluación: promoción automática y recuperación en proceso (para los que no alcanzaron a cumplir los objetivos de las asignaturas)
Implementación MEB		
3/88	8-3-87	Normas de evaluación y promoción-Cambios en los reglamentos y cuestiones organizacionales- Remitir a

		DINES sugerencias sobre definición de modalidades del plan MEB
10/88	11-5-88	Implementación de la Resolución 530/88 en lo relativo a la dependencia de los niveles secundario y primario de las Escuelas Normales a DINES. Supervisión, organización departamental, normas de la educación superior. Generar sugerencias a favor de un Co-Gobierno integrado por docentes, alumnos y miembros de la comunidad
12/88	26-5-88	Distribución de horarios- Nuevo Curriculum- Escuelas normales superiores. Planificar creativamente los espacios conferidos por el nuevo curriculum a la definición institucional. El equipo de expertos del proyecto DINES/OEA brindará asesoramiento.
13/88	27-5-88	Esclarecimiento de temas de conducción educativa: aplicación gradual, transferencia de escuelas normales a DINES, posibilidad de ampliar el título en función de ampliación de obligatoriedad, título de bachiller para quienes opten por no seguir la carrera docente en el nivel superior, participación de la comunidad -estudiar modelos viables.
27/88	13-10-88	Reubicación de docentes proyecto MEB: pasar interinos a suplentes; titulares podrán tomar las horas en nivel superior; incorporación del proyecto 13; docentes que están en nivel superior continuarán el interinato y se irán incorporando al plan MEB-
28/88	20-10-88	Promoción con o sin examen final; Aplicación de Disposición 124/88: recuperación de identidad institucional en el ciclo básico, disponer según requerimientos regionales.
31/88	24-11-88	Aplicación de resolución 1679 del 21-10. A partir del 1-12 todas las Escuelas Normales pasaran a depender de DINES apliquen o no al programa MEB
8/89	2/3/89	Identidad de Escuelas Normales Rurales o Regionales: presentar propuestas para la recuperación de los predios y elaborar talleres, cursos o espacios que permita adecuar la curricula a los requerimientos regionales
13/89		Aclaraciones sobre la utilización del espacio Tiempo Libre y sobre la utilización de propuestas.

La invitación a participar, el tono de la interpelación y una presencia más constante al interior de las instituciones, en definitiva, las características que el propio Menin le imprimió a la reforma, permitieron derribar algunas resistencias iniciales. Algunas de ellas provenían de estas mismas cuestiones que el equipo recupera como fortalezas, pero que eran vistas con desconfianza por los miembros del sistema: la utilización del lenguaje llano y directo, los márgenes de autonomía a las decisiones institucionales y

también los cambios que introdujo en los campos disciplinares y que se anclaban en la propia tradición autoritaria del sistema y los mecanismos heredados de los años de dictadura

“Muchos rectores –en eso de asumir responsabilidades y compromisos locales- se hicieron los tontos. Esperaron. Cajonearon. Observaron el panorama. Estaban cansados, es cierto, de propuestas. No obstante, *“l’estil nuovo”*, impregnado de autogestión institucional (...) contribuyó a que algunas rectoras empezaran a hacer como que creían. Otros creyeron de verdad. Así empezamos, pese a la “quinta columna” constituida por hiper críticos, descreídos y fascitoides, que en el campo educativo, como todos sabemos, sobreabundan. Se agregan los cómodos mal llamados conservadores” (Menin, 1998: 45 las cursivas son del autor)

En otros casos fueron los docentes a través de los gremios quienes plantearon resistencias. Esto se debió a dos cuestiones fundamentales, una la preocupación por la continuidad y la situación laboral de los docentes –punto conflictivo de cada proceso de reforma- y, otra, una cierta desconfianza hacia el espacio de la práctica extendida

“Decían que estábamos propiciando la mano de obra... ¿cómo dicen los gremios? La mano de obra... digamos, que vos no le pagas y mandas a los chicos a trabajar. (...) En realidad los chicos lo que estaban haciendo era practicando y trabajando en las escuelas desde el lugar de la formación. Después ese prejuicio medio que se fue borrando porque hoy día tenés los espacios del trayecto de la práctica y nadie dice nada. Después, los gremios, que la gente que se tenía que reubicar iba a perder, y eso costó mucho hacerles entender pero bueno, eso lo manejaron bien, porque fijate que la gente no es que perdió, al contrario, subió de categoría porque pasó de Media a Superior” (EB).

La cuestión de la jerarquización de los docentes hasta entonces de nivel medio –los últimos dos años de la escuela secundaria no era menor, ya que en un contexto de austeridad marcado por la crisis económica suponía un gesto de valorización de la tarea docente que se contraponía a la situación de conflicto gremial que se vivió durante la última parte del gobierno y que tuvo su epicentro en la huelga general de 1988. La dinámica del proyecto y las relaciones establecidas entre el equipo MEB y las instituciones garantizaron la continuidad de trabajo aún cuando retrasó el inicio de clases y por tanto de su implementación

“A nosotros nos tocó comenzar el MEB dos meses más tarde por el paro nacional (de los trece paros que le hicieron a Alfonsín) y el paro docente... ¿te acordás? [se refiere a la Marcha Blanca de 1988]. (...) Nosotros, mira cómo sería, que la gente tanto los quería a los profesores y las escuelas, que nosotros íbamos a trabajar igual, con la escuela cerrada, con los docentes, ellos querían que vayamos. No dejaron ni un día de trabajar. Cuando el paro se levantó, finalmente, empezamos a todo galope. Pero la gente no paró, la

gente no paró en ninguna provincia. Fue increíble, la demostración de los docentes de aceptación” (EB).

“El adversario era el tema de los paros y la contestación gremial. Pero nosotros aprendimos...”

El '88 fue el año más traumático digamos, el paro más grande del siglo según creo, no sé si después fue superado, pero en aquel momento fue terrible.

(...) ese período de paro nosotros lo aprovechamos para trabajar en otras cosas, no nos paralizaba y de hecho se produjo una especie de contraste entre el efecto de desinterés general a la política o un desinterés, más creo que un desinterés por la política, un hacer de cuenta que la política no tenía importancia y a las políticas que trataban de garantizar que las puertas estuvieran abiertas, que los profesores fueran, que los alumnos fueran y con eso nos hicimos fuertes y contrarrestamos el efecto de los paros salvajes” (AS).

Las dificultades presupuestarias tampoco fueron un impedimento para llevar adelante el proyecto, al igual que el INPAD en el proyecto convergían fondos del MEJ con aportes de la OEA –como se mencionó anteriormente- necesarios para implementar la reforma. En palabras de Menin (1998), “El ‘gobierno de la educación’ no disponía en los '80 del formidable presupuesto que dispuso después, Banco Mundial mediante, para pagar expertos de todo tipo, como ocurrió luego” (p.13). Fundamentalmente el MEJ aportaba los sueldos del equipo que, en su mayoría, eran docentes de nivel superior con sus horas en comisión de servicios y unos pocos especialistas externos¹¹².

“Todas las horas del Joaquín, todas mis horas quedaron en el Ministerio y yo estuve *a full* con el armando del MEB y con todo el equipo del Joaquín que fue convocado con horas cátedra. En ese momento no había contratos, con horas cátedra fuimos convocados para trabajar con él en la formación de este plan.

(...) En el Ministerio estaba apoyado económicamente por OEA para realizar los viajes que hacíamos nosotros a todas las provincias para tener las reuniones presenciales con los institutos y nuestro sueldo, digamos, eran horas cátedra del Joaquín V. González o del Instituto Nacional en el cual ejerciéramos.

(...) Aparte todo lo que yo te decía que, mandar gente, especialistas le pagaban todo, le pagaban los viáticos y la estadía. Los gastos de ese especialista que venía acá, le pagaban, le pagaba la OEA y nos pagaba a nosotros la parte que el Ministerio no nos pagaba, que era la movilidad por todo el país y la impresión de documentos que para nosotros fue impresionante eso” (EB).

El apoyo de la OEA al proyecto se evidenció en la confianza al equipo y el respaldo a la gestión de Menin, así como en una relación muy cercana con Guillermo Corcino representante de la OEA en Argentina y Luis Osvaldo Roggi, quien trabajaba en la sede de Washington. Ambos actuaban de enlace entre el organismo y el equipo de la DINES:

¹¹² Los ya mencionados Cullen, Saleme, Lamboglia.

“La relación era maravillosa. Primero porque el respeto que tenían por Ovide (...) Porque Ovide era muy conocido en el ámbito de la OEA, él venía del exterior. A Ovide lo querían muchísimo y lo distinguían. Entonces no hubo una reunión regional, a la cual no fuéramos Ovide y yo. (...), aparte Argentina en ese momento comandaba el lotus. Y más te voy a decir, a mí me pagaban en esas reuniones, me pagaban para que haga la relatoría. O sea que yo ya no estaba solo como representante de Argentina con Ovide, sino que además tenía la función de escribir la relatoría de la reunión de una semana” (EB).

Esa estrecha relación llevó a que la experiencia del MEB fuera relevada en un libro publicado por el organismo en 1991¹¹³. Con respecto a la evaluación, el proyecto incluyó la conformación de un equipo externo conformado por Silvia Kremenchutzky¹¹⁴, Alicia Kossoy¹¹⁵ y Liliana Pascual¹¹⁶, tres jóvenes investigadoras con experiencia en evaluación de proyectos y formación en el campo de la sociología y la educación. Este equipo realizó una evaluación en proceso, registró las cuestiones que iban surgiendo en la implementación y las respuestas de los actores. Entre los aspectos negativos de la experiencia mencionan que el compromiso institucional y, especialmente, de los directivos no fue el esperado en todos los casos mostrando que al interior del sistema educativo imperaba una fuerte resistencia al cambio. A ello el análisis de los documentos permite inferir que otro de los obstáculos pueda haber residido en el carácter provocador de la interpelación –manifiesta en las circulares firmadas por Menin, que tendía a generar rechazo y oposición en algunos actores institucionales, e incluso en la supervisión. Otros de los aspectos negativos señalados por la evaluación del MEB tuvieron que ver con la dificultad para implementar el nuevo currículum, la falta de recursos en las escuelas para llevar adelante los proyectos y la ausencia de experiencia en prácticas autogestivas que hacían a la tarea por momentos errante. Asimismo, problemas administrativos que se suscitaban en la cotidianidad escolar, “falta de hábito” en las prácticas interdisciplinarias y dificultades para entablar las nuevas relaciones entre docentes-alumnos.

Conjuntamente al señalamiento de las limitaciones el informe remarca los aspectos positivos del proyecto. Entre ellos cabe destacar una nueva organización

¹¹³OEA (1991)

¹¹⁴ Según su currículum actual es Licenciada en sociología (UBA) y Psicóloga Social.

¹¹⁵ Según su currículum actual es Licenciada en Sociología y en Ciencias de la Educación.p Magíster en Sociología. Doctora en Ciencias Sociales graduada en la Université de Versailles en Francia, diploma de post-grado en Ciencias Sociales -opción Ciencias de la Educación- en la Universidad René Descartes en París.

¹¹⁶ Según su currículum actual es Licenciada en Sociología y Doctora en Ciencias de la Educación (UBA) (habría que aclarar que estos dosn los datos de formación de esas investigadoras hoy

curricular que enfatizaba el trabajo por áreas e incorporaba los talleres; un nuevo rol del alumno en tanto sujeto activo del proceso de aprendizaje; una mejora y jerarquización en el rol docente; aportes metodológicos al proceso de enseñanza-aprendizaje y un nuevo rol docente en tanto “guía-orientador” que permitiría al alumno asumir el protagonismo por su formación (Menin, 1998).

Más allá de los resultados de la evaluación, la descripción y el análisis del MEB evidencia que el proyecto dejaba sin resolver algunas cuestiones. Por un lado, surgen interrogantes acerca de cómo se pensó la generalización de la experiencia, y el alcance de la misma ya que no queda en claro qué iba a suceder con aquellas carreras de enseñanza primaria creadas en institutos de profesorado o institutos de formación docente que no tuviesen articulación directa con una escuela normal de nivel medio. Tampoco, cómo se salvará esa cuestión en los establecimientos de formación docente privados a los cuales no alcanza la experiencia y que brindaban una significativa porción de la oferta de formación. Y, por último, un aspecto que genera interrogantes es cómo se articularía este proyecto en el marco de un proceso de descentralización de la educación secundaria que, como se mencionó anteriormente, la propia gestión educativa veía inevitable en un plazo no muy extenso: ¿Se pensaba la transferencia del nivel medio y superior? ¿Qué rol tendría la DINES en el marco de un sistema educativo federalizado? Pero más allá de estas cuestiones formales, uno de los interrogantes más importantes y que estará en la base de los argumentos en contra del proyecto es ¿era viable reimplantar parte de la formación docente en el nivel secundario en contexto donde se comenzaban a exigir cada vez más credenciales educativas? Algunas de estas cuestiones estarán en los fundamentos de la desarticulación de la experiencia.

Respecto de la duración, el MEB no fue interrumpido por el cambio de gobierno como muchas otras experiencias del período, y siguió funcionando –aunque no con el mismo equipo de trabajo– durante el primer año de la nueva gestión. Sin embargo, en diciembre de 1990 –por Resolución n° 2238– se dispuso la cancelación de la inscripción a partir del ciclo lectivo 1991. Entre los vistos de la resolución se incluyen las disposiciones de la XI Asamblea del CFCE, en la cual se resuelve que la formación docente debe ser de nivel superior y ser parte de un proceso de formación continua. De esta manera, se incluyó en el marco del PTFD que comenzaba a implementarse en el marco de la transferencia de la educación superior no universitaria a las provincias. Más allá de los avances y los reconocimientos al proyecto, después de una breve experiencia

–y con sólo dos cohortes- esta innovación también se clausuró y con ella se desactivaron las transformaciones en marcha y, muchas otras quedaron incompletas.

“[el MEB] fue más o menos respetado por la primera Directora de Educación Superior del menemismo, ya no me acuerdo cómo se llamaba y duró un poco más que los otros, que fueron exterminados enseguida, pero de cualquier manera a la larga no fue reconocido y fue eliminado. Pero fue un programa que dejó su marca y los maestros que se formaron durante esos cuatro años, ya ahora estarán jubilados, pero se notaron durante muchos años” (AS).

“en dos años, no se pudo llegar por ejemplo, a discutir realmente el aula. Hubo que instalar esta cuestión y se fue.

(...) La Argentina que tiene problemas muy grandes, es un país muy grande, vos no podés modificarlo en dos años... porque necesitás el trabajo cuerpo a cuerpo, no se puede modificar digitalmente” (SM).

No obstante, el cierre del MEB también movilizó a los actores que habían sido protagonistas de la reforma:

“La experiencia se cerró naturalmente digamos, bueno, esto se termina, se termina de cursar, los profesores tenían todos los materiales o sea que cada provincia siguió trabajando y gestionando su cierre. Con cartas, con protestas, con todo lo que se te ocurra, pero cada provincia fue gestionando. Entonces al mismo tiempo y muy vivamente el Ministerio fue metiendo el PTFD como continuación del MEB decían, entonces siguió... siguió el PTFD con la misma gente, con los mismos docentes, cobrando nivel Superior todos los docentes” (EB).

“En los ’90, cuando un oscuro funcionario (...) impuso la anulación de la experiencia con una medida fácil, cerrando la inscripción a la carrera, se levantaron voces airadas, muchísimas con argumentos inteligentes, que el llamado “menemismo” no quiso escuchar. En ese conglomerado político oficialista, estaba y están todavía, antiguos analistas críticos que compartieron la lógica del proyecto. Pero ahora, era cuestión de tener su juguete propio” (Menin, 1988: 46).

“Cuando lo sacaron al proyecto llamaron de Washington acá, al Ministerio y hablaron con el que estaba en ese momento a cargo de los proyectos, que era este muchacho que se dedica a Política Educativa...[Norberto] Fernández Lamarra. Entonces, Luis [Roggi] que lo conocía a Fernández Lamarra de toda la vida, lo llamó y le dijo ‘por favor, no saquen este proyecto’ y él le pidió disculpas pero le dijo que no podía, que no podía hacer esto” (EB).

La dilución de la experiencia dejó atrás también toda una trayectoria y producción de conocimiento que pervivió a través del equipo y canalizada en diferentes proyectos. Entre los puntos que rescatan sus protagonistas están el trabajo institucional, la recuperación del valor de la escuela normal como institución formadora, pero con un nuevo sentido que se abría al nivel superior del sistema, la práctica democrática del trabajo en equipo y colaborativo, la participación voluntaria de los actores involucrados en el proyecto y los avances en la definición de los campos disciplinares y de las didácticas específicas. A ello se puede sumar el sentido de una formación continua que

respondiera a la ampliación de la obligatoriedad, la interpelación a los actores institucionales como protagonistas de las reformas y dejar planteadas una serie de cuestiones que luego serán retomadas al momento de la formación docente: un curriculum de cuatro años, una práctica instaurada a lo largo de la carrera y la incorporación de los ámbitos sociocomunitarios o no formales al espacio de práctica.

En el próximo apartado se retomarán algunos puntos en común entre la propuesta del INPAD y del MEB que permitan caracterizar las particularidades que asume la reforma de la formación docente en este contexto.

3. Puntos de contacto en la agenda de reforma

El abordaje de cada una de las experiencias por separado dejó en evidencia una serie de coincidencias o puntos de contacto en los argumentos que las sustentan, su definición, los modos de implementación, las formas de financiamiento y también debilidades o límites intrínsecos. Los puntos de contacto se pueden abordar siguiendo los tres objetos de indagación que han propuesto en esta tesis: los argumentos, los ámbitos y los reformadores.

-Los argumentos

El análisis de las dos experiencias evidenció que los argumentos para reformar la formación docente estaban en el centro de la agenda educativa. Las dos experiencias, INPAD y MEB –aunque diferentes- buscaron formar al docente que debía llevar adelante la reforma de los niveles primario y medio del sistema educativo y, al mismo tiempo, estaban imbricadas en el que tenía mayor protagonismo en la misma, la educación secundaria. Como se analizó en el capítulo IV para el Estado nacional este nivel era fundamental en tanto prestador directo del servicio, a diferencia de lo que sucedía con el nivel primario, y allí se centraba el núcleo más importante de las transformaciones que se promovían buscando generar: una democratización en el acceso, mayores tasas de graduación, márgenes de autonomía y participación de docentes y estudiantes, la renovación curricular, entre otros.. A ello se suman, dos cuestiones que estaban en una agenda futura tanto del propio gobierno como de sectores opuestos a él: la extensión de la obligatoriedad escolar y la transferencia de las escuelas secundarias a las provincias. La escolaridad obligatoria de diez años fue una de las conclusiones destacadas del CPN y está dentro de los puntos señalados como

prioritarios; en cambio el camino hacia la descentralización no era tan claro. Mientras podría entenderse en términos de regionalización y autonomía institucional, también podría hacerse en términos de federalización, transferencia o desconcentración:

“[la descentralización] en el largo plazo era inevitable porque se había producido de la peor manera la de la primaria algunos años antes y había muchas presiones del sector (...) de la Educación Argentina que apostaban al desmontaje total de lo que había sido el sistema del Consejo Nacional de Educación. Y si bien las escuelas secundarias nunca pertenecieron al Consejo Nacional de Educación, eran de alguna manera para ellos vistas como una especie de remanente de la influencia de la Nación sobre las provincias y por lo tanto un bloqueo a lo que veían como una mayor accesibilidad de su influencia, especialmente en temas de tradicionalismo, clericalismo y de localismo sobre las estructuras de las provincias” (AS).

“Éramos muy lentos en las decisiones que afectaban a la gente, por ejemplo, a los docentes. Entonces, éramos lentos no por voluntad, encaminada a no resolver, sino por la maraña en la cual se manejaban las disposiciones educativas. Yo eso lo tengo escrito, cuando se hablaba de descentralización, lo que nosotros decíamos era que ‘descentralizar’ es transferir poder educativo del Ministerio a la escuela, no transferir las escuelas de un Ministerio nacional a un Ministerio provincial, porque eso es una recentralización” (JCP).

Ante este escenario la reforma educativa y, especialmente de la educación media, promovía un conjunto de anticipaciones, buscando conferir a las escuelas nacionales el rol de guía o “vanguardia” del cambio:

“la extensión de la obligatoriedad o la afirmación del ciclo básico de la secundaria como parte del tramo obligatorio de los diez años y su universalización (...) y sobre la base de eso, la coincidencia del Congreso Pedagógico sobre la prioridad del ciclo, del primer ciclo de la enseñanza secundaria, como pivote de una política de renovación general de la secundaria y de generalización de la misma. Eso para nosotros era fundamental porque nos permitía una herramienta por un lado asequible para nosotros, que había una estrategia según la cual las escuelas nacionales podían ser vanguardia de los sistemas provinciales, en un movimiento de cambio que garantizara la unidad de un mínimo de contenidos para todo el país y de un mínimo de calidad, o de un grado aceptable de calidad para todo el país. En una perspectiva de mediano plazo, lo que veíamos como una inevitable descentralización, pero a la cual queríamos llegar, no sin antes haber gestado un cambio significativo en las maneras de organizar, abordar y ejecutar la enseñanza media cuanto menos, de suerte que durante ese período de transición el gobierno nacional y sus escuelas fueran referencia para todas las demás y prenda de unión del sistema en general” (AS).

En este sentido los diversos proyectos motorizados desde la Secretaría y las diferentes direcciones, iban convergiendo hacia la transformación del nivel medio. En el caso de las experiencias aquí analizadas, el INPAD promovía el perfeccionamiento de los docentes secundarios en pos de un nuevo modelo institucional y pedagógico, y el MEB

en tanto era parte de la trama del nivel y –aunque dependía de la DINES- suponía una parte de la reforma de la escuela secundaria:

“A esto [el Ciclo Básico General y el Ciclo Básico Unificado] se sumaba el proyecto de Pedro [Lafourcade], de los otros proyectos de los quince del Banco, se sumaba el INPAD y el MEB, que en su esfera tenían que ir haciendo aproximaciones también convergentes” (AS).

En relación a los argumentos propiamente dichos, ambas experiencias enfatizaban los sentidos asignados a la educación en la transición democrática y planteaban la necesidad de transformar a los docentes –tanto a los futuros como a los que ya se encuentran en servicio- en función de un proceso de democratización de la institución escolar que diera lugar a la participación de los alumnos en ese proceso. Y, sobre la base de ese objetivo, pretendían afianzar “tendencias pluralistas, democráticas y profesionalizantes de la actividad docente que en aquel contexto histórico era necesario iniciar y fortalecer” (Botte, 1998: 10).

Esta última cita plantea un problema inherente al propio sistema educativo, la ausencia de tradición democrática al interior de las instituciones y de las relaciones entre alumnos, docentes y directivos¹¹⁷. De allí, que en primer lugar era necesario transformar la actividad en un sentido democratizador y, para ello, las prácticas pedagógicas estaban en el centro de la escena. El discurso sostenía la necesidad de que los docentes asumiesen nuevos roles en estas nuevas instituciones y, ciertamente, esos nuevos roles conllevaban nuevas formas de hacer y de pensar en torno a su función, es decir, trascender la tarea en el aula para insertarse en un contexto institucional y en una comunidad educativa. En palabras de Clotilde Yapur, se trataba de que el docente ampliase “un poquito el radio de mira, digamos la mirada de los docentes, conociendo sus sujetos, conociendo su materia, conociendo su escuela y conociendo su entorno”.

Este nuevo paradigma del rol docente se explicitaba desde los puntos de vista teórico y práctico. Por un lado, aportando nuevos contenidos, lecturas y enfoques y, por otro, transmitiendo otras prácticas, otros modos de hacer en el propio proceso formativo. Por lo tanto, se demandaba la participación activa de los actores en las experiencias de innovación. Desde el INPAD ello se impulsó convocando a los propios docentes como tutores-pares, pensando que ellos podían ser responsables por sus procesos de formación y perfeccionamiento, y capaces de elaborar conocimiento y repensar su propia práctica. Pero también incluyendo en los módulos de capacitación

¹¹⁷ Y ello estaba presente en relación a la institución con las autoridades educativas.

actividades de reflexión-acción sobre su tarea. En el caso de MEB desde la propia concepción del curriculum, con espacios abiertos para ser definidos institucionalmente y con participación de los alumnos, y también desde la metodología de trabajo que implicaba un trabajo en conjunto entre el equipo técnico-pedagógico, y los docentes y directivos en las diferentes escuelas para implementar los cambios. En ambos casos está presente el trabajo en equipo, interdisciplinario e institucional.

De esta manera las reformas suponían interpelar a las “bases” también como mecanismo para legitimar y motorizar las reformas:

“Lo primero que se me ocurre decir es que no es cierto que las propuestas que se hacen “desde arriba”, desde los organismos de gobierno, siempre fracasan. Pese a lo que se dice a ese respecto, muchas propuestas tienen éxito; prenden entre los trabajadores de base –y los docentes lo son- cuando se instalan en espacios flexibles, sin autoritarismos, de manera que faciliten la re-creación libre. Esos espacios hay que generarlos sin temor. Para ello es preciso delegar en el otro responsabilidades decisorias que le permitan “moverse” con auténtica libertad; sin necesidad de pedir permiso a cada momento; sin necesidad de hacer tanta nota insubstantial; con la seguridad de que el que dirige, hombre o mujer, es un colaborador avezado, sin patologías perversas; con ganas de trabajar a la par. Ligado a eso es indispensable crear condiciones básicas de orden material y espiritual que le permitan proceder sin apremios. Es básico que el funcionario proponente sepa escuchar sin prejuicios. Dar libertad. Confiar. Nosotros tratamos de hacerlo.” (Menin, 1998:161).

Otro de los aspectos en común en relación con la agenda es la voluntad de regionalización de las experiencias y amplios márgenes de descentralización de las mismas. En ese sentido la apuesta más fuerte estuvo dada por el proyecto MEB, el cual instó a las escuelas a regionalizar el contenido a través de la participación en la selección de los mismos según las particularidades del medio y las tradiciones institucionales y a participar en el desarrollo curricular para poder adaptar la formación al contexto donde se insertaban las mismas. En la misma línea estaba la coordinación entre los planes de estudios de las provincias y las de los departamentos de aplicación de las escuelas normales con la consecuente adopción de esos diseños curriculares como guía para la formación docente.

A estas cuestiones se sumaba la descentralización de ciertos aspectos de la gestión y de la toma de decisiones, otorgando mayores niveles de “libertad” y autonomía institucional. Ambos proyectos promovieron la autogestión, la resolución de problemas en las bases como parte de una estrategia que pretendió formar al docente para asumir nuevas responsabilidades.

Por lo tanto, la pregunta sobre los argumentos que sustentan las reformas evidencia que estas fueron diseñadas articuladas a una agenda definida en torno a la extensión de la obligatoriedad, la descentralización y/o regionalización, la calidad y la democratización de la educación. Sobre la base de estos tópicos la formación docente tuvo la función de articular los diversos aspectos en proceso de transformación de manera de garantizar cambios en el largo plazo de los procesos. El argumento aquí es que el docente era el actor central, protagonista de la reforma educativa, sustentado y argumentado en cada una de las políticas. A diferencia del primer momento de la agenda –tal se analizó en el capítulo V, en el cual el docente es depositario de una acción restitutiva del estado, reimplantando derechos conculcados y jerarquizando su tarea; en este segundo momento, en el que se inician las experiencias, sin abandonar aquellos discursos, se incorporan demandas concretas hacia su rol y a su tarea tomando como fundamento que no habrá reforma educativa sin reforma de la formación docente.

-Los ámbitos

Tanto el MEB como el INPAD son experiencias localizadas e implementadas al interior de la Secretaría de Educación dentro de su propio marco institucional, pero mientras el MEB se diseña al interior de una dirección nacional, el INPAD se crea como una institución nueva por fuera de la estructura tradicional del organigrama ministerial y bajo dependencia directa de la Secretaría. Las dos políticas analizadas parten de una gestión fuertemente centralizada en la Secretaría de Educación. Clotilde Yapur manifiesta que el INPAD era un proyecto del propio Stubrin y que, por lo tanto, contaba con todo su apoyo y su respaldo, además el equipo se complementaba con una dirigente del radicalismo que, al igual que en el MEB, colaboró comprometidamente en la gestión administrativa:

“la relación era muy directa con el secretario entonces las cosas se resolvían rápidamente, no había instancias intermedias. Bueno, la verdad que yo tuve una colaboradora muy buena que sí conocía el Ministerio. Ella había actuado en la gestión anterior, también radical, pero ella era de la democracia cristiana me parece. Entonces conocía el Ministerio y eso favoreció mucho la parte del tramiterío, por ejemplo de dinero, de viáticos, de pagar el colectivo, de pagar el hotel, todas esas cosas, era muy facilitada por el conocimiento que ella tenía de la jefa del Ministerio.

(...) nosotros teníamos un contacto directo con el Secretario, pero era porque el proyecto era del secretario ¿sabes? era el proyecto de Adolfo y le puso todas las pilas a este tipo de cosas, era su idea.” (CY)

En el caso del MEB se manifestaba en un apoyo y acompañamiento a la gestión de Menin por parte del Secretario y el Subsecretario. Ello se evidencia en el relato de Emilce Botte sobre la utilización de los autos oficiales para trasladarse a escuelas más cercanas –por ejemplo, a las ciudades del interior de la provincia de Buenos Aires- y en la dupla de gestión –conformada por Stubrin- que consolidaron Ovide Menin y Sulma Guridi. En esta dupla convergía el Director encargado de diseñar, coordinar y gestionar el trabajo de tipo “intelectual” de la reforma y la sub-directora, con trayectoria política militante, quien se ocupaba de las negociaciones al interior de la burocracia administrativa.

Otra de las cuestiones que resaltan aquí son los mecanismos legales e institucionales por las que se viabilizaron las reformas. Tal como se advirtió en el capítulo III, el modelo de reforma que se impulsó suponía la adopción de una serie de innovaciones, aplicadas a grupos pequeños de instituciones o actores para que se fuesen afianzando gradualmente antes de generalizar la experiencia y donde el mecanismo o el proceso de implementación era tan importante como el contenido de la misma. Es decir, que se valoraba tanto la incorporación de las instituciones en las experiencias y su consolidación que la adopción de muchas transformaciones en un mismo momento. En una entrevista realizada por Cecilia Braslavsky y Guillermina Tiramonti (1990) a Adolfo Stubrin, este explica el procedimiento de la siguiente manera:

“¿Cuál sería la mecánica de las innovaciones?

-Se trata de seleccionar un grupo de escuelas para cada proyecto de mejoramiento. No estoy seguro que convenga que en cada escuela se avance a la vez con todos los proyectos innovadores, creemos que conviene que, en algunos establecimientos, que por ejemplo no estén afectados al programa de descentralización educativa, se avance y se marque el paso con un curriculum maestro [tipo]. La premisa para estos ensayos sería encontrar instituciones fuertes, con vieja historia, que quieran reencontrarse con su historia. La Secretaría les ofrecería la oportunidad y medios para hacerlos. Viajan especialistas, se conocen entre sí, se visitan y apoyan. Esta es la modalidad que se está utilizando para las Escuelas Normales, y está dando un resultado excelente” (p.213).

Bajo esta modalidad las reformas se plantearon como programas, proyectos, cambios curriculares, dispositivos de evaluación, etc. y no tuvieron como referencia un marco normativo común de carácter general. Por el contrario, se implementaron a través de los instrumentos legales disponibles a nivel ministerial –resoluciones, disposiciones, circulares-, a excepción del INPAD que se creó por Decreto Presidencial. Ello se fundamentó, por un lado, por tratarse de una institución nueva, creada y establecida *ad hoc* y, por otro, en reafirmar el apoyo y respaldo a la gestión de esta cartera educativa.

Más allá de la voluntad oficial por impulsar ambas políticas, tanto el MEB como el INPAD adolecieron la falta de institucionalidad y los recursos limitados para sustentarse.

En este sentido otro punto de contacto es que se trató de proyectos que pudieron desarrollarse y financiarse parcialmente por intermedio de los programas en común que tenía el Ministerio con organismos internacionales. Los dos tuvieron financiamiento de la OEA, a lo que el INPAD sumó más tardíamente al Banco Mundial. Los actores entrevistados remarcan que dicho financiamiento no estaba condicionado ni direccionaba el rumbo de la política, pero que había recomendaciones y guías sobre cómo formular los proyectos para que fuesen aceptados:

“Yo jamás había coordinado un proyecto, ni siquiera había redactado un proyecto y menos un proyecto internacional con un organismo internacional, imagínate.

(...) bueno me ayudaron un montón, me asesoraron como se hace esto ¿no? y además yo tuve a un profesional de OEA en Argentina, que fue un muchacho extraordinario, Guillermo Corcino, que era como te diré... responsable de gestión de los proyectos acá; Benno [Sander] estaba a cargo de OEA Argentina y el representante de estos proyectos, la coordinación Washington era un argentino, entonces me dijeron “bueno no te preocupes Emilce porque tenés un colega en Estados Unidos que te va a acompañar en todo este proceso”. Es mi gran amigo hoy, que se llama Luis Osvaldo Roggi.

¿Ellos [el equipo de OEA] hacían algún tipo de intervención? ¿Revisaban los proyectos?

- Todo, todo. Porque si no, no te daban el dinero. Y la ejecución en tiempo y forma, las facturas, todo, todo. Todo era una auditoria económica, hasta el último centavo, que yo la tenía que llevar, además. Y yo en realidad me dedicaba más a la parte académica y había una chica que hacía la parte económica pero, para el caso es lo mismo, había que remitir las dos cosas. Lo académico se encargaba Luis y lo gestional Guillermo Corcino acá y mandaba los papeles a Washington.

¿Y eso incluía algún tipo de condicionamiento a lo que se podía hacer?

-Nunca jamás. En ese sentido, lo único que ellos discutían con nosotros el proyecto antes de ejecutar. Pero una vez que estaba aprobado y que les parecía pertinente y bueno después te lo llevaban a mostrar a toda América Latina” (EB).

“Al principio estaba (...) un proyecto chiquito de financiación para la Enseñanza Media de la OEA y después pasó al Banco Mundial (...) Pero el Banco Mundial trae la novedad de los expertos ¿sabes? trae la novedad de los especialistas, de los consultores. Cosa que antes era como más primitiva la cuestión.

¿Qué tipo de relación tenía el proyecto con los organismos internacionales?

-Lo que pasa que, en la época de la OEA, primero era mucho menos plata ¿sabes? y eran cuestiones puntuales pero la relación con la OEA, por lo menos desde el costadito donde yo podía verla, era mucho menos impositiva. En el caso del Banco Mundial, no (...)” (CY).

Los testimonios dan cuenta de un bajo nivel de condicionamiento en el caso de la OEA y de una intervención más direccionada cuando comienza a financiar el Banco Mundial. De todas formas, claramente, hubo rendición de cuentas y un imperativo de encauzar los

proyectos nacionales en el marco de aquellos promovidos por la agenda de OEA. Como se mencionó anteriormente, estos se habían reprogramado –en un Seminario conjunto en 1986- y todos los proyectos se orientaron hacia programas de formación docente en el marco de un consenso con la Secretaría de Educación. En ese sentido se buscó también recuperar los fondos no ejecutados del conjunto de proyectos OEA/PREDE de los años 1984 y 1985 cuando estos se interrumpieron por el cambio de gobierno (en 1983) y de funcionarios. Esa estrategia de reencauzamiento buscó una línea de continuidad con la política educativa nacional pero que, al mismo tiempo, articulada con la agenda del organismo, siendo la formación docente uno de los tópicos centrales del programa OEA/PREDE para la década de 1980.

En otro sentido la presencia del BIRF/Banco Mundial en el caso del INPAD muestra la orientación de los recursos a una estrategia de reforma global del sistema educativo orientada hacia el mejoramiento de la calidad de la educación. En el marco de los documentos del organismo, en relación al préstamo que estaba en negociación, se manifiesta un conjunto de acciones de política –presentadas en el capítulo III- orientadas mayormente a la administración, gestión y planeamiento del sistema. Solamente se definen dos acciones de tipo pedagógica y una de ellas es la formación docente. La inclusión del INPAD dentro de los proyectos financiados por el Banco implicó algunas transformaciones e intervenciones en materia de contenido de los cursos y convocatoria a especialistas además de requerir ajustes en el proyecto original.

-Los reformadores

Los perfiles de los reformadores evidencian trayectorias muy disímiles, no obstante, se pueden identificar varios puntos en común. Una de las cuestiones más significativas –que se adelantó en el apartado anterior- es que tanto el MEB como el INPAD estuvieron a cargo de personalidades que provenían del campo intelectual –Yapur y Menin- con trayectoria en la gestión de instituciones y proyectos y cuya formación y experiencia profesional los formaba para el cargo, aunque no tenían trayectoria en la gestión de políticas. Menin había militado en el Partido Comunista y Yapur tenía formación política por su participación en el movimiento estudiantil de la Universidad de Tucumán, donde había estudiado y trabajado, pero particularmente ninguno tenía experiencia en la gestión estatal ni pertenecían al Partido Radical¹¹⁸. Por el contrario,

¹¹⁸ Posteriormente Ovide Menin participará en listas de la UCR en la provincia de Santa Fe, pero como extra-partidario ya que no estaba afiliado a la UCR.

“sus segundas” –la sub-directora de DINES y la Vice Rectora INPAD-, Guridi y Milanese, tenían una activa militancia en el radicalismo. En el caso de Milanese provenía de la democracia cristiana, es decir de los sectores desplazados del Ministerio de Educación en la última parte del gobierno de Alfonsín y había sido colaboradora de Nelly Speroni, Subsecretaria de Conducción Educativa durante la gestión de Alconada Aramburú y el Secretario Solá. Por su parte Guridi era una estrecha colaboradora y amiga personal de Stubrin.

Las duplas fueron conformadas por el Secretario, quien de esa manera aseguraba presencia política del partido al interior de los proyectos, capacidad de gestión política y de movilización de recursos y presencia de personalidad fuertes, con experiencia en la temática y con capacidad de generar proyectos innovadores desde el punto de vista intelectual.

Respecto de las “cabezas” de los proyectos y sus colaboradores más cercanos –entrevistados para este trabajo- se detectaron algunos puntos en común para definir al perfil del reformador. Tanto las entrevistadas –Yapur, Botte, Souto y Menin-, como Menin tenían formación docente, en algunos casos como Maestro/as Normales y luego una formación de nivel superior. Yapur, Souto y Menin estudiaron en la Universidad de Tucumán, UBA y en la entonces Universidad Nacional del Litoral – luego Universidad Nacional de Rosario-, mientras que Botte y Melgar eran egresadas del prestigioso Instituto Joaquín V. González. Yapur, además, tenía una Maestría en Educación realizada en la Universidad Central de Venezuela, donde se había especializado en educación a distancia y tecnología educativa.

Todos se habían desempeñado en formación docente tanto de maestros como de profesores y habían protagonizado –como alumnos o como formadores- la transformación y modernización del campo de la Pedagogía hacia las Ciencias de la Educación; hecho que podía observarse en una orientación hacia la didáctica, la formación de formadores y la tecnología aplicada a la educación. Eran, además, producto de dos generaciones formadas a la sombra de la inestabilidad y violencia institucional, golpes de estados, débiles democracias, prohibiciones intelectuales y persecuciones. Clotilde Yapur y Ovide Menin fueron cesanteados de sus cargos en la universidad y vivieron los años de dictadura en el exilio. Otros sufrieron las interrupciones militares, fueron amenazados y desplazados de los cargos, pero en todos

esos casos habían sufrido las consecuencias de los años de dictaduras y períodos democráticos breves e inestables:

“Viene el golpe del '76 acá fue terrible lo del Tucumán, porque lo del Tucumán tuvo un ensayo en el '75 de todo el terrorismo de estado que bueno, el golpe fue el 24 de marzo y nosotros el día 6 de abril recibimos la comunicación de que dejábamos de pertenecer a la Universidad.

Entre ellos [Francisco Delich] y Hebe [Vessuri] que me recibió en su casa y otro muchacho que me consiguió un pasaje, mira vos, un pasaje de ida... no he conocido a nadie que tenga, alguna vez que haya salido al exterior y tenga pasaje de ida. Bueno, yo tenía un pasaje de ida... y así llegué a Venezuela” (CY).

“O sea, pertenezco a la generación en la que las interrupciones por los gobiernos militares, fueron muy fuertes y bueno, tuvimos que vivirlas.

(...) Yo estuve fuera del país porque fui amenazada en el año '76 y estuve unos meses afuera y después volví, y bueno me quedé acá y no tuve más problemas en ese sentido” (MS).

“Formé parte de las personas que la pasaron mal... en aquella época. De hecho bueno, tuve que alejarme del Nacional de Buenos Aires, es decir hubo una cantidad de cosas por problemas de identificación personal con líneas que no tenían que ver con esta gente” (SM).

Los caminos profesionales y las convocatorias a trabajar en el MEJ se viabilizaron por diferentes recorridos, pero en todos los casos señalan una trama de redes interpersonales, relaciones académicas y vínculos políticos que expresan también la centralidad que el campo intelectual tuvo en la definición de políticas durante la transición democrática. Menin y Yapur fueron convocados directamente por el Secretario por vínculos personales e indirectos, y en este último caso la conexión está dada por Juan Carlos Tedesco, amigo personal de Clotilde Yapur y un referente de consulta para Stubrin, como se mencionó en el capítulo anterior. El resto de las convocatorias estuvieron a cargo de las “cabezas de equipo”.

En el caso del MEB tanto las entrevistadas como una parte importante del equipo de trabajo –tanto pedagógico como disciplinar– eran docentes del Instituto Joaquín V. González lugar en el que Ovide Menin había trabajado como rector normalizador durante un año, antes de ser nombrado en la DINES y habían estado cercanos a su gestión.

El caso de Emilce Botte es particular, ya que ella se encontraba trabajando en la DINES. Había sido convocada al inicio de la gestión –cuando aún era la DINEMS– para trabajar en la coordinación de los proyectos de OEA referidos a formación docente. Ella no tenía experiencia en este tipo de trabajos ni vinculaciones con el organismo, como tampoco refiere tener contactos políticos. No obstante, había colaborado –ad honorem–

con un grupo importante de compañeros del Joaquín en la sistematización de la información que las provincias remitían del Congreso Pedagógico:

“Graciela [Meróni] un día me llama (...) y entonces ella me ofreció que me ponían las horas, porque el Joaquín era nacional, me ponían las horas en comisión de servicio para que yo trabajara en el Ministerio de Educación.

(...) Entonces ella me ofrece, que tenían abandonados todos esos años anterior, la realización de proyectos internacionales en torno a la formación docente con OEA, Organización de Estados Americanos. Entonces yo consulto con compañeros míos, realmente porque yo jamás había coordinado un proyecto, ni siquiera había redactado un proyecto y menos un proyecto internacional con un organismo internacional, imagínate, uno no... si está en el aula suele no tener estas vinculaciones”

Si bien no tenía experiencia previa contaba con un recorrido o trayectoria por el MEJ, si se quiere “informal”, que le permitió establecer vínculos y visibilizó algún tipo de capacidad para la tarea

“Nosotros éramos un grupo de treinta y cinco profesores, por lo menos y todo el mundo trabajó y cuando terminamos la tarea nos fuimos. Pero sabes cuando ella me llamó, me dijo... lo que te decía hace un rato de la capacidad de trabajo mirá Emilce yo te llamé porque realmente nos quedamos muy impresionados de tu capacidad de trabajo, tu forma de relacionarte y nos gustaría a ver qué te parece, si podes tomar esta tarea’. O sea que fui llamada así como te lo digo” (EB).

Su doble vinculación – al Joaquín y a la DINES- posibilitó, con la llegada de Menin, concentrar sus tareas en el MEB. La particularidad de utilizar las horas cátedras de los docentes en comisión de servicios fue señalada anteriormente en ambos proyectos. Por un lado, se entiende como estrategia para viabilizar proyectos ante la escasez de financiamiento, por otro también puede interpretarse como una decisión de utilizar los propios recursos del sistema sin necesidad de buscar respuestas en expertos o especialistas externos o ajenos al mismo. En todo caso recursos formados y con conocimiento de sus lógicas de funcionamiento, problemáticas, dificultades y en contacto con la formación y/o práctica docente. En ese sentido evoca la conformación de las comisiones, que se mencionaron en el capítulo II, con la función de realizar informes o proyectos de reforma.

En cuanto a la trayectoria del equipo MEB, además del trabajo en formación docente una parte del equipo de especialistas había trabajado en el nuevo diseño curricular de la MCBA y ello era un antecedente valioso en tanto el MEB era la formación de los docentes y el diseño era el contenido que debían impartir en dicha jurisdicción.

“el mismo equipo que estaba en ciudad es el mismo equipo que estaba en el Ministerio haciendo el MEB. O sea que teníamos la redacción del primer diseño

curricular en democracia para la escuela primaria en ciudad y el primer proyecto de cambio en la formación docente en el Ministerio

con el advenimiento democrático se forma (...) un grupo de personas que trabajan en el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos (...) Bueno, trabajamos en eso, fue un trabajo muy apasionante, estábamos en los primeros tramos del gobierno democrático.

(...) Y de allí surge el equipo, también, que se conforma para educación terciaria, para formar el proyecto de formación docente entonces Emilce Botte me llama a mí.

(...) Y me pide que conforme un equipo de Lengua, ella va conformando equipos de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Matemática, los pedagogos, epistemólogos, en fin, conforma un equipo interdisciplinario que va a trabajar en este proyecto de formación docente de maestro de educación básica.

El equipo era heterogéneo y con trayectorias muy disimiles. Además de los ya mencionados se sumaban casos como Carlos Cullen y María Saleme, quienes contaban con reconocimiento en el campo. Algunos se habían formado en el extranjero – mayormente durante los años de exilio- con la oportunidad de realizar posgrados y otros contaban fundamentalmente con la experiencia de la práctica docente. Por ejemplo:

“[Emilce] me pide que conforme un equipo de Lengua y justamente en ese momento acababa de regresar al país Graciela Alisedo. (...). Nos habíamos conocido cuando yo era una joven profesora en el Instituto del Profesorado, a través de un alumno que yo tenía y era amigo de ella. Ella se había ido a Europa, o sea que toda la dictadura militar la pasó en Europa, se había ido a Francia, había estado trabajando en Ginebra en la cátedra de Saussure, pero habíamos mantenido un diálogo, no un diálogo académico pero habíamos mantenido una amistad. Y vuelve a Buenos Aires justo en la época del MEB. Entonces como a mí me interesaba mucho lo que habíamos hecho en su momento, lo que habíamos pensado, porque nos habíamos reunido para estudiar, habíamos elucubrando algunas cosas respecto de la enseñanza de la Lengua que nos gustaban y no nos gustaban, entonces la llamo a ella. Y yo había estado trabajando también con una profesora, licenciada en Letras, Cristina Chiocci” (SM).

El grupo del INPAD tiene otro recorrido, pero comparte algunos puntos de contacto. Anteriormente se mencionó que Clotilde Yapur fue convocada por recomendación, pero con un perfil profesional afín al objeto del proyecto. En Venezuela no solamente se había formado en educación a distancia, sino que había trabajado en la –recientemente creada- Universidad Abierta de Venezuela, una universidad a distancia de carácter experimental. Asimismo, antes de retornar del exilio, fue convocada por la Oficina Interamericana del Desarrollo para la Agricultura de la OEA para capacitar docentes de escuelas agropecuarias en Paraguay y allí entabló vinculaciones con otros organismos internacional destinado a la formación de posgrado

“A raíz de mi vinculación con lo de Paraguay tengo vinculación con el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza, que era en Costa Rica en una ciudad que se llamaba Turrialba. Y ahí tenía que hacer capacitación de los docentes, pero estos eran docentes de maestría, eran docentes de mucha formación, pero también fue una cosa muy interesante ¿no? capacitar en evaluación, en las clases, en el uso de recursos, fue una cosa muy interesante. De ahí me llamaron muchas veces, creo que como seis veces. Incluso conocí muchos países de Centroamérica, fui por Guatemala, fui por República Dominicana, Costa Rica” (CY).

El perfil de Yapur se complementaba con el de Marta Souto quien fue convocada por su formación en el área

“A mí me convoca Clotilde, yo no la conocía de manera personal (...) Distintas personas le habían dado mi nombre más allá de que ella me conocía, seguramente por haber leído algo que se yo.
(...) Clotilde confió totalmente en mí, totalmente. Yo pude llevar a cabo en ese proyecto mis ideas, mi concepción de la formación, así que bueno... hacíamos todo, nosotros... yo trabajo mucho con psicodrama, introducíamos el psicodrama, hacíamos en la formación laboratorios de microenseñanza para el rol de tutor” (MS).

El rol para el cual fue convocada –organizar la formación de los tutores para viabilizar el proceso de educación a distancia- le permitía poner en juego su trayectoria académica y profesional que estaba, en mayor medida, ligada a la Universidad de Buenos Aires en las cátedras de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras y, por un breve período, en la organización y dictado de la cátedra Dinámica de los Grupos en la Universidad de Belgrano. Estos antecedentes hicieron que fuese recomendada a Clotilde Yapur, y lo mismo puede intuirse de las otras especialistas que trabajaron en los módulos del INPAD. Yapur recuerda que más allá de la especialidad lo importante era que pudieran interpretar y transmitir el espíritu del proyecto:

“Lo importante era crear el ambiente a los estudian... a los docentes de participación, de intercambio, bueno. Ahora que lo repaso a todo me doy cuenta que no le dábamos tanta importancia al papel del especialista, al saber mucho. Sí por supuesto convocamos a la gente que en ese momento todo el mundo me aconsejaba y yo acepté lo mejor de lo mejor”.

El análisis de los proyectos y el recorrido por las trayectorias evidencian que en ninguno de los casos el reformador fue un sujeto en singular. Es verdad que dentro de los equipos no todos tienen las mismas responsabilidades, ni asumen las mismas tareas, pero ante la pregunta por *quiénes hacen las reformas*, la respuesta más atinada es, en este caso, no es ni el político, ni el intelectual o experto, ni el técnico, ni el organismo internacional. Las reformas se constituyen en un trabajo en red, en un entramado de roles, funciones y perfiles profesionales que asumen una responsabilidad compartida en

la conformación de un proyecto que, en principio, muchas veces no es más que una idea, que va tomando forma con los aportes, los conocimientos, las discusiones, negociaciones y avances que se van logrando en el camino. En definitiva, mediada por las posibilidades y limitaciones que imponen la política, las propias características del sistema educativo y, también, las condiciones económicas de un país.

A ello se suma también los actores institucionales que son quiénes habilitan, motorizan en la cotidianidad e imprimen un rumbo a la reforma. En este sentido, los reformadores, tuvieron en claro que el compromiso de los docentes y de las instituciones en general eran fundamentales para garantizar el éxito de la reforma y, al mismo tiempo, era un aspecto central de la propia política educativa.

En este contexto particular, el reformador es un sujeto plural y como tal está constituido en una trama de relaciones y vinculaciones que, como se mencionó al comienzo del apartado, son políticas, intelectuales, académicas, laborales y personales. Pero, además, ello implica que el reformador no es sólo político, no es sólo intelectual o técnico. Estos ejemplos mostraron una variedad de roles y funciones desempeñadas por un conjunto de actores en el marco de la función pública. Por un lado, funcionarios propiamente dichos –Menin y Yapur- con perfil intelectual y académico, y sus compañeras de gestión portadoras de una clave función política. Por otro lado, entre los especialistas temáticos, hay una gran variedad de perfiles entre los cuales destacan los docentes “en comisión de servicio” convocados para el proyecto. Y por último los políticos, Stubrin y Pugliese, con experiencia en la gestión de políticas educativas –en la cámara de diputados- y de instituciones –como rector normalizador de una universidad nacional.

No obstante, las particularidades que se señalaron para estos casos no implican que puedan generalizarse en otros contextos; por el contrario, son parte de una trama histórica singular donde se cruzan nuevas formas de relación entre el campo intelectual y el político, en una confianza renovada sustentada en la consolidación del discurso democrático pluralista. En definitiva, producto de un clima de época que le otorgó sus propias características al rol del reformador.

Es precisamente ese clima de época el que permite comprender la mirada que tienen de sí mismos los reformadores. Es decir, de su tarea, de su función y de su trayectoria en el proyecto, así como de la valoración de las experiencias. En el próximo apartado se recuperará la voz de los actores con la intención de retratar el clima de época.

3.El clima de época y el ethos del reformador

Este apartado reconstruye los sentidos asociados a este particular momento histórico de recuperación de derechos ciudadanos y de refundación democrática en el que se hibridan pensamientos, creencias y trayectorias de los protagonistas que están presentes en la definición de políticas. Para ello se utilizan extractos de los testimonios de los actores entrevistados en relación a: la motivación para participar de los proyectos, la valoración de la experiencia, la percepción de su rol en el proyecto y el aporte a su desarrollo profesional.

En el capítulo III se analizó cómo a la luz de la recuperación democrática se forjaron nuevas relaciones entre el campo intelectual y el campo político en pos de nueva construcción discursiva que puso en el centro de la escena social a la democracia y la participación (Abratte, 2005; Southwell, 2007b). Ello implicó la definición de un nuevo modelo intelectual asociado a los valores democráticos pero también a una nueva forma de construcción de las políticas educativas.

Las entrevistas recuperan la importancia que tenía en sí misma la participación, luego de la experiencia traumática de la última dictadura militar en la cual la represión había afectado a las instituciones donde se producía conocimiento, y a todo el sistema educativo en general.

“Eran épocas muy fervientes también, porque uno quería hacer cosas, había... imagínate, había asambleas estudiantiles, era un momento de mucha efervescencia después de mucho horror” (SM).

“Es lo que me gusta... bueno, de eso me gustaba la historia de... también los propósitos políticos ¿no? y después también todo el aire que en ese momento se respiraba en la Argentina, estaba reducido a la democracia y a la participación (...) porque era una época en que todo el mundo quería participar” (CY).

“Es otra época, otra... que se yo, otra mentalidad, otra forma de ver (...) la gente no quería quedarse afuera (...) había un placer de volver a la democracia de todo el equipo. De todo el equipo, no de mí, de mí sola especialmente, no, no, no, todo el mundo laburaba igual” (EB).

“Siempre me llamó la atención la capacidad creativa que desplegaron los docentes involucrados en el MEB con sólo generar espacios libres, amplios, de acción autogestionaria. Todavía no puedo explicarme ese “despertar” –dicho esto sin visos mesiánicos ni apologéticos- de gentes cuasi adormiladas por la indiferencia de un subsistema cristalizado por el tiempo, y la reiteración de un modelo de gestión, que había perdido gran parte de su sentido” (Menin, 1998: 47).

De esta manera la convocatoria a trabajar en los distintos proyectos movilizaba cuestiones referidas a dejar atrás un pasado represor, el cercenamiento de derechos, la

censura de la discusión y el disenso de la esfera, pero también la posibilidad de construir de un futuro mejor. Así como una alta valoración de la actividad intelectual, del pensar, del elaborar, del hacer y del ser convocado:

“Tenés que considerar lo que fue una dictadura militar, el horror que fue una dictadura militar y lo que significaba ser convocada para proyectos en la democracia. Dejabas todo para ir. Había una cuestión que tenía que ver con que... si te decían “vamos a repensar tal cosa” vos ibas y la repensabas. Había una cuestión de fervor y aparte una enorme confianza en el grupo que se conformó. Era hermoso... imagináte lo que es después de una dictadura poder trabajar en grupo, poder discutir libremente, poder leer libremente, poder proponer lecturas. Cuando yo estaba en el Nacional de Buenos Aires no podíamos leer, teníamos que leer clandestinamente ‘La ciudad y los perros’ de Vargas Llosa, porque no se podía leer ‘La ciudad y los perros’ en el Nacional de Buenos Aires ¿entendés? Entonces imagináte lo que era. Te llamaban a reformar el currículum de la ciudad Buenos Aires, ibas. Te llamaban a reformar la educación superior en un proyecto piloto, ibas. Y además era maravilloso porque podías pensar. Entonces... y pensabas con gente que estaba, había fervor. Sabes que es una cosa que yo siempre me la acuerdo, había fervor, había ganas de hacer las cosas” (SM).

Los testimonios evidencian una confianza renovada en la democracia como una forma efectiva de articulación social, una creencia o utopía arraigada en los intelectuales convocados por el gobierno para llevar adelante las reformas proyectadas y que en su visión trasladan a quienes aceptaron participar activamente de las mismas

“(...) pensá, era también el gobierno de Alfonsín, era la salida de... de tantos años de oscurantismo en nuestro país, entonces la gente tenía una necesidad de volcarse a cosas nuevas, a crear, a animarse, a hacer algo distinto de la escuela. Eso también, como parte, como trama estuvo presente. No se le puede atribuir solo al INPAD, a Clotilde, a mí, a los tutores, el éxito, eso se da en una trama, se da en una trama sociopolítica en la cual todo el mundo lo que quería era aportar algo, había un sentido utópico fuerte (MS)”.

“(...) lo que sí teníamos muy en claro, a ver, formación política personal, unas profundas convicciones de orden democrático y una profunda necesidad de superar lo que había sido la dictadura militar que siempre concebí como dictadura” (SM).

En ese sentido hay una valoración del trabajo en equipo, de debatir, de intercambiar y de producir colectivamente innovaciones educativas como un aporte a su formación profesional; es decir una forma de trabajo que estaba imbricada en el propio sentido atribuido al término democracia: participación, pluralismo, tolerancia:

“la gente valoraba mucho todo lo grupal, todo lo que eran las relaciones interpersonales, la posibilidad de poder acercarse a los docentes desde un lugar muy distinto al que como docentes y por lo tanto centrados en la enseñanza tenían. Lo que se vivía era como que esto era una oportunidad de hacer una cosa distinta en la enseñanza, de pensar la escuela de otra manera ¿no?

(...) Con la necesidad de libertad, de vivir una escuela distinta. Por eso yo te decía que esto hace a la trama, no es algo que es externo” (MS).

“Por ejemplo desde empezar a pensar epistemológicamente cómo se construye un área o un campo disciplinar, (que eso no existía aquí) hasta trabajar en equipo, hasta pensar un plan con aportes que hasta ese momento no existían en la formación docente, poder trabajar un proyecto nacional.

Eso es lo que yo siempre aprecio de Municipalidad de Buenos Aires –hoy ciudad- y del MEB que a mí me enseñaron cuando yo empezaba casi te diría a trabajar (...) Yo ahí aprendí lo que es un trabajo en equipo y ahí aprendí lo que es la construcción social de conocimiento que Berger y Luckmann te lo cuentan. Bueno yo lo aprendí en la situación y lo digo siempre. Para mí, trabajar en equipo fue la experiencia más notable que tuve en mi vida profesional y siempre pasa igual. Eso es un hallazgo enorme, el equipo te hace crecer, te hace construir teoría, te hace revisar, te hace trascender a lo tuyo eso, eso fue fundamental.

Porque el trabajo en equipo implica renunciamento. Yo te digo que al día de hoy con Sara [Melgar] nos matamos discutiendo un día entero para sacar una idea y en cosas me hace caso a mí y en cosas yo le tengo que hacer caso a ella, porque ahí está la construcción de un espacio nuevo. Esto es lo que tuvo el MEB, lo tuvo porque tuvo un director que de esto hizo una bandera eh. Él te tiraba las líneas y dejaba absolutamente que el equipo produjera. Y después él escuchaba la producción y metía la cuchara, pero el respeto de Ovide profesionalmente fue increíble, aparte es un tipo que sabía dirigir un equipo (EB)”.

En otros casos se evidencia la oportunidad por hacer y por trabajar en un proyecto con calidad académica, con una propuesta sólida más allá del contexto político:

“Cuando yo tengo un compromiso con una tarea me pongo la camiseta sea del gobierno que sea, porque a mí no me importa. En ese momento dio la casualidad de que uno... Estaba enamorada de Alfonsín con lo cual, esto era un plus, pero después me tocaron otras gestiones que a mí no me interesaban mayormente, pero yo me abocaba a lo mío desde el punto de vista académico ¿no? y con total respeto por la gente que trabaja” (EB).

No obstante, hay un reconocimiento especial para el proyecto en el que trabajaron sobre la posibilidad de un trabajo abierto, colaborativo, crítico:

“Pero yo te diría, en función de una gran capacidad de trabajo y un compromiso absoluto con la tarea que yo emprendo hacer, en cada caso. Pero la del MEB fue la mejor que todos nosotros decidimos que tuvimos” (EB).

“Había que vivir ese clima. Además, Ovide, Emilce, toda esa gente era muy inteligente, eran muy inteligentes ¿me entendés? Ovide fue el director de Educación Superior más inteligente que yo he conocido. Era un tipo con el que (...) Nunca más. Abierto, inteligente, capaz, leído. Entonces uno se sentaba, discutía las cosas y el tipo se fascinaba” (SM).

También pervive en el recuerdo la experiencia de la transición y la convivencia con ciertos sectores y actores –dentro del Ministerio- que habían actuado con diferentes roles y responsabilidad en la anterior dictadura lo cual generaba fricciones entre los

nuevos y viejos equipos en pos de generar una construcción nueva, de “apertura”, “fundacional”:

“era una época en que todo el mundo quería participar. Yo me acuerdo algunas reuniones, una reunión que se hizo... ahí me parece que lo conocí a Adolfo Stubrin, que se hizo en la Cámara de Diputados de la Nación sobre la transición. Y entonces estaban invitados los Ministros de Educación de todos los países que habían pasado de una cosa a la otra. Por ejemplo, estaban los españoles, los cubanos (...) Y ¿por qué una transición?, la transición digamos de una dictadura a una cosa que no es dictadura, a la democracia, tienen una etapa de camino, de transición. A mí me gusta el término ese de transición. Y ahí escuchamos a tipos increíbles contando historias de sus países, porque viene aceptación y resistencia. Tenés grupos que aceptan y grupos que rechazan. Y ¿cómo se negocia eso?” (CY).

“Alfonsín no lo tuvo fácil, tampoco era fácil proponer revisiones en el país. No era que todo el mundo estaba absolutamente encantado con la democracia, eso sería un análisis simplista. Lo que queríamos trabajar en un sentido de apertura, de repente teníamos roces, discusiones, esto era así. Así que bueno, fue un momento muy apasionante de todas maneras, uno sentía que respiraba y que era fundacional” (SM).

“En aquellas épocas de nuestro ensayo, las más famosas burócratas del sistema de enseñanza superior fueron “las helenitas”. Eludir sus dictámenes sobre nueva curricula a la que siempre cuestionaban por A o por B, fue la gran proeza de nuestra gestión” (Menin, 1998: 36).

No obstante, perdura en el recuerdo una cierta idealización, una mística que, en algunos casos está asociada a la experiencia concreta y, en otros, al clima de época y a la propia valoración democrática. Ello puede observarse en los siguientes testimonios en los cuales dos actores diferentes evocan un mismo recuerdo:

“mis compañeras de Lengua que las sigo viendo y las otras también, todas las chicas que nos vemos, siempre decimos lo mismo “cuando éramos tan felices y no lo sabíamos”. Porque todo fue un placer, un placer fue ese proyecto” (EB).

“Y Graciela Alicedo dijo algo muy, muy interesante una vez, dijo “¿te acordás cuando estábamos en el paraíso y no nos dábamos cuenta?”. Y la verdad. Porque era tal el fervor por hacer y ya te digo, hay que haber vivido una cosa como una dictadura militar y después poder hacer cosas por tu país es muy especial” (SM).

La utilización de las palabras felicidad, paraíso, placer, fervor para evocar la trayectoria por los proyectos refuerza la valoración positiva que hacen de los mismos

“yo creo que la gente sintió que por primera vez había gente que sabía lo que decía y además era docente que iba por lo mejor para ellos, no a joder. Y hoy la gente no entiende lo que le dicen, se dice todo lo que hizo hasta acá está todo mal, volvamos a empezar y eso a la gente le molesta mucho, el poco respeto profesional. Entonces ahí la gente fue totalmente respetada, la verdad que fue muy respetada. Y eso creo que ha sido muy importante” (EB).

“Y bueno, así al correr del tiempo, mi evaluación del INPAD sigue siendo muy positiva. Yo como educadora tengo siempre la preocupación política de que se hacen experiencias, se hacen innovaciones, pero son a corto plazo y una vez que cambian los ministros, que cambian los gobiernos, las cosas se pierden. Quedan en las personas por la formación que han recibido. Pero a nivel de implementación de la experiencia con un nivel más general, se van perdiendo. Perfectamente el INPAD podría haber sido la base para una red de formación continua bien interesante, continuando los lineamientos que teníamos. Pero bueno, eso no se dio. Y no se dio por razones políticas” (MS).

Ese reconocimiento se traslada también a su formación profesional y al aporte que los proyectos hicieron a su formación profesional

“Bueno yo te diría que el MEB significó para mí la vuelta de tuerca más importante, por la cual yo después debo definirme a mí misma como un producto de lo que me permitió pensar eso (...). Y el producto de lo que estoy trabajando hoy en el postítulo [Especialización en Alfabetización Inicial del INFOD] es una profundización de eso de las ideas madre. Para mí fue la posibilidad de plantearme ideas madre con ese equipo” (SM).

“Fue una experiencia donde bueno, más allá de lo que uno sabe, de lo que uno conoce, de lo que uno en grupos pequeños trabajaba, fue la posibilidad de llevar eso a la acción en un grupo grande, a distancia, con gente dispersa en el país en distintos lugares. Pero bueno, con mucha comunicación” (MS).

Un lugar destacado merece la autopercepción de su trabajo, en donde se entremezclan las trayectorias profesionales –previas y posteriores-, sus campos de *expertise* y su inserción en los proyectos. Ninguno alude a su condición de experto en un campo más allá de portar alguna especialidad y marcan su distancia con ese rol. Se definen a sí mismas como planificadora, formadora, docente, especialista o técnico-docentes

“el del planificador, que es un poco lo que me tocó a mí digamos, de ver las cosas diferentes, el planificador, el que se supone que hace la política y diseña la política educativa.

(...) el rol era organizar una cosa, o sea hacer... llevar a cabo una política, desarrollar una política. Claro, lo que sería quizás la perspectiva de cada quien en hacer esa política. En principio, sin tomar... para decir una cosa muy trillada, o tomás una perspectiva técnica o tomás una perspectiva más social o una perspectiva pura y exclusivamente academicista o centrada en el conocimiento experto, conocimiento científico (CY)”.

“Yo te diría que fui convocada como formadora. Y ese fue el lugar que tuve todo el tiempo. Por supuesto que uno también asesora en lo que tiene que ver con la marcha del proyecto, cualquier dificultad que había o cualquier conflicto, bueno, estaba mi opinión para poder hacer una lectura o para poder pensarlo en conjunto. Pero... yo fui convocada como formadora, no como experta de nada. Yo iba como formadora y ponía el cuerpo como formadora” (MS).

“Yo era técnica docente aplicada a un proyecto, que era el proyecto MEB” (SM).

“Nunca fuimos ni especialistas ni expertos. Sí especialistas en un área bueno, porque lo sos. Pero para nosotros éramos docentes a cargo de un área y éramos parte de un equipo académico técnico que había ideado algo y lo estábamos poniendo en marcha. Jamás pasó de este nivel eh. (...) Si yo hubiese hecho como ahora hacen los chicos, doctorados y posdoctorados, hoy tendría tres posdoctorados encima de un título de base. No tengo nada porque nunca me interesó más que estudiar, trabajar y perfeccionarme y saber cada vez más ¿Y qué pasa? que yo no lo medía en términos de títulos ¿me entendés? y nadie lo midió en términos de título. Carlos Cullen es un doctor en Filosofía en Alemania. Jamás yo lo escuché decir doctor en filosofía recibido en Alemania jamás, jamás, jamás en la vida, ninguno, ninguno de nosotros. Algunos tienen doctorados, otros no lo tienen” (EB).

La recuperación de los testimonios de los actores sobre su trayectoria en el proyecto y la caracterización del *ethos* del reformador marca la convivencia de dos cuestiones que se entrecruzan. 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 reformas. 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.

De allí es posible retomar la afirmación de que el reformador no es un sujeto en singular, sino un sujeto en plural. Por un lado, como ya se afirmó, porque las reformas se construyen en una trama política e intelectual de la que participan múltiples actores organizaciones y el propio estado –desde distintas dependencias-. Pero, por otro lado, tal como refirió una de las entrevistadas, no se trataba de convocar “al que más sabe”, sino aquel que estuviera dispuesto a *construir con otros* ese, y que pudiera adaptarse a un tipo de trabajo y a una forma de construcción colectiva que implicase, en parte, renunciamentos, tal como sucede en una cultura democrática regida por el pluralismo,

la tolerancia y la participación que posibilitase que las reformas se transformasen en políticas de estado.

Cuadro 3 Datos de los Entrevistados

Nombre	Formación Profesional/Título/s	Institución	Año de egreso	Militancia Política Si/no	¿Cuál? ¿Dónde?	Cargo en el MEJ	Convocatoria	Año de ingreso	Repartición/ Proyecto/ Funciones
Adolfo Stubrin	Abogado	Universidad Nacional del Litoral	1976	Si	Radicalismo: Junta coordinadora Nacional Franja Morada Presidente de la Federación Regional Diputado Nacional (1983-1986) /Presidente de la comisión de educación de la Cámara	Secretario de Educación	Fue convocado por el Presidente Alfonsín	Enero de 1987	-
Juan Carlos Pugliese	Abogado	Universidad Nacional de La Plata	1972	Si	Breve paso por la Izquierda y luego Radicalismo	Subsecretario de Gestión Educativa	Fue convocado por el Presidente Alfonsín	Diciembre 1987	Tenía a su cargo todas las direcciones Nacionales por Nivel y Modalidad

									incluyendo la SNEP
Clotilde Yapur	-Maestra Normal -Profesora de Pedagogía -Magister Scientiarum en Educación.	Universidad Nacional de Tucumán Universidad Central de Venezuela	1965 1983	Si	Movimiento Estudiantil Universitario sin afiliación Política	Rectora del INPAD	Convocada por Adolfo Stubrin por recomendación de Juan Carlos Tedesco	Mayo de 1987	Desarrollo de un sistema de Perfeccionamiento Docente
Marta Souto	Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Doctora en Educación	Universidad de Buenos Aires	1966 1997	No	Participación en la política universitaria en el claustro docentes	Coordinadora de Tutores INPAD	Convocada por Clotilde Yapur por recomendación de colegas	Fines de 1987	-Coordinación, selección y capacitación del equipo de tutores del INPAD -Desarrollo del módulo sobre Grupos
Emilce Botte	-Maestra Normal -Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación	-Normal N°7 Capital Federal -Instituto del Profesorado Joaquín V. González	1955 19??	No	Sin militancia política ni partidaria	Coordinadora del Proyecto DINES/OEA para la formación docente (entre ellos MEB) "en comisión de servicios" ¹¹⁹	Convocada por Graciela Meroni ¹²⁰ luego de colaborar en la redacción de informes del CPN (Directora de Media y Superior)	1984	-Coordinar los proyectos del Programas DINES/OEA -Coordinación del programa de reciclaje y actualización -Coordinadora pedagógica del Proyecto MEB

¹¹⁹ Significa la reasignación de las horas cátedra como docente de instituciones de nivel superior para el cumplimiento de este cargo. El docente mantiene su cargo y su sueldo pero se le reasignan funciones y su lugar de trabajo.

¹²⁰ Las dos direcciones estuvieron fusionadas hasta el año 1984 cuando se creó la Dirección Nacional de Educación Nacional y quedó bajo la órbita de esta última.

						"			
Sara Melgar	Profesora de Castellano, literatura y latín	Instituto del Profesorado en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernandez	1968	No	Sin militancia política. Formación política con vocación democrática		Convocada por Emilce Botte Compañeras del Instituto Joaquín V. Gonzalez y en el Diseño Curricular de primaria de MCBA.	1987	-Miembro del equipo de Lengua del Proyecto MEB

Conclusiones

Conclusiones

A lo largo del trabajo la formación docente se revela como un aspecto central de las políticas educativas cada vez que se unió su desempeño a la calidad educativa, al tiempo que esta última se va constituyendo en un estándar central en la agenda educativa global y nacional. Las reformas diseñadas en la recuperación democrática no escapan a ello, al considerar a los maestros y profesores como “agentes de cambio”, un cambio concebido en pos de lograr la democratización del estado, las instituciones y los propios sujetos con el objeto de generar las condiciones para la estabilidad institucional en el largo plazo.

En tal sentido se ha reconstruido cómo fue el proceso de elaboración de la política. En vistas a ese abordaje los tres elementos o dimensiones analizadas –los ámbitos, los argumentos y los reformadores- resultaron fundamentales para comprender los campos de sentido que se estructuran en este momento histórico y posibilitaron poner en relación el campo de la política educativa con el campo intelectual de la educación. Paralelamente se propuso un abordaje que recuperara la larga duración de los procesos, tomando como referencia aquello que se definió como *canon transhistórico*, es decir, tradiciones y significaciones incorporadas que se convierten en la “superficie de traducción” de los procesos de reformas. De esta manera el diálogo presente-pasado y pasado-presente fue poniendo en relación a ese *canon transhistórico* con el *clima de época* donde emerge aquello que se visibiliza como lo nuevo, lo propio de una reforma. En este caso particular a través del antagonismo democracia/dictadura se consolidó un discurso centrado en la participación y el respeto por el pluralismo bajo la vigencia del estado de derecho. De esta manera emergieron propuestas que pretendían involucrar a las bases del sistema, generar mecanismos para fortalecer el diálogo entre los “reformadores” y los “ejecutores” comprometiéndolos en el propio proceso.

Ese diálogo se enmarcó en aquellos “horizontes de referencia internacionales” que fueron plasmándose en una agenda educativa global desde fines de los '70 que no influyó de manera determinista en la agenda nacional, pero que fue generando movimientos al interior del ministerio educativo nacional donde estos 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 en el diseño de las reformas en Estados Unidos y en países europeos- marcaban una nueva agenda educativa global signada por el avance de

la Nueva Derecha. Dicha agenda partía de la crítica al paradigma de la igualdad de oportunidades, por haber alcanzado altas tasas de egreso del nivel secundario y de matriculación en los estudios superiores a costa de lo que, para ellos, era 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, tal como se ha ido describiendo en el capítulo III.

Estos principios estarán presentes en la agenda educativa argentina desde 1983, tensionados a partir de un proyecto político pedagógico que tiene como eje la democratización del propio sistema educativo y de la sociedad en su conjunto. Sin embargo no suponían un antagonismo entre la igualdad de oportunidades y la calidad educativa, más bien son incluídos en la misma articulación a través del significante democracia. De esta manera calidad se asoció a diferentes cuestiones tales como la mejora de la oferta educativa, acceso de los alumnos a la educación y, como se señaló, perfeccionamiento y actualización docente.

El análisis del *canon tranhistórico* fue evidenciando cómo la formación docente en Argentina se convirtió, tempranamente, en un espacio de debate sobre los modelos formativos y de diferenciación institucional entre la Escuela Normal, los Institutos de Profesorado y las Universidades, pero también sobre el trabajo docente y por tanto objeto de debates, reformas e intentos de reforma.

Este estudio de larga duración descripto en el capítulo II coadyuvó a delimitar el rol del reformador que, tal lo observado, fue adquiriendo diferentes contornos y características como consecuencia de la profesionalización del campo académico, al tiempo que los propios procesos de reforma fueron mutando hacia complejos entramados de políticas o conjuntos de políticas públicas. De allí, que las transformaciones que sufrió el rol del reformador estuvieron dadas por cambios acontecidos en los dos campos que atraviesan a su figura: el campo político y el campo intelectual. En el primer caso supuso la especialización del saber y su legitimación al interior de una acotada comunidad científica cada vez más circunscripta al proceso de profesionalización académica y que en sus cánones abogó por la producción de un conocimiento cada vez experto y específico. Paralelamente el campo político también fue modificando los mecanismos de producción discursiva al tiempo que las transformaciones y demandas del espacio social requirieron cada vez más del saber experto –y por supuesto del experto en sí- para la toma de decisiones y la elaboración de

la política pública. De esta manera, conocimiento y política cada vez más se interrelacionaron a través por una multiplicidad de agencias e instituciones creadas desde el estado para asistir en dicha elaboración y el campo educativo y más específicamente, la formación docente, no quedaron fuera de dicha reconfiguración

El gobierno de la transición democrática se erigió en una etapa clave donde los debates sobre el modelo formador y el propio sentido de la formación docente fueron reeditados. Aquí fue posible observar cómo estos sentidos se articularon en una nueva agenda sobre la base de un proyecto de modernización política e institucional que buscaba garantizar las condiciones democráticas en el largo plazo. Esta agenda tuvo una fuerte inspiración en la socialdemocracia europea a pesar que, como se advirtió anteriormente, la misma estaba en crisis y sufriendo los embates de la Nueva Derecha hacia el progresivo desmantelamiento del estado de bienestar social en los países del capitalismo central.

La construcción de la agenda de modernización del gobierno radical evidenció nuevos mecanismos de interrelación entre el campo político y el campo intelectual. Luego de los años de terror y persecución, intelectuales de un amplio arco ideológico fueron convocados para participar y colaborar en diversas instancias de gobierno. Al mismo tiempo, el propio campo intelectual se vio atraído por el discurso presidencial de Raúl Alfonsín centrado en los valores democráticos, la política de derechos humanos, la centralidad de la república y la oposición a la violencia institucional del pasado inmediato, la cual había que investigar y condenar y sobre estos pilares construyó su hegemonía.

El programa de modernización que el presidente Alfonsín buscó cristalizar en un conjunto de reformas político-institucionales, económico-sociales y educativas y culturales, interpeló a los intelectuales como participantes necesarios de esas reformas, como reformadores pero desde una nueva relación, en tanto portadores de un saber puesto al servicio del estado, pero que, de ningún modo, cubría de objetividad ni neutralidad a su participación.

La agenda educativa y, más específicamente, las políticas de formación docente manifestaron una particular expresión de estas cuestiones. El análisis de las políticas educativas mostró que en el período 1983-1989 se pueden detectar dos momentos claramente definidos en relación a la agenda con un punto de quiebre hacia fines de 1987. El primero puede denominarse de *restitución y ampliación de derechos* y el segundo de *“transformación educativa”* 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 desde diversas investigaciones se conceptualizó como “segmentado”, “desarticulado horizontalmente”, “polarizado”. 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 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 sistema. 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 “sistema educativo autoritario”, 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, al mismo tiempo, 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 y 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 los intereses de sectores como 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 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 Sábato en septiembre del mismo año- y coincide con el declive del CPN, cuando primaba cierta desconfianza del gobierno en la capacidad de alcanzar las metas iniciales, pero aun así se motorizaron los acuerdos y negociaciones para concluirlo finalmente en febrero de 1988. Aún frente a ello, se buscó avanzar en una agenda de reformas, denominada “Política de Transformación Educativa” que tomara como base algunos de los consensos alcanzados en el marco del CPN, tales como la extensión de la obligatoriedad a diez años y la descentralización de la educación secundaria. En ambos procesos 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 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 el 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 -definida como pérdida de significación social de los aprendizajes tanto para continuar los estudios como para el mundo del trabajo- se diseñaron una serie de reformas destinadas a avanzar sobre diferentes problemáticas diagnosticadas del sistema educativo y, más específicamente, del nivel medio. Esta agenda de reforma tuvo características particulares, las mismas fueron diseñadas como innovaciones al interior de las diferentes Direcciones Nacionales con la intención de generar cambios a escala reducida en diferentes conjuntos de escuelas. Se implementaron de forma gradual y voluntaria, es decir las instituciones debían aceptar participar de la experiencia y se las comprometía a participar activamente de su implementación involucrando a directivos, docentes y también de los alumnos. 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 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.

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 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 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” 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 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 y defendida advirtiendo que el consenso sobre el valor de la democracia era aún frágil. A este alzamiento se le sumaron otros en los años siguientes, 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, 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 ello, al mirar la política educativa, el proceso de Transformación Educativa 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. 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 frente al 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.

Uno de los grandes problemas a los que se enfrentó fue el financiamiento del programa de reformas. Las negociaciones con el BIRF/BM para la obtención de un préstamo sectorial permitieron la concreción de un conjunto de proyectos financiados que iban desde los estudios preparatorios hasta la primera fase del préstamo. Asimismo, la reorientación de recursos de programas de la OEA y el PNUD a la agenda promovida por la Secretaría de Educación buscaron financiar líneas prioritarias como la actualización y perfeccionamiento docente. Ambos casos evidencian la importancia que el financiamiento externo adquiría 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 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 nucleado bajo la figura del Secretario Stubrin y en el cual trabajaron Cecilia Braslavsky, Norma Paviglianiti, Daniel Cano y, desde un lugar de asesoramiento, Juan Carlos Tedesco. 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.

Ahora bien ¿cómo puede explicarse que siendo el primer grupo quien mayor sintonía tenía con las propuestas del Banco se haya aceptado e implementado las propuestas del segundo? En primer lugar, porque, tal lo afirmado, 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. Ello reafirma que los estándares son como se afirmó en la introducción de este trabajo, “conceptos estelares” 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.

Las características generales descriptas para el segundo momento pueden observarse en las reformas analizadas en el capítulo VI. Si bien el MEB y el INPAD fueron dos experiencias diferentes, organizadas con objetivos distintos, que parecían no

tener conexión entre sí, ambas estaban claramente articuladas con el resto de la agenda. Estaban pensadas para acompañar las modificaciones que se buscaban promover en el sistema educativo y que implicaban cambios en la formación docente así como, por ejemplo, un nuevo sentido en la misión de la escuela secundaria, junto con la posibilidad de extender la obligatoriedad al ciclo básico o redefinir el rol del Estado nacional en la educación primaria mayormente bajo jurisdicción de las provincias. En todos estos casos las transformaciones que se buscaban promover demandaban cambios en el rol docente, que debía ser “desplazado” del aula en dos sentidos diferentes. En primer lugar, y en un sentido metafórico, porque suponían una nueva forma de relación en la transmisión de conocimientos, una relación donde el alumno pasaba a ocupar un rol central en tanto se lo concebía como productor de conocimiento y no un mero receptor pasivo. De esta manera el docente debía desplazarse del centro de la escena pedagógica y con ello desmontar un conjunto de prácticas poco democráticas sobre las que tradicionalmente se asentaba la relación docente-alumno. Se abogaba por construir un vínculo no autoritario, que generara prácticas democráticas y recuperara la dimensión grupal del proceso de enseñanza-aprendizaje habilitando otras estructuras de clase, tales como el trabajo en talleres, la incorporación de dinámicas grupales, entre otras. El segundo desplazamiento demandaba un docente (y en términos generales una institución) abierto a la comunidad que pudiera abordar su tarea no solamente desde el aula sino desde una institución que, al mismo tiempo, está inserta en un medio particular. La dimensión institucional y comunitaria implicaba correr el eje de las formas tradicionales de enseñar para dar paso a la generación de proyectos “extra-muros”, donde debía disponer de capacidades que le otorguen mayor autonomía, elaborar las propuestas, gestionarlas y coordinarlas. Esto significaba también una transformación en el lugar de la escuela respecto de otras instituciones de la comunidad sobre las cuales aquella había detentado una cierta superioridad simbólica y con las que ahora debía trabajar en conjunto.

Estos dos desplazamientos suponían una alteración de las tradiciones docentes sedimentadas a lo largo de la historia a las cuales interpelaban a redefinirse dentro de sus propios cánones y no por fuera de ellos. Es decir, no desmantelaban estructuras previas, sino que invitaban, en el caso del INPAD a trabajar y reflexionar sobre su propia práctica y, en el caso del MEB a recuperar y resignificar la tradición formadora de la escuela normal, reimplantando parte de su formación en el nivel medio, pero

transformando la organización de la carrera extendiéndola y articulándola al nivel superior. Al mismo tiempo, es posible identificar algunos estándares presentes en la agenda global tales como un docente/profesional más autónomo, flexible y abierto a la comunidad que pudiera involucrarse en la gestión institucional, que promoviera el trabajo en grupo, que fuera “agente de cambio”. 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.

Esto último, sumado a la participación del BIRF/BM, evidencia el papel cada vez más protagónico que empiezan a cumplir los organismos internacionales en la definición de las políticas nacionales y, específicamente, en la motorización de proyectos de reforma. No se trata, como se advirtió oportunamente, 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, y van interactuando con los funcionarios, los equipos técnicos de los diferentes países construyendo una agenda en común. En ambos casos estudiados, las experiencias se pusieron en marcha por la vinculación con un proyecto internacional y fueron posibilitadas a través de ellos. Es decir, a partir de estos, se generaron las condiciones que permitieron definir las dos políticas y se orientaron 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- 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.

Precisamente, dicha articulación estuvo en manos de los reformadores, aquellos que debían construir los sentidos asociados a esa agenda de gobierno liderada por

Stubrin. 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 del discurso a sectores de la intelectualidad 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. 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”, sino también desde el convencimiento de que su participación tenía valor en la experiencia democrática. 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.

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.

El conocimiento, la experiencia, el compromiso con el proyecto democrático, la capacidad política, pero también las personalidades –especialmente en el caso de Yapur y Menin, responsables de los proyectos- son características presentes en las figuras del reformador. Aunque con improntas distintas –la calidez y un trato cercano con las personas en el primer caso y el histrionismo y la irreverencia frente a la rigidez del sistema en el otro- permitieron a los responsables de los proyectos enfrentar las dificultades y las oposiciones y generar una comunicación directa y llana con los sujetos involucrados. De ahí que la impronta que le otorgaron a cada proyecto y que se enriqueció con los aportes de cada equipo derivó en una mística que está presente en el relato de los entrevistados. Una de las cuestiones que se destacan de esta mística es, precisamente, 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.

Por todo lo anteriormente expuesto, las respuestas a la pregunta inicial de este trabajo *quiénes hacen las reformas* han permitido identificar una pluralidad de perfiles convocados en función de la construcción de las políticas educativas. Perfiles que, en todo caso, evidencian que el reformador es un sujeto en plural y que ninguno de esos perfiles, por sí solos, puede dar forma y contenido a una política. 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.

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, esquivó 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUENTES

Leyes

Ley 13614/1969 “Proyecto 13”.

Ley 22416/1981 “Régimen laboral de profesores de nivel secundario”.

Ley 23.314/1984 “Pautas de organización del Congreso Pedagógico”.

Ley 23416/1986 “Llamados a concursos docentes”.

Decretos

Decreto presidencial S/N de 16/12/1904 “Creación del Instituto Nacional de Profesorado Secundario”.

Decreto 2800/1984 “Creación de la DINES”.

Decreto 1709/1987 “Creación del INPAD”.

Resoluciones Ministeriales

Resolución 1747/1985 “Convocatoria a Jornadas Institucionales para la reforma de la formación docente”

Resolución 2921 “Convocatoria a Jornadas Nacionales para la reforma de la formación docente”

Resolución 3169/1985 “Conformación de una comisión para la reforma de los planes de formación docente”

Resolución 3170/1985 “Asignación de horas cátedra para la conformación de las comisiones”

Resolución 530/ 1988 “Curriculum académico MEB”.

Resolución 1679/1988 “Transferencia del ciclo de Educación Media de las Escuelas Normales a DINES.

Circulares de la Dirección Nacional de Educación Superior

Circular 3/87, 18/3/87

Circular 6/87 27/3/87

Circular 7/87 3/4/87

Circular 8/87 13/3/87

Circular 3/88 8/3/87

Circular 10/88 11/5/88

Circular 12/88 26/5/88

Circular 13/88 27/5/88

Circular 27/88 13/10/88

Circular 28/88 20/10/88

Circular 31/88 24/11/88

Circular 8/89 2/3/89

Circular 13/89 3/1989

Documentos

Alconada Aramburú (1984) “Programa educacional de medios y fines” en Política educativa en Marcha 1983/1984, Ministerio de Educación y Justicia.

Congreso Pedagógico (1988) Informe final de la Asamblea Nacional, Embalse, Córdoba.

Consejo Nacional de Educación (1939) “Ley Nacional de educación común. Instrucción primaria, media y especial: proyecto del Poder Ejecutivo Nacional” en El Monitor de la Educación común. P. 3-91.

Dirección General de Planificación educativa (1987) Política educativa en Democracia, Argentina.

Dirección Nacional de Educación Superior/Organización de Estados Americanos (1987) Proyecto de formación del personal de educación para la renovación, reajuste y perfeccionamiento del sistema y el proceso educativo, Argentina.

Mantovani, J. (1934) Proyecto de reforma para los planes de estudio de la enseñanza media. Talleres tipográficos de la penitenciaría nacional. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación (1970) Formación y actualización docente. Servicio de difusión, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (1953) Planes y programas de estudio. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (1956) Planes y programas de estudio. Buenos Aires.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1937) Mensaje y proyecto de Ley de Enseñanza Media. Talleres tipográficos de la penitenciaría nacional. Buenos Aires.

Ministerio de Justicia e Instrucción (1938) Bases para un proyecto de ley de Instrucción pública. Talleres tipográficos de la penitenciaría nacional. Buenos Aires.

Ministerio de Justicia e Instrucción (1941) Planes de estudio. Informe y decretos del poder ejecutivo. Talleres tipográficos de la penitenciaría nacional. Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Justicia (1984) Política educacional en marcha 1983-1984. Argentina.

Stubrin, A. (1987) Política de Transformación educativa. Secretaría de Educación. Argentina

Secretaría de Educación (1989) De los Planes a la Acción. Argentina.

Romero, L. (1988) Regionalización de la enseñanza. MEyJ, CENIDyTE. Argentina.

Secretaría de Educación de la Nación (1948) Plan de estudios. Cursos del ciclo básico y superior del Magisterio. Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires.

Documentos de Organismos Internacionales

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (1988) Memorándum y recomendación del Presidente del Banco sobre el préstamo para el Proyecto de Asistencia Técnica para el manejo del sector Social en Argentina, Documento Interno, 5 de julio. (Original en inglés).

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (1989) Acuerdo de préstamo entre el Gobierno de la República Argentina y el Banco Interamericano de Reconstrucción y fomento para el Proyecto de Asistencia Técnica para el manejo del sector Social en argentina, Documento Interno, 23 de febrero. (Original en inglés).

Banco Mundial (1991) Argentina: reasignación de recursos para el mejoramiento de la educación. Serie Estudios del Banco sobre países. Washington, DC.

UNESCO (1979) Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977. Edición española. París.

Discursos

Discurso del Sr. Ministro de Educación y Justicia Alconada Aramburú “Política educacional en Marcha” 10/12/1984

Discurso del Sr. Presidente Alfonsín ante la Asamblea Legislativa con motivo de su asunción en el cargo 10/12/1983

Discurso de Raúl Alfonsín ante el Plenario de delegados de la Unión Cívica Radical *Convocatoria para la convergencia democrática* 1/12/1985.

Discurso del Sr. Presidente Alfonsín convocando a la Convergencia democrática 2/10/1985.

Discurso del Sr. Presidente Alfonsín ante la Asamblea Legislativa 1/3/1987.

Discurso del Sr. Presidente Alfonsín en el Acto de Apertura de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico. 27/2/1988.

Discurso del Sr. Presidente Alfonsín en conmemoración a Domingo Faustino Sarmiento 11/9/1988.

Discurso del Sr. Secretario de Educación Stubrin con motivo del inicio del ciclo lectivo 1987 “Política de Transformación educativa” 23/3/1987.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Aboy Carlés, G. (2001) *Las dos fronteras de la democracia argentina*. Homo Sapiens, Rosario.

Aboy Carlés, G. (2004) “Parque Norte o la doble ruptura alfonsinista” en Novaro, M. y Palermo, V. (coomp) *La historia reciente: Argentina en Democracia*. Edhasa. Buenos Aires.

- Abratte, J. P. (2005) "Reformas educacionales y discurso educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1994)" en *Revista Espacios en Blanco*, n° 15, pp25-57.
- Aguirre, Orlando. (2010) "La Alianza para el Progreso y la promoción del desarrollo en América Latina" en *Revista Afuera. Estudios de crítica cultural*. N° 9 noviembre.
- Albornoz, M. y Gordon, A. (2011) "La política de Ciencia y tecnología desde la recuperación democrática (1983-2009)" en Albornoz, M. y Sebastián, J. (Eds.) *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*, CSIC, Madrid.
- Alfredo, M. (2014). Intelectuales y expertos en la transición democrática argentina: Los casos de los sociólogos Juan Carlos Portantiero y Juan Carlos Torre (1983-1989). *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4282/ev.4282.pdf . Consultado el 25/03/2017
- Alliaud, A. (1993) *Los Maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Centro editor de América Latina, Buenos Aires.
- Altamirano, C. (2004). "Entre el naturalismo y la psicología. El comienzo de la Ciencias Social en la Argentina" en Neiburg, F. y Plotkin, M. (comp). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*, Paidós, Buenos Aires.
- Arata, N. y Ayuso, M.L. (2007) "Conflictos, tensiones y fracturas en la formación del sistema educativo argentino: Tres perspectivas sobre la Ley Láinez" en Pineau, P. (comp.) *A Cien Años de la Ley Lainez*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- Barbero, M. I. y Devoto, F. (1983) *Los Nacionalistas*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Beech, J. (2005) *International agencies, educational discourse, and the reform of teacher education in Argentina and Brazil (1985-2002): a comparative analysis*. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy (PhD), University of London.
- Beech, J. (2007) "La internacionalización de las políticas educativas en América Latina" en *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1, pp. 153-173
- Blanco, A. (2006) *Razón y Modernidad. Gino Germani y la Sociología en la Argentina*. Siglo XXI editores, Bs.As.
- Borón, A. (1981) "La crisis norteamericana y la racionalidad neoconservadora", en *Cuadernos Semestrales del CIDE: Estados Unidos Perspectivas Latinoamericanas*, CIDE, No 9, 1er semestre, México.
- Botte, E. (1988) "Prólogo" en Menim, O. *Una experiencia alternativa de formación docente: el MEB*. Ed. Troquel, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (2006) "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI" en *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, n° 2. Disponible on-line.
- Braslavsky, C. (1989) *Evolución de los sistemas educativos en los procesos de transición democrática*, UNESCO, Chile.

- Braslavsky, C. (1989) “Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso” en De Lella, C. y Krotsch, P.(comp) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Sudamericana, Buenos Aires.
- Braslavsky (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, FLACSO, Grupo editor de América Latina, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1980) “La educación Argentina 1955-1980” en *Primera Historial Integral*. N° 63. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Braslavsky, C. Y Birgin, A. (comp.) (1992) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Braslavsky y Tiramonti (1990) *Conducción educativa y calidad y Calidad de la enseñanza media*, FLACSO, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Bertoni, A. (1988) *Prediagnóstico del Sistema de Información Educativa*, DNIDyE. Ministerio de Educación y Justicia. Argentina.
- Birgin, A. (1999) *El trabajo de Enseñar. Entre la vocación y el mercado, las nuevas reglas de juego*. Troquel, Buenos Aires.
- Brenta, N. (2008) *El rol del FMI en el financiamiento externo de la Argentina y su influencia sobre la política económica entre 1956 y 2003. (tomo II)*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas.
- Briscioli, B. (2010) “Renovación, construcción de hegemonía y contradicciones. Una aproximación a las políticas de alfabetización inicial implementadas durante el alfonsinismo”. En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*; p. 42 – 72
- Camou, A. (1997). “Los consejeros del príncipe. Saber técnico y política en los procesos de reforma económica de América Latina”, *Revista Nueva Sociedad* N°152, Noviembre-diciembre. P. 54-67.
- Cano, D. (1985) *La educación superior en Argentina*, FLACSO/CRESAL, Buenos Aires.
- Carli, S. (2008) “La universidad: tiempo, destiempo y contratiempo”, panel de cierre de las *XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Salta. 29, 30 y 31 de octubre.
- Carnoy, M. (1988) *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI. México.
- Corbalán, A (2002) *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento*. Biblos. Buenos Aires.
- Corragio, J.L y Torres, R.M. (1997) *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Cossettini, O. (1935) *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fé*. Universidad del Litoral, Instituto Social.
- Davini, M.C (1989) *Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericanos*, PUC / RJ.
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires.

- Davini, M Y Birgin, A. (1998): "Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones", en AAVV: *Políticas y sistemas de formación. Novedades educativas*, Buenos Aires.
- De la Orden, A. (1982) "Un problema inaplazable: la formación del profesorado" en *Revista de Educación*, año XXX, nº 269, enero-abril, Madrid, pp. 7-16.
- De Luca, R. (2011) "De los planes a la acción. La consolidación del proyecto educativo militar durante el alfonsinismo" en *Razón y Revolución*, nº 22.
- Devoto, F. (2002) *Nacionalismo, Fascismo y Tradicionalismo en la Argentina Moderna. Una historia*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Díaz, N. (2009) *Los Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)*. Tesis de maestría UDESA. Consultado en <http://www.udesa.edu.ar/files/MAEEDUCACION/DIAZ-TESIS-SEPTIEMBRE09.PDF>
- Di Tella, T. (1999) *Historia Social de la Argentina contemporánea*. Troquel, Buenos Aires.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires.
- Diker, G. y Terigi, F. (1993) *Panorama de la formación docente en Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación, Organización de Estados Americanos, Argentina.
- Elizalde, J. (2009), "La participación política de los intelectuales durante la transición democrática: el Grupo Esmeralda y el presidente Alfonsín", Buenos Aires, *Temas de Historia Argentina y Americana*, UCA.
- Escolano, A (1984) *Cinco lecturas de Historia de la Educación*, Salamanca, ICE.
- Escolano, A. (1982) "Las escuelas normales. Siglo y medio en perspectiva histórica" en *Revista de Educación*, año XXX, nº 269, enero-abril, Madrid, pp. 43-54.
- Feldfeber, M. (2006) "Reforma Educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada 'por decreto'" en Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (comps.) *Políticas Educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿Nuevos sujetos?* Noveduc, Buenos Aires.
- Fernandez, J.R (1902) *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Bs. As.
- Fernandez Enguita, M. y Levin, H. (1989) "Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa" en *Revista de Educación*, nº 289 mayo-agosto, Madrid, pp.49-64.
- Fernández Enguita, M. (1995) "Las desdichas de una semiprofesión" en *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Ediciones Morata, Madrid.
- Fernandez Lamarra, R. (1990) "La planificación y la administración en el marco de la transformación y democratización de la educación en la Argentina. Experiencias, problemas, perspectivas." En *Congreso Internacional Planeamiento y gestión del desarrollo de la educación*. Unesco, México.

- Filmus, D. (1999) *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo*. Troquel, Buenos Aires.
- Finocchio, S. (coord.) (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. Al Margen-Edulp, La Plata
- Flores Crespo, P. (2004) Conocimiento y políticas educativas en México. Condiciones políticas y organizativas en *Revista Perfiles Educativos*, Universidad Autónoma de México, Año/Vol XXVI, N° 105-106, pp. 73-101.
- Frederic, S.; Graciano, O.; Soprano, G. (Coord.)(2010) *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Prohistoria, Rosario.
- Follari, R. (1989) “Los límites de la participación” en De Lella, C. y Krotsch, P.(coomp) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Sudamericana, Buenos Aires.
- Gagliano, R. (2016) “Wanted a teacher! La reforma del profesorado secundario en la obra de Wilhelm Keiper en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, Vol. 16, N° 2, pp. 125-139.
- García, L., y Giovine, R. (2001) “La calidad educativa en las agendas públicas: El caso argentino” en Martín Bris, M. y Margalef García, L.(Coordinadores) *La calidad educativa en un mundo globalizado: Intercambio de experiencias y perspectivas*. Universidad de Alcalá de Henares.
- Galarza, D. (2007) “Los organismos estatales de gobierno y la planificación” en Palamidessi, M., Suasnábar, C. y Galarza, D. (Comps.) *Educación, conocimiento y política 1983-2003*. FLACSO/Manantial, Buenos Aires.
- Ginsburg, M y Gorostiaga, J. (2005) “Las relaciones entre Teóricos/investigadores y decisores/Profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo”. *Revista de Educación Comparada* (11). 285-314.
- Giovine, R. (2016) “El oficio de enseñar política educativa: desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de formación docente universitaria en Argentina” en *Revista de estudios teóricos y epistemológicos en política educativa*, n° 1 vol. 2 pp. 451-476.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal.
- Giovine, R. (2008) *Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Colección Itinerarios. Editorial: Stella/La Crujía. Buenos Aires, Argentina
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2010) *Políticas e instituciones en el sistema educativo argentino*. Unicen, Tandil.
- Giroux, H. (1990 [1997]) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Buenos Aires.

- Gomez, S. (2017) "El recorrido de la Revista de Ciencias de la Educación (1970- 1975) y la introducción del concepto gramsciano de hegemonía" en *Revista Espacios en Blanco*, N° 27, pp.199-229.
- Gomez De Castro, F. (1999) "La reforma prusiana de la educación a principios del Siglo XIX" en Gomez Rodríguez De Castro, F y otros: *Génesis de los Sistemas educativos nacionales*. Ediciones Universidad Nacional de Educación a distancia, Madrid.
- Gonzalez, J. V. (1935) "Los altos Estudios pedagógicos y su relación con los secundarios y primarios. Discurso del Presidente de la Universidad Nacional de la Plata, Joaquín V. Gonzalez, del 1° de abril de 1907" en *Obras Completas*, Vol. 14. UNLP.
- Gonzalez Leandri, R. (1999). *Las profesiones: entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su estudio histórico*, Catriel, Madrid, 1999.
- Hall, S. (1987) "La educación en crisis" en *Revista de Educación*, n° 283, mayo-agosto, Madrid, pp. 29- 36.
- Halpering Donghi, T. (1982) *Una nación para el desierto argentino*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid.
- Hunter, I. (1998) *Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Ediciones Pomares Corredor, Barcelona.
- Iglesias, A. (2017) *Plan Rothe: La consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1512/te.1512.pdf>
- Isola, N. (2013) "Intelectuales de la educación en la restauración democrática argentina: Intervenciones intelectuales en torno al II Congreso Pedagógico Nacional" en *A Contracorriente* North Carolina State University, 10; 3; 5-2013; 335-358
- King, J (1985) *El Di tella y el desarrollo cultural argentino en la década del '60*. Ediciones de Arte Gaglione. Buenos Aires.
- Kummer, V.; Baffico, F.; Lopez, M.; Ugalde, M. (2010) "La reapertura de la Facultad de Ciencias de la Educación: 1951-1960" en OSSANA, E. Y otros. *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná 1920-1973*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná.
- Lafourcade, P. (1988a) "Consideraciones sobre la calidad de la educación" en *Boletín del Programa Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. N° 15 Abril, Santiago de Chile.
- Lafourcade, P. (1988b) *Calidad de la educación*. DNIDyE. Ministerio de Educación y Justicia. Argentina.
- Lanza, H. Y Finocchio, S. (1993) *Curriculum presente ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la argentina de hoy*. Tomo III. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

- Lanzaro, J. (2002) “Tipos de presidencialismo y modos de gobierno en América Latina” en Lanzaro, J. (Cooomp) *Tipos de presidencialismo y coaliciones políticas en América Latina*. CLACSO, Buenos Aires.
- 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.
- Lionetti, L. (1997) *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Mallimaci F., Giménez Béliveau V. (2006) “Historias de vida y método biográfico” en *Estrategias de Investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- Marín Ibañez (1982) “Tendencias actuales en la formación del profesorado” *Revista de Educación*, año XXX, n° 269, enero-abril, Madrid, pp. 101-120.
- Marín Zamora, C. (1993) “Ajuste estructural y condicionalidad cruzada (Estados Unidos y los Organismos financieros internacionales)” en *Revista Relaciones Internacionales*, Universidad Nacional Heredia, cuarto trimestre, Costa Rica, pp. 99-114.
- Mendez, J. (2011) “La formación de docentes de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX” en *Revista Espacios en Blanco*, N° 21, NEES, Universidad Nacional del Centro, Tandil.
- Mendez, J. (2014) *De intelectuales a expertos. Las ciencias de la educación en la renovación de las ciencias sociales. El caso del centro de investigaciones en ciencias de la educación. Argentina, décadas del '60 y el '70*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Quilmes.
- Mendez, J. y Vukinic, N. (2016) “La identidad docente en conflicto: reconceptualizaciones en torno a la reforma de la “terciarización del magisterio” en Argentina (1966-1972).” En Giovine, R., Martignoni, L. y Montenegro, A. (Dir.) *Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Menim, O. (1998) *Una experiencia alternativa de formación docente: el MEB*. Ed. Troquel, Buenos Aires.
- Mignone, E. (1989) “Antes y después de la Asamblea Nacional de Embalse” en De Lella, C. y Krotsch, P.(coomp) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Sudamericana, Buenos Aires.
- Mýrdal, S. (1997) “Descentralización y profesionalización del docente europeo” en Pereyra, M., García Miguez, Gomez, Beas *Globalización y descentralización de los Sistemas Educativos*. Pomares-Corredor. España.
- Montenegro, A. (2012) *Un Lugar llamado Escuela Pública. Origen y paradoja* (Buenos Aires, 1580-1911). Miño y Dávila ed. Buenos Aires.
- Morgade, G. (1993) “¿Quiénes fueron las primeras maestras?” en *Revista del IIICE*, N°2. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- 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.

- Neiburg, F. y Plotkin, M. (2004) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*, Paidós, Buenos Aires.
- Narodowsky, M. (1994) “La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires” en *Anuario del IEHS*, nº 9, pp. 255-277.
- Nosiglia, C. y Santiago, B. (1989) “El congreso pedagógico organización y desarrollo” en De Lella, C. y Krotsch, P.(comp) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Sudamericana, Buenos Aires.
- O'Donnell, Ph.Schmitter y L. Whitehead (1988), *Transiciones desde un gobierno autoritario*. América Latina. Buenos Aires: Paidós
- O'Donnell (2002), “Ilusiones sobre la consolidación”, en *Nueva Sociedad*, Nº 180-181, Jul-Ago / Sep-Oct. Pp. 311-332.
- OEA (1991) *Una Experiencia innovadora en la formación de docentes: Argentina, 1987-1989*. Volumen 7 de Documentos de trabajo del Proyecto Multinacional de Educación Básica, Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos.
- Ortiz, R. (1997) *Mundialización y Cultura*. Alianza editorial, Buenos Aires.
- Oszlak, O. (1982) *La construcción del estado argentino*. Editorial de Belgrano, Buenos Aires.
- Ossana, Et. Al. (2010) *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná 1920-1973. Facultad de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná.
- Palamidessi, M.; Suasnabar, C.; Galarza, D. (Comps.)(2007) *Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003*, FLACSO- Manantial, Buenos Aires.
- Paviglianiti, N. (1991) *Neoconservadurismo y Educación*. Coquena Grupo Editor. Buenos Aires.
- Paviglianiti, N. (1988) *Diagnóstico de la administración central de la Educación*. DNIDyE. Ministerio de Educación y Justicia. Argentina.
- Pelanda, M. (1995) *La escuela Cossettini: cuna de democracia*. Ediciones AMSAFE, Santa Fé.
- Pineau, P. (comp.) (2007) *A Cien Años de la Ley Lainez*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- Pineau, P. y Birgin, A. “Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los futuros docentes? en Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (comps.) *Políticas Educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿Nuevos sujetos?* Noveduc, Buenos Aires.
- Pineau, P. (1997) *La escolarización en la provincia de Buenos Aires 1875-1930: una versión posible*. FLACSO/UBA, Buenos Aires.
- Portantiero, J.C. (2004) “Prólogo” en Alfonsín, R. *Memoria Política. Transición a la democracia y derechos humanos*. FCE, Buenos Aires.
- Portantiero, J.C. (1987) “La transición entre la confrontación y el acuerdo” en Portantiero J. C. y Nun, J. (comp) *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina*. Puntosur, Buenos Aires

- Popkewitz, T. Y. M. A. Pereyra (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”. Popkewitz, T. y M. Pereyra. *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Pomares-Corredor. Barcelona
- 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* [En ligne], Questions du tempsprésent, mis en ligne le 15 février 2013, consulté le 25 mars 2017. URL:<http://nuevomundo.revues.org/65035>.
- Pronko M. y Vior, S. (1999). “Consejo Federal de Cultura y Educación. ¿Espacio para la coordinación interjurisdiccional o para la legitimación de decisiones centralizadas?”, en Vior, S. *Estado y educación en las provincias*. Madrid, Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (1997) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Galerna, Buenos Aires
- Puiggrós, A. (1995), “La reforma Rezzano”, “Escuela, patriotismo y trabajo” en *Escuela, Democracia y orden*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós A. (1991) (dir.), "Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino", Tomo 2 de la Historia de la educación en la Argentina. Buenos Aires: Galerna, 1991.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1989) “Apuntes para la evaluación del Congreso Pedagógico” en De Lella, C. y Krotsch, P.(comp) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Sudamericana, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1988) *Imperialismo y Educación en América Latina*, México Ed. Nueva Imagen.
- Querrien, A. (1976 [1979]). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Quiroga, H. (2005) “La reconstrucción de la democracia argentina en Suriano, J. (Dir.), *Nueva Historia Argentina. Dictadura y Democracia 1976-2001*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Ramírez y Meyer (2011) “Los currículos nacionales, modelos mundiales y legados históricos nacionales” en Caruso y Tenorth (comp.) *Internacionalización. Políticas Educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Granica, Buenos Aires.
- Rodriguez, L. (2017) “Los ministros de educación en Argentina (1854-2015): análisis de los perfiles profesionales de las elites políticas” en *Historia da educação*, vol, 21, Brasil, pp.
- Rodriguez, L. (2013) “Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960” en *Dialogos*, Maringá, Brasil, vol. 17 p. 155 – 155.
- Roffman, A. y Romero, L. A. (1997) *Sistema socioeconómico y estructura regional en Argentina*. Amorrutu, Buenos Aires.
- Roldán Vera (2011) “Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de Enseñanza Mútua en Hispanoamérica independiente” en

- Caruso y Tenorth (comp.) *Internacionalización. Políticas Educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Granica, Buenos Aires.
- Rose, N. (1997) "El gobierno en las democracias liberales «avanzadas»: del liberalismo al neoliberalismo" en *Revista Archipiélago*, N° 29, Barcelona.
- Roulet, E. (2004) "A manera de epílogo" en Alfonsín, R. *Memoria Política. Transición a la democracia y derechos humanos*. FCE, Buenos Aires.
- Saenz Hernandez, A. (2005) El método biográfico en Investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Revista Asclepio*, Vol. LVII-I.
- Santé Di Pol, R. (1987) "Educación. libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo" en *Revista de Educación*, n° 283, mayo-agosto, Madrid, pp. 37- 62.
- Sautu, R. y otros.(2005) *Manual de metodología*. CLACSO. Buenos Aires
- 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". *Revista Gide educación*, (343).
- Schriewer, J. (2011) "Políticas educativas y formas de saber en la escuela moderna global. Problemas teóricos y metodológicos" en Caruso y Tenorth Ob.cit.
- Siede, I. (2016) *Peripetias de los derechos humanos en el curriculum escolar argentino*. Eudeba, Bs, As.
- Sigal, S (1991) *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Puntosur, Buenos Aires.
- Sirvent, MT. y Llomovate, S. (2007) "A cincuenta años de la Creación de Ciencias de la Educación" en *Revista Espacios de crítica y producción*. N° 36-noviembre. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Southwell M. (en prensa) "Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en Argentina. Notas sobresalientes del siglo XX" en *Revista História da Educação*, Brasil.
- Southwell, M. (2018) "La formación del carácter: metáforas, experimentación pedagógica y trabajo docente en las primeras décadas del siglo XX" en Serra, M.S.; Southwell, M; Pineau, P. *La educación de las sensibilidades en la argentina moderna*. Biblos. Buenos Aires.
- Souto, M., Yapur, C. y Molinas, G. (1996) "Una experiencia truncada de formación docente. el INPAD" en *Revista del IIICE*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. n° 8, Pp. 3-12.
- Southwell, M. (2014a). "Cien años de Ciencias de la Educación: entre los fundamentos de la pedagogía y el diálogo con el sistema educativo" en *Archivos De Ciencias De La Educación*, 8(8), pp. 1-32.
- Southwell, M. (2014b) "Cultura popular y trabajo docente: exploraciones sobre la legitimación estética de la Nación argentina de entreguerras" en Pineau, P. (Dir.) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1970-1945)*. Teseo, Buenos Aires.

- Southwell, M (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en Tiramonti, G. *Variaciones sobre la forma escolar*, FLACSO, Homo Sapiens.
- 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*. México: Casa editorial Juan Pablos; PAPDI, México D.F.
- Southwell, M. y De Luca R. (2008) "La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía" En la *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de Rosario, pp 375-389.
- Southwell, M. (2007b). "Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales", en *Anuario de la SAHE*, (8), pp.261-285
- Southwell, M. (2007b). "Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática.", A., Tortti, C. y Viguera, A. (coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo (2007) pp. 307-335.
- Southwell, M. (1997) "*Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo*" (1955-1976)" en Puiggrós, A. (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Galerna, Buenos Aires.
- Steiner-Khamisi, G. y Stolpe, I. (2006). *Educational Import. Local Encounters with Global Forces in Mongolia*. Pelgrave, Nueva York.
- Steiner-Khamisi, G (2012) "Lo político y lo económico en comparación" *Revista Latinoamericana de educación comparada*. Año 3, n° 3. Sociedad Argentina de estudios comparados en educación. Buenos Aires.
- Suasnábar, C. e Isola, N. (2017) "Las fronteras "borrosas" de los intelectuales-expertos en educación: Notas (provisorias) sobre los avatares del campo educativo argentino en los últimos 30 años", en Gorostiaga, J.; Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Isola, N. (comp.) *Pensar la educación en la Argentina post-2000*. Edit. Aique, Bs. As.
- Suasnábar, C, (2013) *Intelectuales, exilio y educación. Producción intelectual e innovaciones en educación durante la última dictadura*. Prohistoria, Rosario.
- Suasnábar, C. (2013b) "La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (octubre-diciembre), pp. 1281-1304.
- Suasnábar, C. (2012) "¿Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años", Zimmermann, E. Y Plotkin, M. (comp.) *Las prácticas del Estado. Políticas, sociedad y elites (Vol.II)*, Ensayo Edhasa, Buenos Aires.
- Suasnábar, C. (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Manantial, Buenos Aires, 2004.

- Sarmiento, D. (1866) *Las escuelas: base de la prosperidad y la república en los Estados Unidos*. Consultado en <http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=rNljOSdal-oC&oi=fnd&pg=PR3&dq=sarmiento+escuela+normal&ots=8F7Kmd2vMf&sig=UobSo5gNN2EwW8IF4GHZeLg2X5A#v=onepage&q&f=false>.
- Tedesco, J.C. (1988) "Presentación" en Paviglianiti, N. *Diagnóstico de la administración central de la Educación*. DNIDyE. Ministerio de Educación y Justicia. Argentina.
- Tedesco, JC; Braslavsky, C. y Carciofi, R (1983) *El proyecto educativo autoritario*. FLACSO, Buenos Aires.
- Tedesco, J.C. (1982) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Centro editor de América Latina, Buenos Aires.
- Tenti, E. (2010) "Notas sobre la estructura y dinámica de las Ciencias de la Educación". *Revista Espacios en Blanco*, N° 20 junio. 57-79
- Tenti, E. (1992) "El oficio de maestro: contradicciones iniciales" en Alliaud, A. y Duschatsky, L. (comp.) *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Tenti, E. (1991) "La política educativa radical: 1983-1988" en *Revista Cauces*, N° 3
- Terán, O. (1999) "Acerca de la idea nacional", en Carlos Altamirano (ed), *La Argentina en el siglo XX*, Ariel, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2017) "Investigación y políticas educativas en Argentina: dos términos de una ecuación de debilidad institucional" en *Revista de estudios teóricos y epistemológicos en política educativa*, n° 1 vol. 2 pp. 398-414.
- Tiramonti, G. (2004) "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo", en Novaro, M.; Palermo, V. *Historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa.
- Torres, R. M. (2002). *Reformadores y docentes: el cambio atrapado entre dos lógicas*. Educação na América Latina. UNESCO/OREALC. Brasília.
- Vezub, L. (2009) "Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.XIV, n.42, pp. 911-37.
- Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. España. Ed. Morata.
- Vior, S. (2016) "Avances y retrocesos en la construcción de un campo académico: la política educacional en la Argentina" en *Revista de estudios teóricos y epistemológicos en política educativa*, n° 1 vol. 2 pp. 386-397.
- Waldow, F. (2009). "Undeclared Imports. Silent Borrowing in Educational Policy-Making and Research in Sweden" en *Comparative Education* 45(4).
- Wanshelbaum, C. (2013) "La política de Educación de Jóvenes y Adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989): El Plan Nacional de Alfabetización" en *Anuario de la SAHE*. Vol. 14 pp. 1-22.

- Weimberg, G (1984) *Modelos educativos de la Historia de América Latina*, Ediciones Kapeluz, Buenos Aires
- Wirt, F. y Hartmann, G. (1987) “La recesión internacional y la política educativa. Comparación de las políticas educativas nacionales y las corrientes internacionales” en *Revista de Educación*, n° 283, mayo-agosto, Madrid, pp. 5-28.
- Wirt, F. y Hartmann, G. (1986) *Education, Recession and the World Village*, Falmer Press, London.
- Zimmermann, E. Y Plotkin, M. (2012) *Los Saberes de estado. (Vol. I) y Las prácticas del Estado. Políticas, sociedad y elites (Vol.II)*, Ensayo Edhasa, Buenos Aires.
- Zimmermann, E. (1994) *Los liberales reformistas. La cuestión social en la argentina 1890-1916*, Editorial Sudamericana/Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Anexo

Entrevistado **Adolfo Stubrin (A)**

Entrevistadora Jorgelina Mendez (E)

Lugar: Entrevista realizada a través del programa de video llamada Skype. Entrevistado y entrevistadora estaban en Santa Fe, Provincia de Santa Fe y Tandil, Provincia de Buenos Aires respectivamente

Fecha 29 de noviembre de 2017

Duración: 1 h 21' 30''

Aclaración los puntos suspensivos consignados entre paréntesis (...) corresponden a fallas de origen de la grabación donde se corta el audio por fracción de 1 a 2 segundos.

(Inicia en minuto: 1.40)

E: ¿cuál es su formación profesional?

A: Bueno, soy abogado y después de la gestión hice algunos estudios en Ciencias Sociales y en Ciencias Políticas. Soy profesor universitario pero después también de la gestión, a partir de los noventas y nada más.

E: ¿Y su formación política?

A: En cuanto a la formación política, sí, bueno soy desde muy joven radical, estuve en la Junta Coordinadora Nacional del Radicalismo, en la Franja Morada, hice una trayectoria en el movimiento estudiantil como Presidente de Federación Regional y miembro de la Junta Ejecutiva de FUA y... fui diputado nacional en el '83, en séptimo término por la provincia de Santa Fe y presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados desde el '83 hasta diciembre del '86.

E: ¿Cómo fue su designación en el cargo de Secretario de Educación? ¿En qué año? ¿Quién lo convocó?

A: En Enero del '87 asumí como Secretario de Educación por una renuncia que se había producido del doctor Francisco Delich y el presidente me pidió que dejara la banca para llegar a esa función en el Poder Ejecutivo

E: ¿Qué funciones específicas usted tenía a cargo desde la Secretaría de Educación?

A: Bueno, de la Secretaria de Educación dependían dos Subsecretarías, una Subsecretaría de Gestión que llevó adelante un dirigente que fue Subsecretario de Educación de la provincia de Río Negro, el profesor Nilo Fulvi, y después en esa Subsecretaría a partir del año '88 se desempeñó Juan Carlos Pugliese. La otra Subsecretaria se llamaba de Relaciones Educativas, y estaba a cargo Héctor María Gutiérrez que es actualmente diputado nacional, fue antes intendente de Pergamino. En la primera se articulaban todas las dirección del nivel y en la segunda se administraban las relaciones con gremios y cuestiones de carrera profesional docente, etcétera. En esos años la Secretaria de Educación tenía a su cargo el Sistema Nacional que no había sido todavía distribuido a las provincias. Otros temas a cargo de la Secretaria era la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios, si bien ésta tenía también una articulación directa con el Ministro, aunque era Dirección y dependía formalmente de la Secretaria tenía un margen de funcionamiento bastante más autónomo. Y por último la cuestión de una Dirección de Planeamiento Educativo que dependía directamente de mí y en esa Dirección de Planeamiento

Educativo, Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, entre muchas funciones, estaba localizada la responsabilidad del Congreso Pedagógico.

E: Bien, su equipo de trabajo ¿cómo estaba constituido? ¿Usted tenía asesores?

A: Sí, ingresé al cargo con una amplia reestructuración de la planta y mis colaboradores entraron a distintas Direcciones y otras áreas de menor rango que Direcciones así que tuve también asesores pero, lo más importante era que mis colaboradores fueron los Directores Nacionales.

E: ¿Y de dónde provenían sus colaboradores?

A: Algunos eran colaboradores desde la cámara de diputados y otros de mi conocimiento de las diversas provincias, por vía del partido o por la experiencia de esos tres años previos de Legislador Nacional cuando yo estuve muy involucrado en la gestión de las políticas.

E: ¿Cómo se articulaba el trabajo en las Secretarías con el Ministerio en sí y con el Presidente?

A: Bueno, había una Secretaria dependiente del Ministro que se encargaba de la cuestión presupuestaria, expresamente desglosada digamos de las cuestiones técnico-políticas que me tocaban a mí, que estaba a cargo del contador Rodolfo Pérez que después fue Decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Así que la relación con Pérez era clave para las formulaciones sobre el presupuesto. Yo tenía en ese sentido una persona, tal vez dos personas, que me ayudaban a hacer la contraparte de Pérez en la gestión de los fondos y el aceleramiento del financiamiento para la realización de las políticas. Pero no era una tarea centralmente ubicada en mi Secretaría.

E: Claro ¿y con las Direcciones Nacionales había una relación fluida?

A: Sí

E: Bien, respecto a la agenda política de su gestión, ¿cuáles eran las problemáticas o las preocupaciones que dominaban esa agenda?

A: Bueno, en general nosotros teníamos solidaridad y continuidad con la gestión anterior que había estado a cargo del secretario Bernardo Solá durante el mayor tiempo y después de Francisco Delich, durante el ministerio de Carlos Alconada Aramburu. Yo asumí cuando era ministro Julio Rajneri, así que en ese sentido había continuidad y había un propósito de cambio o innovación en algunos aspectos relacionados con fijación de prioridades y lanzamiento de políticas de mayor cambio o de mayor calado digamos de los cambios de organización y modernización del sistema.

En el libro sobre lo hecho en la gestión: “De los planes a la acción” se puede ver una síntesis de eso, estaba en marcha el Congreso Pedagógico que a esa altura ya... por el deterioro del clima general, por los cara-pintadas y el deterioro de la situación económica, ya por el ‘88 era una cuestión problemática pero que de todos modos siempre tratábamos de convertirlo en el pivote del cambio; dentro del cambio nosotros rescatábamos las cuestiones institucionales y de reparación de derechos y recuperación de libertades por parte de la gestión del doctor Solá y del equipo previo y queríamos agregarle a eso cambios específicamente educativos. Había habido cambios educativos, los subsecretarios de Solá habían sido además de Alfredo Bravo, la profesora Nelly Speroni, de La Plata, y había llevado adelante algunos cambios a nivel pedagógico-didácticos como el tema de la nueva escala conceptual de evaluación y medidas de

ese tipo en las escuelas secundarias. Nuestra perspectiva de los cambios era algo diferente... también estaba el Plan Nacional de alfabetización con una Comisión presidida por Nélida Baigorria, con rango de Secretaría. Así que las prioridades del período anterior al '87, asumí en enero del '87, fueron claramente la alfabetización, las libertades y las reparaciones de los cesantes y y de las libertades, etcétera. Y algunos cambios en contenidos, por ejemplo de las áreas de... formación cívica y cuestiones de cultura constitucional y los temas de la evaluación, el pase de la evaluación numérica a la evaluación cualitativa. Nuestra visión de ese conjunto de cambios era que era insuficiente y que había que pasar a lo que llamábamos una transformación más profunda de la enseñanza que contemplara todas las dimensiones del paquete de las escuelas nacionales, tanto el aspecto de la profesión docente y el desempeño docente como el aspecto de los contenidos de la enseñanza, como el aspecto de la infraestructura, del papel de los estudiantes y de la normativa y el ejercicio de las atribuciones de gestión y política educacional. O sea que era un enfoque multidimensional o sistémico, que estaba en la prédica de Juan Carlos Tedesco, que era en ese entonces Director de la Oficina de América Latina y el Caribe para la Educación en Santiago de Chile y que estaba frecuentemente en contacto con nosotros ayudando y asesorando y elaborando las políticas, los textos digamos, los mensajes. Hubo, ni bien asumí, un discurso de apertura del año lectivo que se encuentra en la Biblioteca del Maestro, donde hay también un resumen de las intenciones de la gestión.

E: ¿Tuvo usted libertad para implementar esa agenda o hubo algún desacuerdo al respecto?

A: Sí, tuve libertad, no hubo mayores trabas que no fueren la de la propia dificultad y complejidad del momento, las restricciones presupuestarias y del clima político general y nada más que eso. Y algunos ataques derivados de la irritación política que produjo el desarrollo mismo del Congreso Pedagógico en función de contrincantes ideológicos de la época, la derecha religiosa o los grupos fundamentalistas de la Iglesia y en relación con las cara-pintadas que encontraron en el Congreso Pedagógico una arena de combate para sus ideas que estaban en relación con la reivindicación de lo que habían hecho en la época de la Dictadura.

E: Claro, claro. El Congreso Pedagógico sin duda dominaba la agenda del período, ¿verdad?

A: Sí, porque se había estirado y había que ir concluyendo las etapas y cerrándolas para poder llegar a las conclusiones y sobre esa base propulsar la política.

E: Bien, y del cierre del Congreso ¿qué conclusión, qué balance se puede sacar hoy desde el presente?

A: En un libro compilado por Cayetano Di Lella y Pedro Krotsch sobre el Congreso Pedagógico me hicieron un reportaje, lo leo cada tanto y estoy más o menos en esos términos. Sostengo que hubo algunas conclusiones positivas, de avance, como por ejemplo la extensión de la obligatoriedad o la afirmación del ciclo básico de la secundaria como parte del tramo obligatorio de los diez años y su universalización digamos, convertir a ese ciclo en un...

E: Disculpe pero se perdió la conexión

A: ¿Dónde quedé?

E: Estaba hablando de la obligatoriedad, de la extensión de la obligatoriedad

A: Bueno, y sobre la base de eso, la coincidencia del Congreso Pedagógico sobre la prioridad del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Como pivote de una política de renovación general

de la secundaria y de generalización de la misma, y bueno... eso para nosotros era fundamental porque nos permitía una herramienta por una lado asequible, que hacía a una estrategia según la cual las escuelas nacionales podían ser vanguardia de los sistemas provinciales en un movimiento de cambio que garantizara la unidad de... de un mínimo de contenidos para todo el país y de un mínimo de calidad, o de un grado aceptable de calidad para todo el país. En una perspectiva de mediano plazo, veíamos como inevitable la descentralización pero a la cual queríamos llegar, no sin antes haber gestado un cambio significativo en las maneras de organizar, abordar y ejecutar cuanto menos la enseñanza media, de suerte que... durante ese período de transición el gobierno nacional y sus escuelas fueran referencia para todas las demás y prenda de unión del sistema en general

E: ¿cuáles eran los indicios de que la descentralización iba a ser inminente? ¿Por qué la veían inevitable?

A: Muchos, muchos, en el largo plazo era inevitable porque se había producido de la peor manera la de la Primaria algunos años antes y había muchas presiones del sector más conservador de la Educación Argentina que apostaban al desmontaje total de lo que había sido el sistema del Consejo Nacional de Educación y si bien las escuelas secundarias nunca pertenecieron al Consejo Nacional de Educación eran de alguna manera para ellos vistas como una especie de remanente de la influencia de la Nación sobre las provincias y por lo tanto un bloqueo a lo que veían como una mayor accesibilidad de su influencia, especialmente en temas de tradicionalismo, clericalismo y de localismo sobre las estructuras de las provincias

E: Durante su gestión se trabajó con los organismos internacionales ¿Cómo fue ese trabajo conjunto?

A: Bueno, con la OEA había una situación histórica, fuera de control, había una serie de personas que en gobiernos anteriores habían accedido a proyectos técnicos de opinable calidad, probablemente algunos buenos en sí mismos pero de poca utilidad para la política general, muy encapsulados, la sensación que tenía por entonces era que estaban casi privatizados, se extraía muy poca utilidad política de esos proyectos y entonces nosotros convocamos a las autoridades de la OEA que visitaron el país y al área de Educación para lo que llamamos un proceso de reprogramación. Entonces hicimos una mesa paritaria para la reprogramación general de todas esas actividades, cancelamos muchos de esos proyectos y reorientamos los fondos, siguiendo prioridades.

Con respecto al Banco Mundial existía la posibilidad de un préstamo sectorial. Iniciamos un proyecto preparatorio de muchos, de muchos... capítulos, creo que eran como quince. Ya con un poco más de plata y en los cuales podíamos enganchar un grupo de escuelas como para poder ir prefigurando una política más integral. El préstamo no se veía muy claro, no sabíamos si lo íbamos a obtener (...) otro gobierno, pero este tramo preparatorio en sí mismo podía ser muy importante. Entonces ahí es donde creo que ya en el '88, entre fines del '87 principio del '88, empezamos a desplegar la convocatoria de muchas personas que con esos subproyectos preparatorios podían organizarse bastante bien e ir generando un impacto sobre las escuelas. Ahí teníamos por ejemplo el proyecto de evaluación de calidad, de Pedro Lafourcade y Marta Teobaldo; constituimos un grupo con ellos, se pusieron unas veinte escuelas, Lafourcade traía todo una parafernalia de desarrollo de origen norteamericano, por toda la cuestión de logro, de evaluación de logro, etcétera. Bueno nosotros hacíamos convocatorias y teníamos un equipo técnico alrededor de Pedro y con eso hicimos una apuesta a que no íbamos a hacer calidad sobre

la base de importación de parámetros prefabricados sino que íbamos a generar una especie de diagnóstico, de tanteo sobre las escuelas sobre el eje condiciones de calidad y condiciones para el logro. Implicaba un planteo muy fuerte desde el punto de vista disciplinar, pero yo no veía que eso fuera un inconveniente, al contrario me parecía interesante, con el planteo de las veinte escuelas de Lafourcade yo tenía una... una innovación educativa orientada no solo el ciclo básico, sino también el ciclo superior y con mucho eje en las disciplinas científicas. También con pedagogía moderna, etcétera, pero con mucho eje en disciplinas. Después teníamos uno de tecnología educativa, con Graciela Carbone, que tenía que ver con centros de recursos de aprendizajes, como se llamaba por entonces, una especie de reconversión de bibliotecas. Bueno, teníamos el específicamente universitario con Daniel Cano y Norma Paviglianiti, que abría todo un campo... era uno solo de los 15 sobre la educación universitaria pero era bastante amplio y comprendía diversos aspectos. Y así sucesivamente, bueno, un montón de proyectos. Ah, debo decir que con el de la OEA hicimos durante el '87 un estudio dirigido por Juan Carlos con tres componentes, uno de calidad (que hoy están transformado en pequeños libros de muy poca circulación, pero existen los libros), una especie de estado de la cuestión y propuestas de políticas de calidad educativa de Lafourcade, uno de planeamiento a cargo de Alicia Bertone y otro de diagnóstico de la administración integral del sistema educativo a cargo de Paviglianiti.

E: En la contratapa de esos libros figura PNUD, como organización colaboradora también...

A: Ah bueno, puede ser, sí. La cuestión es que tratábamos de reasignar fondos que estaban como en una vía muerta y lo tratábamos de poner en cosas que nos parecían más pertinentes. Pero esos tres libros fueron muy importantes porque nos permitían ver la propia organización del Ministerio, nos permitían ver un horizonte de cómo traer a la Argentina la cuestión de la calidad sin copiar modelos y sin llevar a lo que después se conoció, digamos, cuestiones de arriba hacia abajo y puras pruebas estandarizadas y ese tipo cosas, que confunden los instrumentos con los objetivos, o digamos las... las pruebas con la evaluación, ¿no? Y en materia de planeamiento, cómo hacer el planeamiento, cómo mejorar la estadística, cómo generar las líneas principales de planeamiento, en fin todas las cosas en las cuales la palabra de Alicia Bertone era muy importante y muy orientadora.

E: ¿Esos quince capítulos que usted nombra son los subproyectos como el que tenía a cargo Pedro Lafourcade, creo que era el 009?

A: Primero, los tres ejes de Juan Carlos Tedesco no tenían número y fueron estudios dirigidos por él para producir los tres libros y sobre esa base se negoció con el banco para que se abrieran en proyectos ya más puntuales coordinados por Cecilia Braslavsky y sí, tenían número. Pedro se repite del proyecto de PNUD original y después toma uno de los preparatorios del banco. Otros aparecen después...

Había uno de tecnología, también estaba Graciela Frigerio a cargo de uno de los proyectos.

E: Está bien ¿En total eran quince?

A: En total eran quince, sí. Bueno, la idea era hacer pie en esos proyectos para tener manojos de escuelas en cada uno de ellos e ir mostrando un conjunto de instrumentos que puedan estar, con efecto demostración, en carne viva en colegios bien distribuidos nacionalmente, para poder liderar al resto del sistema nacional, alrededor de mil escuelas, y a las provincias. Bueno, otra política muy troncal -que no estaba financiada por el banco- fue la que me preguntas vos del INPAD y del MEB y la del Ciclo Básico General y Ciclo Básico Unificado.

E: ¿Del ciclo básico está hablando?

A Si, del ciclo básico, eso estuvo a cargo ya cuando, Beatriz Santiago se hizo cargo de la Dirección de secundaria, la DINEM. Entonces ahí ya lanzamos la política sobre el ciclo básico, tenía dos fases: CBU era el más amplio (ciclo básico unificado) que comprendía todas las escuelas y ahí planteábamos un conjunto limitado de cambios entre los cuales estaba la formación de horas a cargos. Y había otros de contenidos de la enseñanza, cambios en algunos programas, trabajo en áreas, etc. Y en el Ciclo Básico General (CBG) comenzó con un grupo de unas 20 escuelas; la idea era que hubiera una vanguardia y una retaguardia y que la vanguardia pudiera derramar en años sucesivos los avances confirmados sobre la retaguardia, los avances del CBG sobre la evolución anual del CBU. En el CBG había escuelas de todo el país, ya con un currículum nuevo en los tres primeros años, con los profesores con cargos, con horas para estudio y para reuniones, con áreas interdisciplinarias, con enseñanza por problemas, en fin con un conjunto de elementos ya que era un nuevo currículum. Las escuelas que eran invitadas tenían que adherir y sumarse, las teníamos bastante distribuidas en el país, eran escuelas en general fuertes, con tradición y esa era la vanguardia digamos, sumada al proyecto de Pedro y sumado a algunas cosas que también iban por adelante; el CBU era la retaguardia pero que también tenía que moverse.

Lo que subentendía esto era el proyecto 13, algunas de las cosas nosotros tomamos de allí, tratando de evitar el aislamiento, que no sea una patrulla extraviada o que sea un piloto desprendido de la responsabilidad de la transferencia de mejoras y resultados positivos al resto del sistema. Entonces, teníamos la idea de ir avanzando año tras año, con uno más adelantando y dejar al otro también en un movimiento, quizás en segunda velocidad, pero en condiciones de ir absorbiendo las innovaciones y mejoras confirmadas en el proyecto que iba por delante. Esa era la estructura central digamos, en eso tratamos de incorporar también al CONET, reconozco que fue difícil, seleccionamos algunas escuelas CONET para que se sumaran. Teníamos la idea de considerar al CONET como una modalidad, cosa que después en los '90 se lo trató de una manera brutal, por así decirlo, y destructiva, pero nosotros pensábamos que aun respetando la institucionalidad y la especificidad del CONET podíamos tender puentes para generar en el CONET una autoconciencia de que eran una modalidad del sistema y que podían compartir y llevar adelante experiencias innovadoras juntos, pero apenas una o dos escuelas del CONET fueron captadas para el CBG. Así que eso fue un éxito a medias digamos, pero el mecanismo funcionó bien. Bueno a esto se sumaba el proyecto de Pedro, de los otros proyectos de los quince del Banco, se sumaba el INPAD y se sumaba el MEB, que en su esfera tenían que ir haciendo aproximaciones también convergentes.

Lo que me preguntás sobre Ovide Menin, a Menin yo lo conocí acá, del partido porque éramos los dos de Santa Fe, si bien él era de Rosario. Menin ya por entonces era una leyenda o sea que nadie podía dejar de conocerlo. Y yo tuve contacto con él en giras, en conversaciones, en visitas al interior de la provincia, etcétera y conocía sus ideas sobre la reivindicación de las Escuelas Normales y el otorgamiento de un papel a las Escuelas Normales que ya desde la década anterior habían sido desvalorizadas, primero por las corrientes que apoyaban a los gobiernos militares pero también por los organismos internacionales, que tenían hacia las Normales como una especie de capiti diminutio así que la idea de poner a las Normales en valor me parecía muy importante, por varias razones, primero porque tenían Primarias y eran las únicas Primarias que tenía el gobierno nacional. La política de poder hacer de las Primarias, el Departamento de Aplicación de las Normales, una referencia nacional no resultó, pero yo intenté hacer por ejemplo que uno de los quince fuera sobre primaria y poder hacer de los Departamentos de

Aplicación una referencia nacional pero en eso no conseguimos formalizar un proyecto. Ovide estaba muy focalizado en la carrera de maestro y Gladys Senn de Cello, santafesina también, que era una de mis colaboradoras más estrechas y que estaba a cargo de la Dirección de Primaria, tenía cuatro escuelas, tenía muy pocas... una en La Boca, el Bernasconi, apenas los remanentes de la transferencia de los años '70, entonces mi idea era que esa dirección de Primaria se hiciera cargo de los departamentos de aplicación de las Normales y si bien hubo algunos pequeños avances en ese sentido, eso no plasmó en esos años. Pero hubiera sido muy interesante poder integrar todos los niveles en pequeña escala, en el orden nacional para potenciar ese efecto de demostración que queríamos lograr hacia las provincias.

E: Bien ¿y con respecto al INPAD qué recuerdos tiene de ese proyecto?

A: Bueno, Clotilde Yapur y Ovide Menin tienen un libro cada uno sobre la experiencia, así que esos los debés tener...

E: El de Ovide sí, el de Clotilde no y Clotilde no me lo mencionó, lo voy a rastrear.

A: Si, ella tiene un libro. Los dos hablan de la experiencia como tal digamos, como una cuestión técnica y los aspectos políticos de la relación, de cómo surgió, no están tan bien explicitados.

E: Lo voy a buscar

A: Y en realidad no es cierto que INPAD haya sido una idea mía, fue una idea ciento por ciento de Juan Carlos Tedesco. Él era el que la conocía y sabía que estaba disponible, ya había estado en la Universidad de Educación a Distancia de Venezuela trabajando con Cirigliano y estaba disponible para venir y entonces sí en algo, no recuerdo, pero creo que en algo colaboré para convocarla, para traerla y ella ya estaba dispuesta a volver y entonces bueno, ahí arrancamos. Sí, colaboramos entre los tres y fuimos generando un dispositivo. Ella trajo la idea de hacer los módulos, bueno... un módulo sobre adolescencia, un módulo sobre contenido, tres módulos e hicimos los centros regionales con sistema de convocatoria y captación de cuadros jóvenes digamos, de las escuelas que teníamos. Tengo muy claro el impacto en Santa Fe donde conozco más y donde fue una semilla después del '89 cuando ese proyecto fue bien muerto, seguía vivo en quienes participaron. Seguía pateando aún después de muerto digamos, porque la identificación de las personas fue muy buena, la mística que tenían, la participación de esos grupos del interior al lado de Clotilde y de los especialistas en la confección de los módulos y las convocatorias para aplicar un sistema de distancia en la administración de los módulos, creo que fue muy avanzado para la época y muy efectivo. Así que ese era un vector fundamental que combinaba con los proyectos que mencionábamos antes.

Bueno y con respecto al MEB, esa fue una idea muy completamente de la experiencia tradicional de Ovide. En el caso de Ovide había algunas discusiones con Jorge Sábato durante el 88. En paralelo a todo este despliegue, Sábato tenía una idea muy organizacional, basada en la literatura sobre cambio organizacional. Él pensaba en una apuesta muy fuerte a los directores. Entonces, a mí no me molestaba aunque me hubiera gustado tener más sintonía con él... pero bueno, su apuesta era al liderazgo de los directores, entonces organizaba reuniones con directores y... un poco lo que se confirmaría unos años después como estrategia de diferenciación de escuelas más proactivas frente a escuelas menos proactivas y los efectos de liderazgo de esas escuelas sobre las demás, etcétera. No tenía de ninguna manera Jorge un planteo de generar entre las escuelas competencias, sino más bien emulación. Entonces bueno, él tenía una política hacia los directores, los identificaba, los convocaba, los estimulaba... no

estaba mal, pero la política de Ovide descansaba mucho más en los supervisores, que eran los personajes a los cuales Jorge no les tenía mucha confianza. Y la idea mía era que había que tener confianza en todos, los supervisores también, desde luego estábamos bajo el impacto del libro de Cecilia Braslavsky y Guillermina Tiramonti que se publicó en esos años sobre el tema del bajo nivel académico digamos, del personal del sistema. Yo entendía eso, pero no me preocupaba demasiado digamos, no me parecía una situación insalvable, no me parecía que descalificara a nadie como para participar de un proceso de reconstrucción. Y la actividad de Ovide que no tenía aporte del Banco Mundial, que no tenía... quizás algún aporte de la OEA que yo le canalizara, pero poquito... y que se basaba en el propio personal del sistema, era muy interesante. Y él, con su propio liderazgo y por la mística, junto con Sulma Guridi que era una dirigente radical de Córdoba, con mucha experiencia en el sistema educativo que yo traje de vicedirectora de él, no se conocían digamos, pero hicieron un equipo muy bueno; y movieron a los supervisores y con los supervisores llegaron a las Normales elegidas que eran no sé, primero fueron diez o quince, y después pasaron a ser... al año siguiente ya eran treinta, y él iba a una velocidad impresionante. Y creó una nueva carrera, de cuarto, quinto año, primero y segundo... es decir hizo una especie de birlibirloque de haber sido la política de perder la formación docente en la secundaria y pasarla completamente a la terciaria; él mantuvo que estuviera en la terciaria pero recuperó la orientación para la formación docente del ciclo superior de la secundaria, así que... también, también aún después de muerta... ese programa fue más o menos respetado por la primera Directora de Educación Superior del menemismo, ya no me acuerdo cómo se llamaba y duró un poco más que los otros, que fueron exterminados enseguida, pero de cualquier manera a la larga no fue reconocido y fue eliminado. Pero fue un programa que dejó su marca y los maestros que se formaron durante esos cuatro años, ya ahora estarán jubilados, pero se notaron durante muchos años.

E: Usted mencionó que Ovide llevó adelante el MEB con los Supervisores ¿El proyecto MEB se implementó a través de Circulares?

A: Es que él no dejaba de ser un viejo maestro y para él el sistema tenía que funcionar y él usaba todos los resortes que el sistema le ofrecía y le parecían pamplinas eso de pensar que el sistema era viejo, que había que usar mecanismos gerenciales, le entraba por un oído y le salía por el otro. Lo cierto es que el sistema tenía su lógica y tenía que funcionar. La junta de clasificación y disciplina tenía que funcionar, el sistema de supervisión tenía que funcionar y si no servía era porque no había plata para nafta o la gente no viajaba o no había contactos o no había prueba de supervisores, no había los mecanismos de flujo de abajo – arriba y de arriba – abajo que caracterizaban y que caracterizan a cualquier sistema. Entonces él lo hacía funcionar. Y bueno, eso... desde discusiones con Sábato tenían su importancia porque yo le llevaba la demostración de que en una Dirección pequeña los supervisores no estaban de más, dependía de cómo se los convocaba, de cómo se los ponía en funcionamiento, y cómo se le ponían consignas claras y objetivos claros y sobre esa base eran tan útiles como cualquier otra pieza del sistema.

E: ¿Estos proyectos tuvieron resistencias desde el interior del Sistema?

A: Bueno, en general en las escuelas involucradas había mucho entusiasmo. Yo creo que cada uno en su cuerda, se ganó a los directores y a los equipos de las escuelas que trabajaron con mucha seriedad o a los equipos de los... no de escuelas determinadas pero si a los equipos jóvenes de capacitadores. En ese sentido había muy buen clima. El adversario era el tema de los paros y la contestación gremial digamos. Pero nosotros aprendimos... en el '88 fue el año más

traumático digamos, el paro más grande del siglo según creo, no sé si después fue superado, pero en aquel momento fue terrible.

Y bueno, ese período de paro nosotros lo aprovechamos para trabajar en otras cosas, no nos paralizaba y de hecho se produjo una especie de contraste entre el efecto de parálisis del paro y el desinterés por la política que prevalecía en el ámbito gremial, un hacer de cuenta que la política no tenía importancia. Por su parte, las políticas trataban de garantizar que las puertas estuvieran abiertas, que los profesores fueran, que los alumnos fueran y con eso nos hicimos fuertes y contrarrestamos el efecto de los paros salvajes y de hecho nosotros tuvimos, una vez que convencimos al Ministerio de Trabajo, al Ministerio de Hacienda y a la Secretaría de la Función Pública de que había que valorizar a nuestra propia gente de la jurisdicción nacional y no tirarla para abajo en materia salarial, cuando nosotros los convencimos de que ofrecieran salarios dignos para jerarquizarlos, sin por eso sentirse enganchados con tener que aumentar las cuotas de transferencia a las provincias. Nosotros logramos mucha más actividad y neutralización de los paros en las escuelas nacionales que en la de muchas provincias. La estrategia del peronismo era involucrar al gobierno nacional, financiando a los colectivos de las marchas blancas para que los sindicalistas presionaran para que los gobernadores fueran los beneficiarios de la presión, para que el gobierno nacional asumiera los costos. En esa lógica, que era una trampa en la que la Secretaría de Hacienda del gobierno de Alfonsín en un momento cayó y que se detectaba desde años antes, los sueldos nacionales estaban por debajo de los provinciales. Claro, un papel de vanguardia de las escuelas del Estado Nacional históricamente, en la historia del Consejo Nacional de Educación dependía que los nacionales ganaran un poco más que los provinciales. Y en un proceso de lógica de ajuste, para que las provincias exigieran menos, los nacionales se pusieron por debajo de los provinciales, como una especie de ejemplo; eso es típico de Alfonsín, “yo les demuestro que soy capaz del sacrificio, de no ganar nada y ustedes procedan en consecuencia”, entonces a los nacionales los tirábamos para abajo. Eso nos tiraba los palos sobre nosotros y encima nos tiraba la presión de la demanda de fondos al estado nacional mientras los gobernadores podían pagarle a los policías, a los enfermeros, a los empleados públicos. Descubierta y puesta en evidencia esa trampa en la Comisión con el Ministerio de Trabajo, en el Ministerio... en la Secretaría de Hacienda y la Secretaría de la Función Pública, nosotros logramos acuerdos razonables con nuestros gremios, acuerdos que no eran tan caros para el fisco general digamos, y que nos ponían en una situación a salvo como para poder desarrollar políticas y cambiar los climas. Así que (...) ya mediados del '88 y en el '89 estaba funcionando bastante bien. Ese era el enemigo de las reformas, digamos no el enemigo, sino el obstáculo. No era un enemigo porque ningún gremio estaba en contra de lo que nosotros hacíamos pero... sí estaban bastante en contra del Congreso Pedagógico, pero era más... era más indiferencia y falta de compromiso y falta de fe en que eso podía traer algo positivo que una oposición directa o un desacuerdo directo con lo que se planteaba.

E: Todos estos proyectos que partieron de la Secretaría ¿se desarrollaron solamente en la escuela pública? ¿Ustedes tenían relación con las escuelas privadas? ¿cómo era esa relación?

A: Sí, teníamos relación. Teníamos relación... ellos estaban bastante divididos. Estaba la CORDIEP, la coordinadora de los colegios católicos, estaba el grupo de Edgardo De Vicenzi, no me acuerdo como se llamaba y había varios grupos de directores de escuelas organizados y con capacidad de lobby. Ellos no participaban de las innovaciones educativas, es verdad, pero había relación con ellos, había trato con ellos, estaban muy interesados en temas de inspección y de subsidios. Y bueno había que tratar de encontrar una sintonía porque CORDIEP

particularmente... si bien eran católicos, había que saber diferenciar la CORPDIEP de la curia y la curia de la derecha católica, eran actores distintos. En el momento en que nosotros entrábamos en la trampa o nos manejábamos mal se tentaban todos... entonces unos estaban por la plata o por la fuerza de las inspecciones, otros estaban en papeles abiertamente ideológicos relacionados con los cara-pintadas y usando el escenario como una oportunidad de agitación y su objetivo era la libertad para los comandantes y el tema de... de las cuestiones de Malvinas y ese tipo de cosas... eso era De la Torre, de alguna manera los ex colaboradores de Burundarena, ese tipo de personas, y después estaba la comisión de educación del episcopado en la cual estaba Bianchi di Cárcano, que era el más moderado por así decir, pero que en determinados momentos lo captaban, lo sumaban o le hacían imposible una política de moderación o de conciliación con el gobierno. En eso bueno, nuestro gran aliado eran Monseñor Laguna y también el padre Fernando Storni, que eran las dos personas con las cuales Alfonsín se referenciaba para poder hacer gestiones, acordar cosas, aclarar cosas y en general estaban bien. Una parte de las privadas dependía de nosotros, de la SNEP (Superintendencia Nacional de Educación Privada) y otra parte, de las provincias ¿no es cierto? Nosotros en la SNEP teníamos bueno, un status con María Roldán de Foulkes que era familiar de Alfonsín, yo pude sumar una vicedirectora y un encargado de la cuestión financiera que hizo avances muy importantes en materia de análisis de los subsidios, análisis y corrección de muchas irregularidades en materia de subsidios.

E: Vuelvo a lo que estábamos trabajando sobre el INPAD y el MEB, estas políticas, ¿llegaron a ser evaluadas? ¿Hay algunos resultados que se puedan rescatar?

A: Bueno, evaluadas en un sentido formal no lo recuerdo, pero... digamos que hubiera sido cerrada una etapa y pasado una evaluación con externos, etcétera, eso no lo recuerdo... pero que se experimentaron efectos muy positivos, muy visibles y que estaban en buena marcha, eso seguro que sí. Como también el CBG y el CBU, nosotros hicimos una cosa que todavía hoy se tiene la... la desvergüenza de decir que es imposible como, como convertir en horas los cargos, lo hicimos sin que hubiera una computadora, de manera manual, reconociendo que los mandatos de las personas ubicadas en la junta de clasificación y disciplina eran legítimos y que tenían que tener instrumentos de trabajo, instrucciones, reuniones nacionales y hacer la tarea. Y con un pequeño cambio en un artículo de la Ley del Estatuto del Docente nosotros armamos por vía reglamentaria todo un sistema de reconversión que afirmaba a los docentes en las escuelas, rompiendo con el profesor taxi. Y aún hoy se escucha en muchas provincias, entre ellas la mía, que eso es imposible y se sigue titularizando a miles de docentes para acentuar el problema del profesor taxi, y cerrarle paso a la posibilidad del trabajo colectivo, en las escuelas, de los planteles integrados así que en eso creo que son cosas de bastante... ni siquiera me atrevo a llamarlas pioneras, porque ya estaban maduras en esa época y no se explica que treinta años después se consideren imposibles cuando son perfectamente posibles. Lo mismo con el tema del anuncio de la reforma ahora en 2017, en algunas escuelas de la Capital que van a hacer la gran innovación educativa del tipo piloto, no sé como la llaman, esto que produjo la reacción de los centros de estudiantes y los paros, etcétera, esa propuesta es muy parecido al proyecto que dirigió Beatriz Santiago... tiene áreas, enseñanza por problemas, talleres, horas institucionales, todas cosas que se hicieron hace veinticinco años y se hicieron bien y después se perdieron en la nebulosa ¿no? pues yo no veo muchas cosas innovadoras con respecto a lo que veinticinco años atrás se hizo.

E: Retomando lo conversado en relación a los Organismos Internacionales ¿brindaban asistencia técnica, había un trabajo en conjunto con el Ministerio o se limitaba al financiamiento de estos programas que ustedes habían reprogramado?

A: Los representantes en la OEA estaban encabezados por Alicia Bertone, no me acuerdo, un par de personas más y los del Banco Mundial eran Cano y Paviglianiti, con el apoyo de Braslavsky y alguno más. Nosotros pensamos que con una contraparte argentina fuerte no había mayores problemas en el sentido de que no aceptamos expertos de ellos en nuestra fila, no recuerdo casi ninguno. Ellos tenían sus expertos para analizar lo que nosotros les proponíamos y dentro de lo que nosotros proponíamos, cada uno de los quince proyectos era toda gente nuestra. No metieron gente de ellos... sí había, por supuesto, la unidad ejecutora. Pero nosotros nos encaminábamos en ese preparatorio con un modelo de relación con ellos que era muy respetuoso. Encontramos funcionarios de ellos, ya no me acuerdo de los nombres, era un canadiense, después apareció un colombiano medio jodido, que se yo, pero en general la relación profesional era muy buena. La gente nuestra era muy fuerte, muy determinada y no teníamos condicionalidades, sobre todo en materia de personal y de elección de estrategias. Ellos decían “bueno, tienen que ser estos quince temas”, bueno muy bien los aceptábamos, el relleno lo poníamos nosotros, la gente la poníamos nosotros. Apuntábamos a movilizar hacia el proyecto sectorial de ese preparatorio, creo que no hubiéramos tenido una unidad ejecutora tan disociada del tejido administrativo y burocrático del Estado Argentino como ocurrió después con los organismos de ejecución de la OEA en el sistema educativo y del Banco Mundial en el FOMECA y otras instituciones. Porque estábamos muy direccionados a que lo que se hiciera favoreciera el modo de organización propio de nuestro sistema, sí, ellos tenían sus *objections*, sus capacidades de veto, etcétera, pero las ejercían muy prudentemente y no nos imponían estrategias... nos proponían estrategias, podíamos decir alguna que sí, alguna que no, pero no hubo una unidad ejecutora extraña al tejido burocrático nuestro. Eran grupos no formales, innovadores, etcétera, pero se asociaban y estaban obligados a tributar a la política educacional; los bienes y servicios que realizaran tenían que ser reabsorbidos por nuestras escuelas, primero por una pequeña muestra, por un pequeño número pero rápidamente ellos sabían que tenían que expandirlo al resto.

E: Le hago una consulta por un documento del Banco Mundial, que se llama “Reasignación de recursos para el mejoramiento de la educación”, que en el prólogo de ese documento se habla de un estudio preparatorio que se hizo en el año ’87, ’88, pero que finalmente el documento se aprobó en el año ’91 con la nueva gestión, ¿usted tiene recuerdo de este documento?

A: No. Pero sabes qué, me encantaría verlo, porque tal vez...

E: Se lo puedo enviar. Figura Humberto Petrei con José Cartas figuran como los coordinadores del equipo del Ministerio de Educación y Justicia

A: ¿Y es de fecha?

E: El documento es del ’88 pero no fue publicado hasta el ’91 porque no tenía la aprobación del gobierno y en el ’91 se aprobó, la nueva gestión lo aprobó. Pero se aclara que fue discutido con el gobierno y no fue aprobado. El documento hace propuestas tales como la descentralización de la educación secundaria, la evaluación de la educación superior, cuestiones que adelantan la reforma educativa de los ’90, por eso lo consultamos con usted porque su elaboración coincide con los años de su gestión

A: Bueno sí, no te olvides que una de las medidas que tomó Julio Rajneri cuando subió y que a poste le costó el cargo, fue un acuerdo con la fundación Mediterránea. Y ahí entraron Petrei, Juan Carlos Sánchez, estaba también por cuerda Eduardo Sánchez Martínez, había varios cordobeses, estaba Héctor Gertel, yo puse alguna gente amiga también en ese equipo. Estaban muy orientados al cálculo del costo por alumno y ese tipo de cosas, era un grupo bien economicista y de ahí debe haber venido ese primer documento que debe haber sido el primer memorándum de entendimiento entre el gobierno argentino y ellos. Pero después una vez que se diseñaron los quince temas, el tema de los quince preparatorios, nosotros tomamos control de la negociación y eso quedó sin ningún efecto. Después en el '91 deben haberlo retomado para por ahí cerrar ¿no? no hay que olvidar que estaba en juego y era muy importante para Rajneri el punto sobre universidad y en primeros meses del año '90, se hizo la conferencia de Tailandia en Jomtiem, a la que fue Jorge Sábato y me contó su experiencia, ya estábamos fuera del gobierno. El Banco y la UNESCO resuelven no apoyar más la Educación Superior en los países en desarrollo y pasan... bueno, eso trae toda la historia de que era plata perdida, de que era subsidio a la clase media, de que había que apoyar solamente la básica, porque la básica era la que producía equidad, etcétera, entonces eso descolocaba bastante el memorándum de entendimiento proyectado. Petrei a esa altura había sido presidente del Banco Central de Menen, no te olvides... fue un personaje muy importante de la relación con el Banco. Cuando Rajneri convoca al Banco, Petrei era el *sherpa*. Tenía un equipo muy fuerte.

E: Claro, el figura como asesor del Ministerio

A: Si, es que hay convenio con la Fundación Mediterránea y ellos traen, desembarcan con un equipo muy importante, ensayando con el Banco una reforma de tipo economicista, con muy buenos calculistas, estaba Gertel entre ellos. Y bueno, yo me sumo a esas conversaciones, estoy en desacuerdo con todo lo que se dice, por eso eran mis conflictos con Rajneri, yo me lleve bastante mal y a la larga termina yéndose. Cuando entra Jorge Sábato ya tenemos el contacto hecho y seguimos adelante, de ese documento no le dábamos mucha importancia, pero no me extraña su hechura, su orientación. De cualquier manera en el '93, si bien Del Bello se mueve mucho y tiene un contacto muy privilegiado con el Banco, yo era por entonces bastante escéptico de que lo lograra, pero él sobre el '94 obtiene el préstamo, que es el primer préstamo sectorial para educación universitaria, después del interdicto de Jomtiem. Así que, es una continuidad, pero he hablado con Del Bello de este tema y él ni reconoce el antecedente del preparatorio de la época nuestra, es como si él hubiera arrancado de cero

El documento que mencionas es fidedigno pero no marca una continuidad, al contrario, marca un arranque de la relación con una ruptura de contenido cuando Rajneri se va, porque el equipo de economistas cordobeses deja de actuar.

E: ¿Hay algo más que quisiera agregar para cerrar la entrevista?

A: No, no se me ocurre nada. Si me mandas el documento será interesante verlo.

E: Por supuesto, muchas gracias

A: Gracias.

Entrevistada **Clotilde Yapur (C)**

Entrevistadora: Jorgelina Mendez (E)

Fecha: 19 de noviembre de 2017

Lugar: Entrevista realizada mediante programa de videollamada Skype

Duración: 1h 45'

Aclaración: la entrevistada tiene copia del protocolo de entrevista y por ello adelanta algunas preguntas y une algunas respuestas.

(Inicio: minuto 0:30)

E - Clotilde, usted más o menos ya tiene una idea de lo que estoy indagando, ¿verdad? Voy a comenzarle preguntándole ¿Cuál es su profesión? ¿Dónde se formó?

C - Si, si me pareció muy interesante. Bueno, tuve que revisar mi currículum que no lo tengo actualizado porque ya hace cuatro años y medio que me jubilé, entonces ya no tengo que presentar informes ni actualizaciones ni nada de eso. Yo soy Profesora en Pedagogía, ese es mi título de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Tucumán. Y me parece que me tocó la suerte en la vida de haber ingresado en esa Facultad en el año sesenta, o sea que mi vida universitaria empieza en los '60 y hace 57 años que ando detrás de eso. ¿por qué te digo que tuve el privilegio? porque ahí cambia la Pedagogía, bueno, por lo menos el panorama que se daba en la Argentina, un plan de estudio de veinte, veinticinco materias y todas muy disciplinarias, con mucha Filosofía, con bastante Psicología era, una especie de mezcla, de sumatoria de disciplinas, pensando en la Facultad de Filosofía. Yo ingreso como ayudante estudiantil en el año '62, pero en el año '61, me parece, se muere Mantovani, que era un gran profesor de la Universidad de Buenos Aires, que nosotros estudiábamos sus libros, uno se llamaba "La educación y sus tres problemas", que era un enfoque... Mantovani era un hombre progresista pero era un enfoque absolutamente europeo, muy filosófico. Por un lado, muy filosófico y por otro lado el normalismo que imperaba en las didácticas. Cuando él muere le sucede en el cargo de director del departamento o de la carrera la profesora Gilda Romero Brest y ahí se produce un cambio muy grande en la Universidad de Buenos Aires y ella viene a tomar el concurso de Pedagogía acá, en Tucumán.

E: ¿Cómo fue su inserción profesional?

C: Yo ingreso como ayudante estudiantil en el '62 y mi profesor, cuando toma el concurso y lo gana, ella [Gilda Romero Brest] lo invita a que vaya a Buenos Aires y él está como un mes, un mes y medio, y cuando vuelve de Buenos Aires vuelve absolutamente cambiado. O sea, de "La educación y sus tres problemas", partimos a la sociología, la política, bueno, una cantidad de cosas absolutamente nuevas. Yo siempre tuve Teorías de la Educación hasta el '76 estuve en Teoría de la Educación. Bueno esa es una, la primera formación. Cuando termino la carrera que es en marzo del '65 hay un curso que se daba normalmente en Chile que era sobre Planeamiento Integral de la Educación. En ese momento, en la década del '60 es todo un momento de los Organismos Internacionales en relación al desarrollo de América Latina. No te olvides que en el '59 es la Revolución Cubana, entonces todo un proceso de pensamiento en los Estados Unidos que tiene que influir de otra manera y por otra parte la radicalización de los grupos de izquierda hacen todo una especie de ambiente contestatario interesante. Ese año ese curso no se da en Chile, se da en Buenos Aires; ahí hay una especie de anticipación de ese curso que se da en Tucumán. Digamos que, entre comillas, los mejores del curso, van al curso de Buenos Aires. Fíjate que el curso de Buenos Aires era un curso internacional, sobre Planeamiento Integral de

la Educación. Bueno pero mira a quién tengo el gusto, por ejemplo, de escuchar en conferencia, por ejemplo al que fue presidente Brasil antes de Lula... a

E - ¿A Cardoso?

C - Eso, a Fernando Henrique Cardoso. Pero hubo gente fantástica dando ese curso. Y por supuesto entonces mi formación en esos años ya es amplia, ya es la educación vista en un contexto social, en un contexto de la América Latina, en ese sentido bastante politizada. Vos me preguntas acá si yo tengo formación política y en realidad, si tengo formación política, es esta que te estoy contando y que viene del año '58, ¿qué pasó en el '58? hubo una movilización general, general en el país, sobre un famoso Artículo 28 que proponía el gobierno de Frondizi y se vivió en ese momento, las movilizaciones eran entre libres y laicos se llamaba, los que defendían la escuela pública, los que sostenían la escuela pública y los que sostenían la escuela privada, ¿por qué? porque el famoso Artículo 28 lo que iba a permitir era que las universidades privadas, que en ese momento eran muy poquitas y eran sobre todo las católicas ubicadas en las distintas provincias, dieran títulos. Fueron unas movilizaciones tremendas, yo en ese momento tenía quince años y estaba en la Escuela Normal y el epicentro de los acontecimientos acá, en Tucumán, era casualmente en la esquina de la Escuela Normal. Hay una famosa foto que ganó un premio internacional donde el policía le está apuntando a un estudiante, que efectivamente le apuntó y le tiró, una bala que lo dejó al chico con problemas en una pierna. Entonces ahí cuando ingreso a la Facultad no tengo que preguntar, directamente voy al centro de estudiantes de Filosofía y Letras, entonces mi formación política más bien tiene que ver con el movimiento universitario que con partidos políticos, porque nunca me afilié a ningún partido político. En realidad si comparo mi trayectoria he trabajado tanto para peronistas como para radicales, he hecho cosas muy interesantes, muy interesantes para mí por lo menos, en los dos casos. Me preguntas cuales son los títulos. Aparte de mi título de Profesora en Pedagogía, en ese curso que te cuento, que era de la UNESCO Chile, de la OREALC, de la oficina de la OREALC con sede en Chile. Ese curso es, en realidad una especialización porque vamos becados las distintas personas a Buenos Aires durante cuatro meses y el curso ese ya era latinoamericano, o sea nosotros teníamos compañeros chilenos, brasileños, uruguayos, bolivianos, etcétera. Entonces esta era una primera cuestión donde parecía que yo me iba a ir para la Planificación, pero no, me quedé en la Teoría de la Educación. Después de eso, ¿qué paso en términos de formación?, ahí me recibo y hago la carrera, el otro trabajo que yo tenía era de maestra, porque yo soy egresada de la Escuela Normal cuando nos recibíamos de quinto año, entonces mi primer reemplazo lo tengo a los diecisiete y después, en realidad justo cuando ingreso a la facultad como auxiliar, consigo mi puesto de maestra titular que me dura dos años porque después yo tenía que hacer las prácticas de la enseñanza y era maestra de campo, de acá de un ingenio azucarero, entonces me trasladan provisoriamente a una escuelita acá, del suburbio tucumano, ahora ya no es tan suburbio pero en aquella época sí, que había un ingenio azucarero, que en la crisis del '66, o sea el golpe militar de Onganía, que se cierra el ingenio y que Tucumán tiene una crisis brutal económica, que creo que nunca se recuperó de eso, de su pérdida de población y demás, bueno entonces ahí, estoy trabajando en esos dos lugares. Después me recibo y tengo horas en la Normal, hasta el año sesenta y nueve, o sea, ya había sido el golpe de Onganía, nos mantuvimos en la Facultad con muchas restricciones, pero por lo menos no hubo cesantías. Ahí, en un momento dado, te voy a contar otro dato histórico... en esa época los salarios de los profesores no eran muy altos, porque por ejemplo yo como auxiliar de primera, como auxiliar estudiantil, tenía el mismo sueldo que de maestra ¿sabes? el mismo sueldo y no era tan bajo, pero ahí Onganía hace, el gobierno, no me acuerdo quién era el ministro, pero hace todo un

movimiento en las universidades después de la crisis, los de Buenos Aires renuncian, y renuncian algunos de Córdoba, bueno todo lo que pasó en el '66, aumenta los sueldos en los profesores titulares, en los full time, sobre todo en los full time, supónete yo pasé de ganar \$42.500 que ganaba en tres empleos entre horas, maestra, que se yo, con 80.000\$ por ejemplo, fue una cosa importante. Porque, en la facultad hubo un concurso de trabajos prácticos para dedicación exclusiva que en esa época para los auxiliares era absolutamente desconocida y deciden ponerlo en Pedagogía que era la carrera más numerosa, que teníamos porque era materia común del Profesorado y la Licenciatura en Educación así como materias de los profesados de las distintas disciplinas, profesorado en Matemática, Física, Química, Biología, Historia, etcétera, etcétera. Bueno, entonces ahí me convierto en Profesora en dedicación exclusiva para la Universidad y por supuesto hago una serie de cursos, tomo una cantidad de cursos en la Facultad, lo que podía, de Epistemología, de Estadística que también fue una cosa muy interesante para mí porque eso no existía en el plan de estudios de Ciencias de la Educación y la Estadística al final me conecta, había una figura ahí en la Facultad que era “alumnos vocacionales”, que vos tenías los mismos requisitos pero no te valía como crédito para ninguna carrera, bueno pero fue muy interesante porque ahí entré en la Estadística y con la Estadística empecé... ah, y me falta otro detalle que te cuente. A raíz de mi título de Profesora me pasaron al gabinete psicopedagógico de la Provincia, eso es en el año '65. En el '66 había un tema recurrente en la Argentina que era, en primer grado, lo que se llamaba en ese momento primer grado inferior, con una pérdida de alumnos reprobados... y pérdida, que estaba en el 27, 28 y 30%, entonces decidimos con mi compañera, mira qué audaz que era yo, con mi compañera, por supuesto hoy sería muy criticado, que era armar grados de repetidores y darle a los maestros de los chicos repetidores, un apoyo especial. En esa época estaba bueno, estudiábamos Piaget, una famosa mujer, Andrea Yarur, escribe un libro sobre el método global y le dimos con el método global. Hicimos una cosa que se llamaban los grados A, para ponerle A, para que no sea tan discriminador, pero era un poquito la inspiración del Centro de la Provincia de Buenos Aires, el centro... no me acuerdo como se llamaba, la Dirección de Pedagogía... de pedagogía, no me acuerdo el nombre, pero era lo mismo que nosotros hacíamos, era el Servicio Psicopedagógico, donde trabajábamos psicólogos, pedagogos y algunos asistentes sociales un poco también. Bueno y ahí hice mi primer trabajo importante, digamos... dirigiendo grupitos de cuatro, cinco personas, capacitando a los docentes en el método global y en una matemática que incluía en esa época lo que se llamaba matemática moderna, que era la matemática de los conjuntos, bueno. Y entonces andábamos por los pueblos de la provincia de Tucumán repartiendo nuestro saber pedagógico, ¡fue una empresa impresionante! Hicimos unas jornadas ahí de Educación Especial donde estaba la señora Berta Braslavsky que era una figura, imagínate... Bueno y presentamos el trabajo porque la verdad que la recuperación de esos grados fue una recuperación muy dramática, muy asombrosa que era no tener límite de que tenían que terminar el grado en el primer año de duración... ahí empezamos con la historia un poquito más flexible de acomodarnos al tiempo de los chicos. No sé si eso te parece importante...

E: Por supuesto

C: Sobre la formación docente, y vos sabes que mi primer trabajito que preparo cuando yo soy estudiante, cosas que se hacían antes ¿no? La Universidad de Tucumán organiza un encuentro de educadores del noroeste argentino, o sea para invitar a las provincias de Jujuy, Salta, la Universidad de Tucumán era la organizadora, Santiago del Estero y Catamarca. Y nos vamos a

un lugar que es precioso acá de los Valles Cachaquíes, no sé si conoces, que se llama Cafayate. Bueno, en ese lugar, se hizo una Jornada y mi trabajillo era una copia, una especie de reescrito de cosas leídas, era sobre ¡Perfeccionamiento docente! ¿no ves? o sea que, bueno, ya se veía que el camino iba a ir por ahí. Bueno espera que salto un poco, porque sino yo te puedo estar contando mil años

E y C: (Risas)

C: Además me ha tocado por distintos motivos, abro otra ventana, por distintos motivos me tocó este año recordar cosas. Fíjate que me pide el grupo de la Universidad de Tres de Febrero donde yo doy unas clases de Evaluación ahí, en la maestría en Planeamiento y Administración de la Educación me invitaron a... iban a hacer un libro sobre los cincuenta años de Educación Argentina y me dan a mí el capítulo "Formación Docente". Y cuando yo empiezo a tratar de ver qué es lo que iba a hacer, no nos daban mucho tiempo. Me doy cuenta que la Formación Docente eran cincuenta años de mi vida. O sea lo que yo hice en esas 26 páginas que escribí más bien es revisar la legislación ¿sabes? cómo van cambiando las leyes, desde cómo empieza en el '60, porque el período era del '60 al 2010 y hago toda una especie de revisión de la parte normativa y algunas notas sobre, escrito en los pie de página, sobre Tucumán. Bueno a raíz de eso te digo empecé a recordar y hace dos años fue acá el aniversario de los cien años de la Universidad de Tucumán, de vuelta a recorrer toda la historia desde el año '60 hasta el 2013, salvo los años de dictadura, de la dictadura del '76 que no estuve seis años y medio, todo el resto. ¿Qué otra cosa te puedo decir? bueno, viene el golpe del '76 acá fue terrible lo del Tucumán, porque lo del Tucumán tuvo un ensayo en el '75 de todo el terrorismo de estado, el golpe fue el 24 de marzo y nosotros el día 6 de abril recibimos la comunicación de que dejábamos de pertenecer a la Universidad y además eran tan oprobiosa, porque no podías prácticamente defenderte. Bueno de todas maneras yo aguante como un año y medio. Después mi papá justo se enfermó, con cáncer, bueno fue una... todas esas cosas que pasan, cuando se juntan un poco las desgracias pero hubo una persona que me ayudó muchísimo que es Hebe Vessuri, que es una antropóloga muy reconocida, muy famosa, bueno, ella vivió acá en Tucumán y el marido de ella fue preso pero después pudo salir de la cárcel en un formato que había en ese momento que a los presos políticos les permitían salir a vivir a otro país, entonces ellos se fueron a Venezuela, ella por supuesto que tenía ya unos antecedentes fantásticos, entró en el CEDV, Centro de Estudios de Desarrollo de Venezuela y ahí en más hizo todo posible con otra persona que me ayudó muchísimo que fue, bueno, conocido por mí como el polaco Delich, pero Francisco Delich, que fue Secretario de Educación, que fue Rector de la UBA, que fue Rector de la Universidad de Córdoba... ¿y todo sabes por qué? porque Delich hizo su tesis doctoral sobre el campesinado tucumano entonces como eran esas épocas en que bueno si venías a Tucumán, se conectaba con la Universidad, él era reformista, entonces nosotros... bueno, se armaban una relaciones de amistad muy interesantes. Bueno el también colaboró mucho en ese momento era secretario de FLACSO, no, de FLACSO no...

E: ¿De CLACSO?

C: CLACSO, eso, el Centro de Investigación Latinoamericano, eso era. Bueno entre ellos y Hebe que me recibió en su casa y otro muchacho que me consiguió un pasaje, mira vos, un pasaje de ida... no he conocido a nadie que tenga, alguna vez que haya salido al exterior y tenga pasaje de ida. Bueno, yo tenía un pasaje de ida... y así llegué a Venezuela y la verdad que en Venezuela ¿cómo te puedo decir? Por supuesto mucha tristeza, pero también debo reconocer

que tuve unas oportunidades maravillosas en ese país, por eso me duele tanto todo lo que pasa ahora. ¿Sabes por qué?, tuve suerte. Tuve suerte en la vida. Tuve la oportunidad de ingresar a una Universidad y llaman a un concurso por el diario para hacer una selección de profesores para la Universidad Abierta. Por supuesto que yo me presenté... yo no tenía visa, tenía solamente una visa de turista y ya se me había acabado incluso la visa de turista. Me presento, y en la presentación esa, me toma una entrevista una profesora, y ella a su vez me cuenta que estaba trabajando en el equipo de la Universidad Nacional Abierta un argentino... ¿sabes quién era el argentino? Gustavo Cirigliano, a quien yo conocía bastante, bastante porque estuvimos trabajando en la creación de la Universidad de Salta, él estuvo de Secretario Académico y yo dirigía ahí en Salta, en el ciclo de admisión, en el año 1973. En el '73 se inaugura, el 2 de enero del '73 la Universidad de Salta y ahí estaba Gustavo y además ya lo conocía a Gustavo de antes porque antes lo habían invitado acá, de la Facultad y todo eso, a conferencias, entonces de hecho él también me imagino que influyó pero la verdad que tenía mis antecedentes, tenía 34 años y tenía un montón de cosas hechas. Yo ingrese ahí, ni sabía que existía un sistema que se llamaba Educación Abierta, voy a ser sincera. Ahora como había tal cantidad de oportunidades en esa Venezuela rica, ingresé a trabajar ahí en el '78, el 2 de Enero del '78, había tanto dinero Jorgelina, que nosotros teníamos asesoramiento, mirá de qué Universidades: de la Open University de Inglaterra, de Penn State University, de la Universidad del estado de Pennsylvania y de la Universidad de Tallahassee que era donde estaba también Ausubel y una serie de gente, bueno... esos nos asesoraban a nosotros. Yo al principio tenía una especie como de mareo ¿sabes? era una cosa que vivía como sobresaltada, porque era pasar de Tucumán a esta cosa, parecía una fantasía. Fijate que hasta nos dieron la oportunidad, nos ofrecían con la Universidad, con Penn State University hacer la maestría en Educación Superior. Ellos daban clase en Caracas pero las vacaciones nuestras que eran un mes, un mes y medio, que se transforman en dos meses, ibas a hacer cursos presenciales allá en, no me acuerdo cómo era la ciudad, una ciudad de Pennsylvania que es muy importante, donde queda el centro de la Universidad. Pero yo no sabía inglés, me maté estudiando pero no tanto para escuchar clases, tomar apuntes, escribir, era imposible y no lo hice pero sí aproveche mucho la bibliografía, aproveché muchísimo eso. Entonces ahí, tenía problemas con mi título además en la Universidad, porque los profesores en Venezuela son egresados de lo que nosotros podríamos llamar acá "terciario", no la de Universidad, la Universidad solamente es Licenciado en Educación. Hice unos líos para que me reconozcan, con documentación de la UNESCO, que el Profesorado en la Argentina también es universitario, bueno, finalmente me reconocieron pero ahí era importante que yo limpie mi situación de título, asique tuve que hacer una maestría -cosa que le agradezco a la vida, porque la maestría me rindió tanto- en la Universidad Central de Venezuela, que es la Universidad pública más importante de ellos. Y ahí me inscribí en la maestría y saqué mi maestría que se llama Maestría en Tecnología Educativa, pero vos imaginate que la tecnología educativa de esa época eran materiales escritos, era puro mimeógrafo, lo más que llegaba a usar yo, incluso usé un poquito de grabación en los grabadores chiquitos, esos que venían con los cassette, o sea que la tecnología educativa más o menos, pero sí tuvimos buena formación por ejemplo en evaluación. Mi director de tesis había estudiado en la UCLA, en la Universidad de Los Ángeles [Universidad de California en Los Ángeles] o sea, tuve una formación en Evaluación entre tecnocrática pero también las evaluaciones críticas ¿no? las corrientes críticas en Estados Unidos, muy, muy bueno. Hice mi tesis sobre aspectos presenciales de la educación a distancia, o sea lo malo de la distancia. Y, ahí aprendí un montón más, apliqué una encuesta, todo el trámite de la elaboración de los datos,

bueno y de hacer proyectos y llevar adelante, me llevó como un año y medio hacer esa tesis; y la hice sobre la población de los que éramos los tutores en el sistema a distancia de la Universidad Abierta. En la Universidad a distancia yo debo haber tenido once mil alumnos más o menos en un año porque estaba distribuida en todo el país, sobre todo en las capitales de los distintos Estados, que vendrían a ser las provincias de allá. O sea que aprendí mucho ahí. Y después ocurrió la guerra de las Malvinas. Cuando fue la guerra de las Malvinas mirá, esas cosas bien contradictorias que uno vive, con mi esposo estábamos por un lado tristes por la historia de la guerra pero por otro lado nos miramos y dijimos “¡volvemos! acá se van los militares”. Nosotros participamos en todos los actos, la gente... hubo mucha solidaridad tanto de universitarios como en todos los actos que se podía, pero ahí ya entramos a preparar el retorno. Y el retorno incluía que yo termine mi tesis. Así que ahí me puse con todo y la terminé. Pero ahí, en ese trámite de Venezuela, empecé a conocer otra gente, otra gente que caía a Caracas, bueno ingresa un amigo, que nos hicimos amigos, que era OEA, vivía en Estados Unidos por supuesto, en Washington. Bueno, justo el día que presenté mis cuatro ejemplares de Tesis, volví a mi casa y me dice mi esposo, tenés un llamado y me parece que es una oferta de trabajo. Era viernes, entonces el sábado lo llamo y me dice “bueno le hablo de la Oficina Interamericana del Desarrollo para la Agricultura”, no me acuerdo la sigla, una dependencia de la OEA que se dedica a la parte de desarrollo agrario. Bueno, me voy el lunes y me dice, efectivamente era una oferta de trabajo para capacitar a docentes de escuelas agropecuarias en Paraguay. En Paraguay estaba Stroessner todavía. Digo no, mi esposo no va a querer ir para ahí ya estábamos nosotros también con un espíritu de irnos de Venezuela, ¿sabes? de irnos ya, entonces en mi casa el me dice “no, no, no vamos, vamos, vamos”. Pasamos como digo, del siglo XXI en Venezuela, que para muchas cosas en Caracas era muy moderna, al siglo XIX en Paraguay. Pero esa también fue una experiencia impresionante para mí, porque bueno aprendí muchas cosas, aprendí a hacer proyectos, aprendí, la comunicación con mucha gente distinta. Eran escuelas agropecuarias, o sea que me conozco el Paraguay porque conozco... siempre hacía el mismo chiste, las escuelas agropecuarias están situadas en el campo, entonces yo me conozco el campo. Y bueno, estuve 14 meses ahí. Trabajamos tres personas, uno argentino pero residente en México, José Luis Parisil, un tipo que sabía muchísimo sobre Análisis de Sistema, después tenía una compañera muy buena, muy bien preparada, chilena, pero era pinochetista, asique era una cosa tremenda, bueno pero lo mismo uno puede hacer amistad y quererse con la gente. Entonces yo hacía la parte de formación docente, la de perfeccionamiento docente, ella la de evaluación y este otro de planificación, sobre todo con la cuestión de la planificación sistémica. Y trabajamos 14 meses, mucho y muy bien, nos fue muy bien. Yo incluso volví a Paraguay para otro servicio vinculado a la oficina de la OEA y después, bueno después volvimos a la Argentina, triunfal, parecíamos la máquina del tiempo porque todos éramos lo mismo... nada más que un poquito mayores, habían pasado diez años más o menos y volvimos a la Universidad

E: ¿En qué año regresó?

C: En el '84 Diciembre. Pero de ahí tengo viajes que voy y vuelvo. Por eso la década del '80 para mí es una década muy, muy algida, porque, a raíz de lo de Paraguay tengo vinculación con otro que se llama Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza, en Costa Rica en una ciudad que se llamaba Turrialba. Ahí tenía que hacer capacitación de los docentes, pero estos eran docentes de maestría, eran docentes de mucha formación, pero también fue una cosa muy interesante. Capacitar en evaluación, en las clases, en el uso de recursos, fue una cosa muy

interesante. De ahí me llamaron muchas veces, creo que como seis veces. Incluso conocí muchos países de Centroamérica, fui por Guatemala, fui por República Dominicana, bueno mismo Costa Rica y no me acuerdo que más, pero ahí anduve dando vueltas. En el año '88, otra ventanita que te abro, en los comienzos de los '70 yo vengo a conocerlo a Juan Carlos Tedesco de una manera tan casual, en el '71 debe haber sido él se casa con una tucumana, muy famosa la tucumana, o sea, en la facultad yo había escuchado su nombre pero no la conocía a ella. Entonces un día me habla una amiga, para Diciembre era, me dice “vos sabes que la Nilda León se ha casado con un pedagogo, ¿por qué no venís así hablas con él? para que no se aburra tanto”, porque esa era una bandita más bien de Letras, de otro tipo y así lo conozco a Juan Carlos, y era una amistad muy linda porque él después funda la Revista de Ciencias de la Educación y yo soy del comité y también me ayudó un montón cuando me fui a Venezuela porque él me sostenía un poquito en Buenos Aires mientras yo esperaba los papeles y todo eso. Y después Juan Carlos fue director del CRESALC (Centro regional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe) en Venezuela. Y seis meses vivimos allí juntos, los seis últimos meses nuestros, fueron los primeros seis meses de él. Y tuvimos, una amistad importante a lo largo de mucho tiempo, de familia, con los hijos, yo no tengo, nosotros no tenemos hijos, bueno. Lo cierto es que me parece que él le aconseja a Adolfo Stubrin que me llamen para el INPAD. Todo esto que te cuento para decirte quién creo que me impulsó al INPAD

E: ¿Usted llegó al Ministerio Convocada por Juan Carlos Tedesco?

C: Si, a través de Juan Carlos. Y hago muy buenas migas con Adolfo, con Adolfo Stubrin que en ese momento...bueno, porque él fue el entusiasta de hacer el INPAD y después yo quedé como amiga de él. A mí me han invitado muchas veces a la Universidad del Litoral, ¿sabes? pero es por la presencia de Adolfo. Y fue una experiencia.

E: Claro

C: (Risas) Si, a veces cuando he estado haciendo cosas para la... el Litoral, últimamente estaba en una comisión y a veces lo veo y ya han pasado cuántos años ¿no?, pero era... treinta y tres años. Fue siempre un tipo muy inteligente, muy lúcido en la política, en la manera de ver las cosas. Bueno y así es como llegamos al INPAD.

E: ¿En qué estaba trabajando en ese momento?

C: Yo era profesora en la Facultad en la Universidad de Tucumán. Ya era adjunta, me parece, no, asociada, rendí un concurso de asociada, primero en Teoría. Entonces pedí licencia en la Universidad, pedí licencia porque de martes a viernes estaba en Buenos Aires. Entonces en la Universidad me la concedieron, bueno en esa época también todos eran radicales así que eran amigos, y consideraron que era una especie de distinción mía, me redujeron la dedicación, pero no dejé, los lunes daba clases acá en Tucumán y de martes a viernes estaba allá en Buenos Aires. Me doy cuenta que fue prácticamente un trabajo intenso, intenso, dos años, porque fue del '87 al '89, pero en el '89 se adelantan las elecciones [el traspaso de gobierno] y todo eso. Y yo creo que en el INPAD hay como... te podría decir hay como tres momentos. El momento inicial que es cuando hay unas reuniones, ahí en ese documento que hay, en ese expediente que hay... no sé cómo se llama, el expediente no me acuerdo... acá lo tengo yo, 01742, bueno, que lo baje, finalmente lo pude bajar, ahí está la primera cosa que no me acordaba cuando vos me has hablado pero era así, el 26 de Octubre es que se crea el Instituto ¿sabes?, pero yo debo haber estado desde Mayo, ahí, empecé a viajar a Buenos Aires.

E: ¿Del '87 me está hablando?

C: Del 87 sí, entonces la historia era que compartía con la Universidad de Tucumán, pero me dediqué pura y exclusivamente del martes al viernes a esta historia. Fue una empresa, bueno, te diría que era como lo de los grados A, un poco de audacia y además también la confianza que me depositaban mis superiores ¿no?, te daban mucho, mucho estímulo, mucho entusiasmo. Entonces mirá cómo fue lo del INPAD. Yo venía de la experiencia de educación a distancia. Mi trabajo de tesis que fue sobre el centro de la UNA en Caracas que era el centro más numeroso, fue con los tutores del sistema a distancia. O sea que sabía bien cómo se movía el sistema a distancia con el sistema de los textos preformados y demás, con los componentes presenciales, el papel de los tutores. Y ahí muchas de esas cosas las discutimos con Gustavo Cirigliano, tales como el rol del docente en la presencial donde era el proveedor de la información, más que la información, el conocimiento, el conocimiento predomina. En cambio, en la educación a distancia es como que se abre la cuestión de información y enseñanza y aprendizaje, se abre, se expande, se expande porque hay otros rostros, hay otra gente, hay otros cuerpos.

Bueno, a mí me entusiasmó eso de decir, para que sea nacional tendría que ser una cosa que a distancia y bueno, ellos ya venían también, ellos digo los del Ministerio, con una experiencia exitosa que era el programa de mejora de la enseñanza de la Matemática que lo tenía el CONICET. Si vos te fijás en el expediente, es la primera articulación que se hace con el programa del CONICET de Matemática.

En parte también porque había una cosa utilitaria, ese programa del CONICET ocupaba una oficina, una casa que ahora ya no existe más, en la calle, en Callao, en Callao al 900, digamos frente a la plaza, en la mitad de la cuadra más o menos, una casa que ocupaban los CONICET, entonces ahí nos ubicaron a nosotros, ahí era el lugar nuestro de trabajo

E: ¿El equipo del INPAD trabajaba en una sede de CONICET?

C: Sí, además había cosas que las compartimos con ellos, compartimos algunos profesores, bueno. Fue una experiencia interesante la de ellos. Pero en realidad era como introductoria, armarlo al INPAD. Entonces, te contaba, hacerlo a distancia, hacerlo con tutoría, con esa especie de concepción ya de un nuevo tipo de profesores, que serían los tutores, también me gustó. Yo tenía conocimiento de dos cosas, de los movimientos de innovación pedagógica de España (...) durante el franquismo, que era básicamente la capacitación docente, pero como era de los gremios fijate, eran centros donde la gente se reunía a conversar y a ensayar cosas nuevas, como una cosa paralela. Y después había otro centro que yo lo llegué a conocer y conocí a su mentora, en Colombia, que se llamaba... espérate, tenía un nombre bien bonito que después le pusieron ATAD, bueno si después me lo acuerdo te lo digo, que también eran unos centros de formación de docentes en ejercicio, o sea de capacitación de los docentes en ejercicio para poblaciones especiales, para poblaciones carenciadas. Porque yo fui a Medellín, por ejemplo, que era un lugar impresionante, yo andaba con los soldados ahí acompañándome, para unos centros que atendían escuelas sobre todo en zonas rurales o periféricas a las ciudades, pero también había de rural. Entonces lo que me gustaba de la historia, era también los propósitos políticos ¿no? todo el aire que en ese momento se respiraba en la Argentina, estaba reducido a la democracia y a la participación. Entonces lo importante era crear el ambiente a los estudiantes, a los docentes de participación, de intercambio, bueno. Ahora que lo repaso a todo me doy cuenta que no le dábamos tanta importancia al papel del especialista⁵, al saber mucho. Sí por supuesto convocamos a la gente que en ese momento todo el mundo me aconsejaba y yo acepté lo mejor de lo mejor, por ejemplo cuando decidimos que iba a ser enseñanza media, claro, enseñanza media era porque el Ministerio tenía casi todas las escuelas del país, la enseñanza media era del Ministerio: las Normales, las Comerciales, los Colegios Nacionales,. O sea, el interés de la enseñanza media era genuino por los dos motivos, primero porque la enseñanza media evidenciaba problemas importantes con respecto a la adolescencia, con respecto al rendimiento,

con respecto a la atracción de la escuela media, etcétera. Pero por otro también era por la cuestión de dependencia de las instituciones. Y ahí entonces conté con el apoyo de dos personas que me ayudaron muchísimo, una fue Marta Souto que venía con la historia de los grupos que es fantástica. Y después también con... con, ay, ay, que se me olvidan los nombres en Fernández, el apellido es Fernández, bueno ya me voy a acordar, que hacen en instituciones,

E: ¿Lidia Fernández?

C: Lidia, Lidia Fernández. Bueno ellas se comprometieron muchísimo conmigo y también, hubo otra gente...

E: ¿Trabajaron en el proyecto?

C: Claro, para armarlo al proyecto, porque el proyecto no estaba tanto destinado a áreas disciplinarias, sino un poco a la cuestión de la participación, de la democracia, de la participación de la discusión, del trabajo grupal, bueno. Y el tema, ¿cuál era el tema? Si no era disciplinario, no era Matemática, Física, Química, entonces el tema era el adolescente, entonces buscamos a la profesora, que según decían ahí que estaba muy formada y a mí me encantó, Vilma Saldumbide, para que haga el módulo de adolescencia. Iba a tener tres módulos ¿verdad? el de grupo y el de... adolescencia. Y la idea era que el trabajo sea tratar de comprender y describir a los adolescentes que teníamos. Había información sobre teoría de la adolescencia y demás, hicimos los libros que sería la parte de educación a distancia, los libritos que vienen con la información, con las teorías, pero el peso del trabajo era con los tutores y en las actividades, que es qué tenían que hacer los profesores con los adolescentes.

Eso realmente me pareció a mí muy bueno, lo que pasa que tampoco tuvimos una evaluación hecha por otras personas, ni buenas evaluaciones, porque no hubo tiempo la verdad, pero eso fue una experiencia interesante porque nosotros reclutábamos a los tutores, hacíamos una llamada a los tutores de todas las disciplinas, no solamente a los de Ciencias de la Educación o a los de Psicopedagogía, no. Era “profesores”. Así tuvimos algunos profesores, por ejemplo, algunos profesores de Física geniales, profesores de Contabilidad, que venían de la administración, pero unos tipos de primera. Ah y ¿cómo los elegíamos? era por provincia, la gente que aceptaba hacer la experiencia, después trabajaba en su provincia. Así yo creo que fueron nueve porque como no lo tengo escrito, creo que fueron como ocho provincias, como ocho sedes

E: Sí, eso está sistematizado en el documento De los Planes a la Acción.

C: Ah bueno ¿y eso cómo lo consigo? Después mándamela

E: Es un documento oficial del Ministerio, yo creo que tiene que estar digitalizado.

C: Como para que lo ubique...

E: Están todo lo que ellos llaman las líneas de gestión prioritaria y una de ellas es el INPAD

C: Porque yo acá de lo que recuerdo, era Rosario, Jujuy, provincia de Buenos Aires, Capital, Río Negro y Mendoza. Eso es lo que yo me acuerdo, no sé si, Río Negro o Chubut, porque iba al sur. ¿Y cómo hacíamos entonces? hacíamos una convocatoria a profesores que tenían horas titulares, profesores del secundario titulares y que tenían interés en la propuesta y se presentaba una serie de gente. A esa gente a su vez, hacíamos, con ellos mismos una capacitación de un internado de una semana, que lo hacía Marta Souto y sus ayudantes, unas ayudantes fantásticas tenía Martita Souto. Bueno... y sobre la base del desempeño en ese taller, en profundidad, sobre eso elegíamos nosotros los tutores. Y la verdad es que, te diría casi no nos equivocamos con los tutores, en el sentido de la dedicación, el entusiasmo, la responsabilidad, porque ellos lo que tenían era que los sacaban de sus horas de clases en comisión para ponerlos en el INPAD. Y la

gente mirá, hizo gestiones, autogestión para conseguirse sus locales en cada una de las provincias, había una relación muy fluida y el primer curso que se dio, fue el curso de adolescencia. Bueno, esos cursos sí los evaluamos, pero no tengo informes. Pero evaluación preguntándole a los del “gallinero” digamos ¿no?. Yo también viajaba mucho, o sea yo me juntaba con la gente en las distintas sedes, viendo clases, hablando con los grupos, así había una cosa permanente que nos permitió tener una información si la cosa iba o no. Lo que pasó, me parece a mí, todavía en algunas reuniones que he ido a lo largo del tiempo, todavía encuentro algunos INPAD, visto así a la distancia yo me río porque, bueno, tuvimos una cosa con el INPAD... fijate, te digo esto hablando de Tucumán ¿no? Antes del INPAD y como iniciativa de otro gran pedagogo... Ovide Menin

E: ¿El director de Educación Superior?

C: Claro, Ovide estaba de Secretario de Educación Superior, de la dire... de la Dirección de Educación Superior

E: Otra política de Formación Docente que estamos analizando es el MEB

C: Claro, que él organizó una cosa bastante loquita pero muy interesante ¿sabes? porque era unir un pedazo anómalo de bachillerato pedagógico que sería cuarto y quinto año de la Escuela Secundaria con primero y segundo año de Educación Superior, para armar el plan, el MEB, ¿no es cierto?... que sería el Maestro de Educación Básica; que es la primera vez que aparece el concepto de Educación Básica. Bueno y Ovide tenía, previo a la propuesta de la capacitación para el MEB, él ya había hecho una experiencia en Rosario, en la Facultad en el Departamento de Educación, en la Escuela de Educación de Rosario, que consistía en lo que nosotros llamamos el “currículum vacío”, solo estaban diseñadas generalmente las áreas y los profesores que correspondían a esas áreas iban inventando los distintos formatos que podía dar ese curso dentro de las áreas, o sea, currículum participativo como ese creo que no hubo ¿sabes? muy interesante. En una época donde no aparecen todavía los especialistas, los especialistas y los expertos con las consultorias van a aparecer en el menemismo ¿sabes? como figuras, o por lo menos esto es lo que yo conozco, conozco un poquito del Ministerio y de Tucumán

E: Retomando, ¿cuándo usted llega al INPAD tiene la facultad de organizarlo desde cero?

C: Claro, claro, claro... desde cero, efectivamente.

E: ¿Y qué era lo que a usted le encargaron a usted?

C: Un Instituto de Formación Docente. Y entonces ahí, por ejemplo la idea esa de currículum vacío, para ser construido por los propios actores, por los propios profesores, la saco del MEB. Ah, pero lo que te quería contar acá en Tucumán, para hacer eso, Ovide, cuando está allá en el Ministerio, hace una capacitación, la capacitación del MEB donde... yo lo veía por la Escuela Normal de Tucumán porque iba a la Escuela. Me acuerdo de un cartel un día que decía, llegó... “Rowler” la mexicana, la del currículum oculto, espérate... bueno “llegó Rowler” digo, “eh la miércoles”... hay hasta mexicanos en esta escuela” no, era llegó el apunte, llegó la bibliografía de Rowler.

Porque allí participó María Saleme, fue una experiencia muy interesante de actualización del conocimiento, pero en unos espacios de mucha discusión. Entonces cuando se cierra el programa del MEB, nosotros aquí a la gente, a los profesores de la Escuela Normal le decíamos las viudas del MEB ¿sabes? pero después se cerró la del INPAD, entonces le decíamos las viudas del INPAD, o los viudos. Y después se cerró el PTFD que también fue un gran proyecto, que eso es del menemismo, sobre formación docente. También cayó digamos hacia el hacia el

final del menemismo el PTFD, que había sido hecho para las Escuelas Normales y después al año, se transfieren las Escuelas Normales a las provincias. Esa también es una cosa que yo la veo desde la provincia, porque cuando termino en el Ministerio, cuando empieza el menemismo yo me vuelvo a Tucumán. Pero, en el año '91 gana Palito Ortega la gobernación de Tucumán y la nombra de Secretaria de Educación a una profesora, a quien yo no conocía. Y esta mujer me mandó a llamar para que sea Subsecretaria de Educación. Y yo... era muy suelta de cuerpo para hacer tal cosa, y "bueno, digo, bueno, bueno", pido licencia en la Facultad y me voy. Y ahí vi lo que era el PTFD ¿sabes? pero lo vi desde otro ángulo, mirá con el PTFD yo tengo también un gran cariño, porque lo vi al PTFD de distintas maneras, tanto como profesora de distintos cursos de capacitación como de subsecretaria, viendo cómo era el proceso y después por supuesto se terminó el PTFD y también... otras viudas. Eso no lo puse en el informe de los cincuenta años, pero la verdad es que estamos llenos de viudos... porque las cosas empiezan, tienen una especie de ascenso fantástico y después caen en el olvido y nunca sabés qué pasó del todo.

Incluso a mí me tocó ser evaluadora al final del PTFD. Yo hice un informe al final del PTFD que no les gustó, que no les gustó, a una persona que era de planificación, pero muy famosa también. No le gustó, lo mandó a otra persona a que revise el informe. Todo huele a improvisación, nunca las cosas están bien acertadas. Por ejemplo, en el caso del INPAD. Si vos me preguntas qué cosas, qué cosas yo le evalué como negativo y bueno, la falta de continuidad. Y por ejemplo salió la creación del INPAD pero en realidad no tenía una planta, todo era, todo era provisorio. Primero fue algo del proyecto que, yo ni me acordaba, y ahora a raíz de tu pregunta [se refiere a la pregunta 15. ¿Estaba vinculado de este proyecto con algún organismo internacional?] lo vuelvo a recordar, estaba un proyecto chiquito de financiación para la Enseñanza Media de la OEA.

E: ¿Para financiar al INPAD?

C: Sí, como agente de financiación y después pasó al Banco Mundial, en el '91, ah no, no, no... eso es con el INPAD mismo que empieza el Banco Mundial y empezamos a trabajar. Bueno ahí ya no me acuerdo muy bien, se me confunden las cosas, pero empieza el financiamiento externo. Pero el Banco Mundial trae la novedad de los expertos ¿sabes? trae la novedad de los especialistas, de los consultores. Cosa que antes era como más primitiva la cuestión. Ahora ninguna de esas cosas se evalúan en profundidad, o sea nunca se sabe por qué se cambian ¿no? Y eso se ve a lo largo de los cincuenta años lamentablemente. Por ejemplo lo que pasa con el PTFD es increíble y todo fue por la presión, de descentralización, de achicar el estado famoso del menemismo y de Cavallo con el Banco Mundial

E: ¿Y qué tipo de relación tenía el proyecto con los organismos internacionales?

Lo que pasa que en la época de la OEA, primero era mucho menos plata ¿sabes? y eran cuestiones puntuales pero la relación con la OEA, por lo menos desde el costadito donde yo podía verla, era mucho menos impositiva. En el caso del Banco Mundial no, porque por ejemplo toda la reforma universitaria, la evaluación se instaura a presión. ¿Por qué? Porque el banco, exigía evaluación de las universidades suponte para poder financiar, para poder empezar a financiar. Y de ahí también hay otra historia de cómo se desvían los fondos, por ejemplo, en la parte universitaria también la conozco porque ahí me tocó ser Secretaria Académica de la Universidad, y Secretaria de Posgrado, entonces también sabía toda la historia de las presiones del Banco Mundial. Fueron diferentes, me parece que eran diferentes porque era menos dinero y menos compromisos.

E: ¿En el INPAD había presencia también del Banco Mundial?

Yo creo que el final, fijate sí. El final. Porque casi en el '89, en el '89 ya había presencia del Banco Mundial. Porque me parece que incluso cambió la gente con la que yo interactuaba, digamos para presentar informes, para hacer el pedido, para dar cuenta de cosas.

E: Es interesante, la OEA sí figura en los documentos pero del Banco Mundial no tenía información

C: No... no, yo no tengo... ahí... información.

E: Del '88 en adelante el Banco Mundial comienza a hacer una serie de informes

C: Sí, ahora ¿sabés que es lo que tengo dudas?, porque la historia era si estaba Cecilia Braslavsky, o si estaba Cecilia Braslavsky ya era el menemismo. Fue la primera secretaria, ella estaba en investigación, no me acuerdo si era departamento, secretaria de investigación y desarrollo. Pero ¿eso fue en la época de los radicales o en la época de los peronistas? Me parece que en la época de los peronistas. Bueno... ahí queda ambiguo, yo casi te diría...

E: Puede ser igual porque, le decía... a partir del 88 se empiezan a detectar una serie de informes del Banco Mundial sobre educación

C: Claro, o sea que ya se estaba preparando

E: (...) que la gestión de Alfonsín nunca lo aprueba al documento. Un documento donde ya se anticipan algunos temas de la reforma de los '90.

C: Claro, claro. Tenés razón... porque me parece que lo que te estoy contando es del '89. Yo en el '89 estoy, ¿cuándo asume Menem? ¿en Julio, verdad? en Julio del '89. Bueno y yo estoy ahí y después me ponen una sillita, para que se termine mi contrato supongo, no se... pero ya yo remito, hay cosas que remito al Banco Mundial. O sea que el Banco Mundial aparece en el Ministerio de Educación, seguro, en el '89. Porque al principio no nos entendemos con el Banco Mundial con la presentación del proyecto, y al final lo presenté al proyecto y estuvo de acuerdo. Le di vueltas pero estuvo de acuerdo (risas) asique no sé qué otra cosa te puedo contar de esto.

E: Le quería consultar cómo era la relación que existía con el Ministerio, o en este caso con la Secretaría de Educación, del equipo del INPAD.

C: Lo que pasa que la relación era muy directa con el secretario ¿sabes? entonces las cosas se resolvían rápidamente, no había instancias intermedias. Bueno, la verdad que yo tuve una colaboradora muy buena que sí conocía el Ministerio ¿sabes? Ella había actuado en la gestión anterior, también radical, pero ella era de la democracia cristiana me parece. Entonces conocía el Ministerio y eso favoreció mucho la parte del tramiterío, por ejemplo de dinero, de viáticos, de pagar el colectivo, de pagar el hotel, todas esas cosas, era muy facilitada por el conocimiento que ella tenía de la jefa del Ministerio. También tenía buena vinculación con Ovide, que era de Educación Superior, por ejemplo, Ovide siendo Secretario de Educación Superior favoreció todo el montaje, porque eran las horas del terciario las que servían para pagar a los profesores. Y para financiar una serie de cosas. Ahí yo me enteré por ejemplo que nosotros utilizábamos horas de la Escuela Normal de Humahuaca, que no las ocupaban y que bueno, habían no sé... seiscientas horas, no sé, muchísimas horas que nos servían a nosotros para, bueno, ir organizando el Instituto.

Eso tiene, visto a la distancia, visto después de tantos años, que el entramado administrativo era muy precario. Eso también es muy claro, uno inventa cosas, crea cosas para la autoridad que

está en el momento, pero a veces sin tener los requisitos administrativos y sobre todo financieros establecidos legalmente. Se crea el Instituto pero dicen que se va a sostener con fondos de la Secretaría, nada más, pero no hay una distribución. Bueno, creo que hay una parte ahí, una cosa más eficaz, de más organización administrativa que le de sustento material a la institución o al proyecto que se impulsa. Así como también después desaparecen y se mueren lentamente.

E: Por falta de institucionalización...

C: Claro. Porque fíjate ahora, leyendo los materiales que me conseguí bajar, dice “el Instituto duró hasta el año ’92”, pero desde que lo dejé hasta el ’92 no hubo ningún tipo de actividad, no sé si se repetían los cursos que se estaban dando, pero no había, no había capacitación digamos ¿no?

E: ¿Y ustedes se manejaban con autonomía?

C: Bueno lo que pasa que yo tenía un Consejo, formado por los representantes de todas las direcciones del Ministerio y, propiamente de la Secretaría de Educación. Entonces al tener ese Consejo, era un Consejo también muy interesante porque te vinculaba con el Ministerio, te vinculaba con tipos de escuelas diferentes y al mismo tiempo eran miradas diferentes.

E: ¿Ustedes tenían reuniones?

C: Sí, sí, al principio muchas reuniones, después eran reuniones más bien de dar cuenta lo que se estaba haciendo ¿no?

E: Claro, claro

C: Pero sí, yo creo que la cuestión precariedad y después la falta de continuidad que tienen las cosas en nuestro país ¿no? La verdad que ahora que he visto los cincuenta años, nos hemos convertido en los cincuenta años de improvisaciones, esperemos que entremos en otra etapa. Así que bueno, a ver...fíjate que también hay una cosa acá ¿sí? nosotros teníamos un contacto directo con el secretario pero era porque el proyecto era del secretario, era el proyecto de Adolfo y le puso todas las pilas a este tipo de cosas, era su idea, pero no sé por ejemplo cómo habrá sido la cosa en otro tipo de proyecto, de programa, no sé pero a mí me da la sensación de precariedad, tanto en el Ministerio Nacional como, para qué te cuento lo que es la Provincia.

E: En lo que respecta a su trayectoria, ¿cómo describiría su trayectoria por el proyecto?

C: Y para mí fue una cosa muy importante porque fue la primera vez que tuve a cargo una tarea de la envergadura que tenía esto ¿no? Ocho provincias, siete provincias, distinta gente, distintas disciplinas, fue una cosa muy rica en contacto, en experiencias y en la perspectiva de ver la actuación de los docentes de maneras mucho más globales. Yo estoy muy de acuerdo con una cosa que leí, en realidad la frase es de Justa Ezpeleta, que dice, si el perfeccionamiento docente, si la educación es política o no, pero sobre todo, si la capacitación de los docentes es política. ¡Claro que es política! Eso no cabe la menor duda. Pero ella dice que hay poca, pero al mismo tiempo todo el mundo se queja de que hubo tanta cosa de, tanta inversión en capacitación y sin embargo no se ve ¿no? Entonces ella señala esa diferencia entre lo que sería el mundo de la escuela, el mundo del aula, el mundo de los profesores, que sería algo así como el mundo doméstico, el ámbito de lo doméstico. Sin embargo, el del planificador, que es un poco lo que me tocó a mí digamos, de ver las cosas diferentes, el planificador, el que se supone que hace la política y diseña la política educativa cuenta con que el doméstico va a hacer las cosas, pero el

doméstico no tiene la perspectiva del planificador ¿sí? Ni los docentes tienen una perspectiva política, ni los planificadores tienen la perspectiva de la enseñanza, de lo que es la tarea de los docentes. Eso me gustó y lo retoma Terigi también, como crítica, como una especie de deficiencia que tiene nuestro sistema, con nuestras innovaciones.

E: Mirando hacia atrás ¿Pensando en el tipo de trabajo realizado en ese momento cómo definiría su rol en el INPAD?

C: Está buena la pregunta, no sé la verdad. El rol era organizar una cosa, o sea llevar a cabo una política, desarrollar una política. Claro, lo que pasa, no... lo que sería quizás la perspectiva de cada quién en hacer esa política. En principio, para decir una cosa muy trillada, o tomás una perspectiva técnica o tomás una perspectiva más social o una perspectiva pura y exclusivamente academicista o centrada en el conocimiento experto, conocimiento científico. Bueno, esa perspectiva que se supone que tiene efectos en el aula o que debería tener efectos en el aula y que a veces sustenta las capacitaciones tienen efectos diferentes. El otro problema también es la falta de evaluaciones, nunca sabemos exactamente dónde estamos parados como para tener una cosa de, no sé si es correcto pensar en el modelo médico, pero Tengo que tener una base, claro, vos me dirás “bueno pero eso tiene mucho de efecto – consecuencia”, ¿verdad? de estímulo – consecuencia. Y sí porque claro que tiene eso, pero también en la capacitación vos tratás de modificar alguna cosa de práctica, o de la cabeza o del corazón de los profesores. Entonces desde donde partimos ¿no?.

E: Una tema que quedó pendiente cuando estábamos hablando de todo el proyecto ¿hubo alguna resistencia o alguna oposición?

C: La verdad es que no me acuerdo alguien q haya estado en contra del INPAD, en la idea del INPAD no sé. Sí hay una cosa, algo que me enseñó... resulta que la provincia de Buenos Aires era gobernada por peronistas ¿verdad? pero tenía un secretario, un chico que era un divino, que en este momento no me acuerdo el nombre, que me dijo una cosa muy importante ¿sabes? ya cuando gana Menem y cuando se adelante la cosa... me dice “mirá Cloti yo te voy a dar un un consejo, por supuesto que la gente va a decir que el INPAD no sirve, ¿por qué? Porque el que venga va a tener otra idea, pero no es a vos, no es vos como persona, sino es el papel, el rol que te tocó y se lo va a tomar (...), asique cuando a vos te diga el INPAD no sirve de nada, vos decile efectivamente no sirve para nada” nos reíamos de eso ¿no? pero es verdad, porque uno se identifica mucho con la tarea, con la cosa y ve que hay otro juego, otro tipo de consideraciones, o porque ya hay otro proyecto en marcha o porque hay gente que solamente espera la oportunidad política para llevarlo a cabo. Se supone que esto está acompañado, el triunfo de una cosa está acompañado de la derrota de otra ¿no? no sé. De hecho, eso ha pasado en los distintos planes, fijate todo lo que se puso en el PTFD y no pasó, y después quedaron nuditos ahí pero nada más que en el ámbito de lo doméstico sería.

E: Claro, claro ¿usted encuentra que podría haber habido alguna continuidad entre lo que fue el INPAD y el PTFD?

C: Yo creo que puede haber habido. De hecho, a mí también me llaman para el PTFD, de alguna manera sí lo reconocen y después, por ejemplo, los famosos circuitos l circuito E, el circuito A, todo eso es peronismo, es menemismo. Bueno y ahí, me llaman del Ministerio en particular, Alejandra Birgin, para liderar alguno de los posgrados, de los postítulos [del INFOD], esos que se hacen en todas las provincias, que se hacen por zona, a nosotros nos tocó Currículum para el

norte del país, del noroeste, del noroeste. De hecho sí, hay un reconocimiento por lo menos de la persona no me puedo quejar de eso. Incluso te diría, cuando la nombran en el primer gobierno, en el período de Néstor [Kirchner] porque ella estaba en formación docente, ¿no?, Alejandra, antes de la aparición de la ley, antes del 2006 sería, ella estaba en algo de formación, porque me llamó a mí para ser su segunda, me llamó un día y yo fui a Buenos Aires y hablamos. Te quiero decir que esto demuestra un reconocimiento. Yo no acepté ese trabajo porque, primero no me convenía, primero que era mucho movimiento, era trasladarme a Buenos Aires que se yo y ya, me parecía mucho, tenía que pedir mucha licencia acá, me influía en mi jubilación después, bueno una serie de cosas, por eso no acepté, pero hay un recorrido, de hecho me llaman de un montón de lugares donde ellos reconocen, supongo yo, la historia del PTFD, del INPAD ¿no?.

E: ¿Qué es lo que usted considera que quedó inconcluso del INPAD, que no se pudo llegar a abordar?

C: Eh, yo creo que lo que faltó fue una evaluación, porque en realidad, faltó completar, porque los temas eran tres: era adolescencia, era trabajo grupal pero muy vinculado con una concepción de didáctica activa ¿sabes? y el tema de las instituciones, de ver a la institución, digamos de sacarlo al docente un poco del aula para que visualice su institución. Y ese curso lo que estaba preparando Lidia Fernández, con un diseño re interesante porque eran tres libritos, era una cosa muy linda la propuesta pero ahí, ella no lo presento cuando lo tendría que haber presentado, pero el que me continúa a mí podría haberlo seguido ¿verdad? porque ahí se completaba una primera fase que era cambiar un poco, dentro de la medida de lo posible, la perspectiva del docente de su aula para que la vincule con su escuela y con su comunidad. O sea, era ampliar un poquito el radio de mira, digamos la mirada de los docentes, conociendo sus sujetos, conociendo su materia, conociendo su escuela y conociendo su entorno. Nos hubiera faltado implementar esa módulo, eran esos tres componentes donde nosotros nos jugábamos antes de entrar a la didáctica de la Matemática, la Física, la Química, etcétera. Ahora que te lo digo lo tengo yo claro. Pero era nuestra suposición, trabajamos para eso, para modificar una perspectiva sobre la escuela, sobre la escuela secundaria y nos faltó una pata. Así que todo era medio precario.

E: Pero es interesante lo que usted dice de la perspectiva de la democracia y la participación

C: Sí, sí, porque era una época en que todo el mundo quería participar. Yo me acuerdo algunas reuniones, una reunión que se hizo –que ahí me parece que lo conocí a Adolfo Stubrin- en la Cámara de Diputados de la Nación sobre la transición. Y entonces estaban invitados el Ministro de Educación de todos los países que habían pasado de una cosa a la otra, por ejemplo estaban los españoles, estaban los cubanos estaban todos los que habían pasado de dictadura a democracia o de distintos regímenes ¿no? Y ¿por qué una transición? Entonces a mí, la transición acá de una dictadura a la democracia, que son regímenes completamente diferentes, tienen una etapa de camino, de transición. A mí me gusto el término ese de transición ¿sabes? me gustó el concepto ese de transición y ahí escuchamos a tipos increíbles contando historias de sus países, porque viene aceptación y resistencia, tenés grupos que aceptan y grupos que rechazan y cómo se negocia eso. Ahí no me acuerdo... ya a esta altura del partido no me acuerdo dónde, pero escuché a un brasilero que hablaba, por ejemplo aprendí el concepto ese de “cooptación” que no lo sabía ¿sabes? cómo algunos gobiernos favorecen algunas actividades, esto se lo escuche a un brasileño, a un brasileño muy importante que hace educación superior, que decía que (...) que Brasil tenía esa cosa grande porque ellos habían alojado a emperadores (risas). O sea que la educación superior en Brasil es muy importante, por ejemplo cuando es el golpe de estado del '64, hay algunos intelectuales que se van, tipos como Paulo Freire, , que los

echan y van a otros países. Pero después lo que hace el gobierno con los posgrados, es les pone becas a los postgraduados y se conquista una parte de la poca clase media que tenía Brasil en ese momento, pero que radicaba en la zona sur, en la zona de San Paulo, digamos del gran estado de San Paulo, toda esa zona del desarrollo, se lo gana, se gana la clase media, primero mandándolos a estudiar. El exhibía como éxito de eso la historia de Itaipú, la represa más grande del mundo que fue hecha con tecnología brasileña. Entonces decía el tipo este, Luis da Silva se llama, decía “todo esto es resultado de la inversión en posgrado que invirtieron. Entonces la clase media fue cooptada, de ahí me quedó el término, qué quiere decir cooptación, cómo hay tipos que merodean el poder y que algunas cosas aprueban y otras no, y cómo se negocia eso ¿no? de cómo es, en última instancia, negociable. A mí me pareció importante las formas de negociación con los distintos grupos, debe ser diferente. Ahí también escuché eso de las negociaciones ¿no? que a los argentinos no nos gustaba la, que negociación era como negociado, era como cosa bajo la mesa, y no la negociación como hablar cosas y poner las cosas sobre la mesa y decir qué cedo y qué no cedo y qué convidamos ¿no?. Me parece que eso también hace falta un poquito ¿no? Me da una bronca que este Macri esté haciendo consensos y demás. Me hubiese gustado que (risas) Pero es una forma de hacer política ¿no? claro que desde una posición. Pero me pareció interesante el proceso, los gobernadores, vamos a ver.

E: Bueno Clotilde yo le agradezco la colaboración

C: Un gusto, gracias a vos Jorgelina

Entrevistado **Juan Carlos Pugliese (JC)**

Entrevistadora Jorgelina Mendez (E)

Lugar: Tandil, provincia de Buenos Aires

Fecha: 15 de diciembre de 2017

Duración: 55' 37''

E - ¿Cuál es su formación política y profesional

JC - Soy abogado por la Universidad Nacional de La Plata, me recibí en el año 72 y tengo un origen efímero por la izquierda y después ya me integré al radicalismo y soy radical desde entonces sin perjuicio de que, por distintos avatares, en los últimos años acompañé a Margarita Stolbizer. Y ahora, seguro no por razones políticas, sino por mi experiencia en temas universitarios, estoy a cargo de las Universidades de la Fuerza de Seguridad. Siendo rector de la Universidad del Centro, tuve muchísimo trato con el Obispo de Azul, una relación institucional, mientras se iba desarrollando las distintas instancias del Congreso Pedagógico. Entonces cuando se llega a la instancia final, que era la Asamblea Nacional que se realizaba en Córdoba en Febrero del '88, a mí en Diciembre del '87 me convoca el presidente para nombrarme en este cargo de Subsecretario de Gestión Educativa para sumarme a la interlocución final, con la Iglesia y los equipos técnicos que trataban de conciliar los ejes en los cuales se podía discutir el tema del Congreso Pedagógico, teniendo en cuenta que había muchísima coincidencia respecto de las cosas que había que hacer en educación pero había un tema que era el que condicionaba cualquier acuerdo, que era la cuestión de la enseñanza religiosa. Entonces así fue que me designaron. El secretario del cual yo dependía era Adolfo Stubrin y el ministro un intelectual importante y un gran tipo, un gran amigo, que se murió joven en un accidente de auto, que era Jorge Sábato, Jorge Federico Sábato, hijo de Ernesto. Entonces, conformábamos un equipo muy armónico, con mucho respeto a las personalidades de cada uno y a las formaciones. Ese equipo también estaba integrado por el Secretario de Justicia, porque era Educación y Justicia. El secretario de Cultura, que también formaba parte del Ministerio y el otro subsecretario que era Héctor 'Cachi' Gutiérrez, que fue diputado, intendente de Pergamino, había reemplazado a Alfredo Bravo, era el que se ocupaba de la relación con los sindicatos. De mí dependían formalmente las once Direcciones Nacionales: media, primaria, especial, superior, técnica o el CONET, deportes, agropecuaria... bueno, eran once. Y estaba también una, no me acuerdo el nombre, que era donde estaban los equipos técnicos.

E - ¿La Dirección de Planeamiento?

JC - De Planeamiento, exactamente, exactamente. La Dirección de Planeamiento, que ahí... cuando yo llegué la cambiamos, o sea la pasamos a la Directora de Media, la pasamos a Directora de Planeamiento.

E - ¿Quién era?

JC - Beatriz Santiago

E - Ah, claro

JC - Bueno el equipo técnico, que era externo al Ministerio, pero estaba conformado por las Universidades, o sea gente que venía de las Universidades o de los Institutos de Investigación, era muy sólido Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky, Berta Braslavsky, Norma Paviglianiti,

Daniel Cano, entre otros, también estaba Inés Aguerrondo, estaba el que era Director del CONET, David Wiñar que también es una persona intelectualmente muy formado, estaba también Ovide Menin que era el Director Nacional de Educación Superior, también una personalidad muy destacada y querido amigo que se murió el año pasado. Y yo tenía dos asesores que trabajaban conmigo, uno era Roberto Dabidós, el muy recordado profesor de acá y la otra era Caty Nosiglia, actual secretaria académica de la UBA y también una especialista en Educación muy destacada, discípula de Norma Paviglianiti, porque Caty fue discípula, el trabajo de tesis de Caty es dirigido por Norma.

E - ¿Qué perfil profesional o político tenían esas personalidades? ¿Cómo se seleccionaban?

JC - No, hay que ubicarse en el contexto. El gobierno de Alfonsín significó una respuesta a un período negro que terminó, entonces ahí convergieron muchos con una vocación democrática pero que tenían distintas ideas. Yo diría que el equipo técnico no tenía una expresión partidaria; ninguno de los que nombré, salvo Caty pero que ocupaba un lugar de asesora o yo, o el secretario, ni siquiera el ministro, el ministro por ejemplo no era afiliado radical, más bien venía de la izquierda. eran todos especialistas no partidarios. Podían tener afinidad con el gobierno, seguramente la tenían... seguramente la tenían, pero por ejemplo Berta Braslavsky venía del PC, claramente ¿no?. Pero eso no se le pedía

E - No era impedimento

JC - No se le pedía una adhesión partidaria, tampoco una adhesión personal porque era bastante horizontal todo. Es más, era más difícil consensuar en el equipo técnico del Ministerio, que además tenía que hablar con la comisión de expertos que estaban en el Congreso Pedagógico, en los cuales estaban Ernesto Sábató, Eduardo Menen estaba Carlos Floria, Gregorio Klimovsky. Eso lo coordinaba Rodolfo Terragno, en ese momento era el más importante best-seller de la Argentina con su libro "Argentina Siglo XXI".

E - Estaba Gilda Romero Brest

JC - ¡Exacto! Gilda Romero Brest, presidenta entonces de la Academia de Educación. Héctor Felix Bravo, bueno. Entonces había que... era muy plural todo. Yo diría que... esto corre por mi cuenta, tal vez... no religioso, porque de los que nombré, salvo Mignone y Floria, que además pensaban distinto. Ah también estaba el padre Storni, Fernando Storni, sacerdote jesuita, después fuimos compañeros en CONEAU. Bueno, esa era y ese equipo técnico, tenía que buscar acuerdos con equipos técnicos muy sólidos que también tenía el Peronismo, coordinados por Norberto Fernández Lamarra y la Iglesia donde estaba el Padre Eugenio Gómez, Alfredo Van Gelderen, José Luis Cantini, Mignone, había varios muy importantes. esa era la función.

E - Bien, ¿y cómo se organizaba o se coordinaba el trabajo con la Secretaría, con la Secretaría de Educación y con el Ministerio y con la figura del ministro y del secretario?

JC - Había una reunión del gabinete del Ministerio semanal, había una reunión del secretario con el... con los dos subsecretarios y los once directores nacionales por semana y después había reuniones con el equipo técnico y en la... en la previa de la Asamblea del Congreso Pedagógico había, por lo menos, una cena por semana en Olivos, donde asistía el Cardenal Primado, que en ese momento era Aramburu, el Cardenal Primatesta que era el arzobispo de Córdoba, el presidente de la Comisión Episcopal para la Educación que era Bianchi Di Cárcano, después el Secretario de Culto que era un dirigente radical de Córdoba, Juan Carlos Palmero, el ministro de

Educación, el secretario de Educación y yo. Y el presidente del CONSUDEC, que era un famoso hermano Septimio Walsh.

Y después cada uno tenía reuniones de equipo técnico con otro, o conciliábamos con otro.

E - ¿Cuáles eran las principales problemáticas y temáticas que ocupaban la agenda?

JC - Debo aclarar que la acción pastoral del episcopado y un intenso trabajo de los sacerdotes implicó que los representantes de la Iglesia sean mayoría en la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico Nacional. El tema que condicionaba todo era la educación religiosa, pero en realidad ese título ocultaba el tema central que era el subsidio que el Estado Nacional y muchos estados provinciales otorgaban y siguen otorgando hasta el día de hoy a la Iglesia Católica. ¿puedo contar una anécdota?

E - Si, claro

JC - Que es buenísima. Yo discutía mucho con el obispo de Azul, con el señor Bianchi Di Cárcano que era una persona muy instruida, muy lustra, ilustrada entonces cuando hablábamos de esto, él me decía “porque la iglesia que es madre y maestra tiene una vocación natural, hace a su existencia la cuestión educativa” entonces él me declamaba, levantando las manos así... “tiene dos manos, la mano del corazón porque es madre y maestra” y el seguía hablando sobre esto. Entonces le decía “¿y la otra? ¿y la otra? pero Monseñor, dígame, ¿cuál era la otra?”. Dice “bueno, arréglela con el hermano Septimio” que era del CONSUDEC encargado de los colegios que recibían los subsidios ,ahí se ejemplificaba todo. Entonces tengo otra anécdota ya... cuando estábamos en el embalse, le digo “mire Emilio, los subsidios son tanto, el gobierno se compromete a sostenerlo, pero a revisar el destino en una comisión que tiene que integrar este” entonces me dice, “bueno pero ese monto es el que está, o sea esto debiera ser, debiera haber una garantía de que está” entonces le digo “pero Emilio, usted me está pidiendo una garantía”. “Ay”, dice, “¡que Dios me perdone!” (risas) no, de esas...

E -¿La relación iglesia/estado en Educación era un problema?

JC - Era un tema que estaba muy presente. No había vocación, yo podría decir... ni de la Iglesia, ni de... por supuesto no del Gobierno ¿no? pero tampoco del Peronismo, que tenía algunos representantes que eran más papistas que el Papa, en la enseñanza religiosa en las escuelas de carácter obligatorio, sino más bien lo que se discutía era la posibilidad de enseñar dentro de las horas de clase, religión. Lo cual estaba en la Ley 1420, nosotros la sosteníamos mucho porque la Ley 1420 es la única norma del derecho argentino que tiene el término “laicidad” y que ahora, en el 2014, a raíz de la sanción del Digesto que establece cuales leyes mantienen su vigencia, quedó sin efecto la Ley 1420 entonces no está más el término “laicidad”, eso es bueno señalarlo. pero volviendo al tema, no había una voluntad así este pero sí había, que se incluyera dentro de los ejes o de las dimensiones a enseñar la religión, entonces se logró con muy buen aporte de Jorge Sábato y que intervino directamente el Obispo Bianchi Di Cárcano, en una discusión filosófica muy elevada, a la que asistí nada más, muy interesante, a una fórmula que es reconocer la dimensión trascendente de la persona como cuestión educativa. Entonces, en esa... en ese concepto “dimensión trascendente” está representado cualquiera sea la visión de Dios que uno tenga. Entonces cuando uno dice “¿y los ateos?”. Y los ateos también están representados, ¿por qué?, porque en la medida en que se preguntan si existe Dios y se responden que no, están en la dimensión trascendente.

E - Claro

JC - Creo que este concepto ya está superado en la filosofía. Pero en ese momento fue muy interesante. ese es un tema central. El otro tema que se puso ahí es.. la obligatoriedad de la sala de 5, también por unanimidad. El otro tema fue la obligatoriedad de diez años. Otro tema que se trabó y después quedó poco diluido, creo que eso después forma parte de las de las convenciones internacionales, es el valor de la leche materna en la nutrición del primer año de vida, y eso como condición para acceder al servicio educativo o al desarrollo cognitivo. Eso, alguna pacatería en el medio impidió que se avanzara sobre eso cuando había buenas migas para eso. Porque ese hubiera significado una, un reconocimiento de la educación desde el primer día. Porque si se valoriza la leche materna como alimento, quiere decir que se lo está educando para aprender, para que pueda aprender. Entonces el concepto ese de “aprender a aprender” también estaba presente en la educación para toda la vida. Pero ahí se metían en el concepto de persona, y la verdad también es que, desde el gobierno, esto que voy a decir no puede ser puesto en el mismo nivel que las otras cosas, porque esto es mucho menos importante que las otras cosas que sostenía el gobierno, pero en este tema es cierto que el gobierno no insistió mucho porque si se reconocía todo esto por unanimidad, después iba a sacar una ley, digamos, la responsabilidad del estado era mucho más grande en un contexto de penuria económica como se vivía en ese momento. Digo, esto es coyuntural, lo demás es estructural, no mezclemos los planos.

E - Claro...

JC - Bueno, el otro tema era la relevancia del rol docente. En ese sentido fuimos muy acompañados, el gobierno fue muy acompañado por la CTERA, ¡y vaya paradoja! porque inmediatamente después que terminó el Congreso Pedagógico la CTERA inició una huelga de sesenta días, que nosotros la padecemos desde el Ministerio porque los que estaban al frente de la huelga eran amigos nuestros que coincidíamos ideológicamente, políticamente, todo, pero había un contexto de dificultad y además se concentraba en la Nación pero... el tema repercutía en las provincias. Pero los que manejaban CTERA en ese momento era Marcos Garcetti, Wenceslao Arizcuren, una incipiente Marta Maffei y también estaba, como número dos pero de una línea separada pero que también nos llevábamos bien, bueno ahora no me acuerdo, después fue... Mary Sanchez, que después fue funcionaria del gobierno de la Alianza.

E - Claro

JC - Bueno esto es... algunos temas. De todas maneras yo te recomiendo... hay dos libros sobre el Congreso Pedagógico, que... en los dos casos los autores tuvieron entrevistas conmigo. Uno es el de Cayetano De Lella y Pedro Krotsch, también dos queridos amigos, bueno, Pedro se murió lamentablemente. Y el otro el de Mariano De Vedia. Es un periodista de La Nación. Es un libro que su valor es el relato periodístico. Hay otros libros del Congreso Pedagógico, pero estos... porque el de Cayetano y Pedro, pero fundamentalmente lo escribió Cayetano, trata puntualmente... los dos eran miembros del equipo técnico del Peronismo. Bueno, Cayetano ha trabajado muchísimos años con Adriana Puiggrós. Que Adriana también es un capa viste... más allá de si uno puede coincidir o no. Lo que pasa que nosotros en la Argentina discutimos a través de la descalificación, y bueno... entonces hacemos suma cero

E - En relación a la subsecretaría ¿Cómo se organizaba el trabajo con las Direcciones Nacionales?

JC - Bueno, las Direcciones Nacionales no tenían todas la misma importancia, entonces, digamos, la dirección de Media fundamentalmente. Media, Primaria, Superior y Especial... tenían un tratamiento, yo diría que la de Media, diario y en varios planos, primero en el plano burocrático, o sea de la gestión de trámites, muy fatigoso, te llevaba muchísimo tiempo y esto no es un tema menor. O sea que Media, requería, por ejemplo en el caso mío, yo te podría decir más de cien expedientes diarios para la firma, de Media solo. Para Media teníamos, dentro del cuerpo de abogados del Ministerio, tres dedicados exclusivamente a Media. Después teníamos...

E - Y el CONET estaba separado de eso.

JC - Sí, sí, sí. El CONET sí... el CONET era el que tenía mayor autonomía. Además, tenía un consejo consultivo integrado por empresarios y sindicatos y eso, así que... bueno. Y por otro lado estaba bueno, Superior, y después teníamos una que ahora me acordé que era la SNEP o sea, la Superintendencia Nacional de Educación Privada, que la directora era... que era una de las once direcciones, la directora era la tía del presidente, Ana María Foulkes. Alfonsín era... Alfonsín Foulkes. Y bueno está, Ana María, excelente mujer, por supuesto de la Iglesia Católica, cuadro de la Iglesia Católica, lo mismo la madre del presidente, la madre de Alfonsín era miembro de la ACA, de la Acción Católica, para así te das cuenta.

E - Ahh

JC - Pero ésta, digamos, la SNEP, también tenía su autonomía. Y además su autonomía de trámite, entonces lo que a mí me tocaba de la SNEP era la parte política. Por supuesto, esta mujer fue excelente, excelente. La mayor parte de las cosas que hacíamos no le gustaba. Pero bueno...

E - ¿Por ejemplo?

JC - Ella tuvo todas las oportunidades de participar y hacía llegar su discrepancia, pero acompañaba

E - Bien

JC - Había otras direcciones más chicas, con las cuales las reuniones con los directores era menor, digamos, era ocasional, por algún tema, como Deportes, Agropecuaria, Primaria, pero yo te nombre entre las importantes la de Especial, ¿por qué? y ahora me acuerdo bien, en ese momento la Directora Nacional de Especial era Estela Páez, ella fue la primera que reconoció la integración, es decir que los chicos, sobre todo los Down, con Síndrome de Down, pudieran ir a la escuela. Haciendo una integración, muy complicado en ese momento... hoy, el tema está culturalmente resuelto, en ese tiempo no, en ese tiempo no. Nosotros escuchamos a maestras... maestras, buena gente, con vocación, decir "ah qué me vas a traer un mogólico, me despelotás la clase"

E - Claro,

JC - Bueno y ahí se hizo mucho. Entonces la escuela Especial... y además, te aclaro, con los trogloditas que había en el Peronismo, sobre todo los que venían de las provincias, eran más progresista los miembros de la Iglesia que... No, eran terribles. Y los legisladores radicales que tenían vínculos con la Iglesia, la Iglesia los rechazaba por progresistas. Era, había un matiz bastante, pero el tema de Especial estaba en el centro de la escena. Además, en esa época era

cuando la UNESCO empezó a reconocer el problema entonces hubo... capaz que Adolfo sabe mejor, yo creo que Adolfo viajó a una reunión de la UNESCO por este tema, no... No tengo una memoria clara sobre eso, pero sí sobre la importancia que había adquirido el tema sobre la Educación Especial

E - ¿Cómo se designaban los directores nacionales?

JC - Supongo que por dos cosas... una, por capacidad técnica y el otro por confianza política. Las dos cosas tenían que estar presentes. En ese ámbito, es decir, a ese nivel de la administración el gobierno de Alfonsín no designaba amigos de la campaña, tenían que tener una base... es cuestión de mirar los nombres.

E - ¿había algún tipo de representación federal o alguna intención de que gente de las provincias se designaran en esos cargos?

JC - Sí, sí, sí, con seguridad. Incluso había, por ejemplo, ahora me estoy acordando, el Director Nacional de Información, era Daniel Lozano, era de Santa Fé, mejor dicho de Rosario, pero él formaba parte de un colectivo de expertos en información, desarrollo de información, lo que después se explotó con la Informática. El Director de Agropecuaria era Iglesias, un señor ya mayor en ese momento... era de San Juan. El Director Nacional de Deporte... no, perdón, Iglesias era de la Pampa, el Director Nacional de Deportes, Cortés, era de San Juan. Después eh... bueno Ovide Menin, era extrapartidario totalmente, después se incorporó al radicalismo, nunca como afiliado, sino que fue una vez candidato como extrapartidario, era de Rosario. Bueno, no sé... pero había.

E -¿Había una voluntad de representación tal vez?

JC - Sí, sí, sí, esa voluntad. Si analizas los nombres... bueno, por ejemplo, el primer Secretario de Educación de Alfonsín, era Bernardo Solá, que era de Salta. Adolfo era de Santa Fé. Y Adolfo fue ahí porque era el Presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados. Adolfo fue diputado a los 27 años

E - Y si... con respecto al Ministerio en sí, ¿cómo era la forma de trabajo que había? ¿Cómo se designaban los asesores?

JC - Sí, sí los asesores eran muy pocos. Las estructuras eran mucho más chicas que las de hoy, mucho más chicas. Se podría decir que mi equipo de trabajo, mi oficina era yo, dos secretarias que eran personal estable, no elegidas por nosotros, después dos asesores que eran Caty y Roberto y debo mencionar también a Gerardo Kahan y otras asesoras de Adolfo pero nada más. Después teníamos el equipo de abogados, que era de la Dirección General de Asuntos Jurídicos del Ministerio, algunos venían de la Dictadura y otros venían de ahí pero se les respetó la estabilidad. Y lo que me parece más valioso y más original es... y que hace a ese sentido federal, retomo la pregunta, es una idea que puso Jorge Sábato, que es nombrar doce administradores gubernamentales que... no sé si conoces

E - No

JC - Bueno, en el gobierno de Alfonsín el Secretario de Gestión Pública fue Roulet, Jorge Roulet, y ese era un equipo técnico muy importante, ellos se llamaban burócratas a mucha honra. Uno de los dos subsecretarios era Oscar Oszlak, digamos, lo máximo en materia de

organización de la administración del estado, lo que son las estructuras orgánicas. Entonces, ahí crearon un cuerpo de administradores gubernamentales que eran universitarios con máximo nivel y máxima exigencia, que tenían sueldo de Directores Nacionales estables. Ninguno fue nombrado por razones políticas, sino en función de exigencias muy grandes, como las equivalentes a las de un Doctorado. Ese programa continuó con Menem, porque el que reemplazó a Roulet fue Béliz, Gustavo Béliz, que siguió con eso, muy interesante, como para seguir el programa administrador gubernamentales que lamentablemente cayó. Después todo se politizó, hoy los Directores Nacionales debieran ser todos concursados, los Directores simples todos concursados y además, por razones de... mirá, yo soy subsecretario ahora, tengo un margen de discrecionalidad que no se corresponde con las exigencias técnicas de las decisiones que hay que tomar. Yo he trabajado bastante y he recorrido mucho España por ejemplo, en España... un secretario, un ministro, le llegan los papeles cuando ya hay necesariamente, ¿viste esos sellos escalera? tienen que intervenir, determinados, son... vos le preguntás a un Director español, “¿che de qué partido sos?”, “y, soy del PSOE”, “sí pero está gobernando el PP”, “¿y eso qué tiene que ver?” (risas) Bueno, ese cuerpo de administradores gubernamentales, se eligieron doce y se llevaron a puntos elegidos, para hacer una evaluación del estado de situación por Dirección Nacional, por escuelas o en sectores de cada una de las Direcciones Nacionales. Muy buen trabajo, muy buen trabajo. Ese...

E - Eso lo voy a buscar

JC - Ese trabajo tiene que estar y yo tal vez lo tenga, pero digamos si... si me ayudas un día y te vas a casa y buscamos, yo tengo todo bien archivado pero son cajas viste, hay que ir... hay que buscarlo.

E - Tal vez estará en el... Centro de Documentación del Ministerio

JC - Es posible, ojalá. Debe estar.

E - ¿Lo promovió el ministro Sábato?

JC - Sí, sí. Sí, te puedo dar un nombre. Graciela Ferro. Graciela Ferro era la administradora gubernamental que estaba a cargo de eso

E - Bien, voy a buscarlo. No, nunca había escuchado, por eso me interesa.

JC - Bueno. había problemas, la verdad que éramos muy lentos en las decisiones que afectaban a la gente, por ejemplo a los docentes. Entonces... éramos lentos no por voluntad, encaminada a no resolver, sino por la maraña en la cual se... se manejaban... de las disposiciones educativas eran muy... por eso, yo eso lo tengo escrito, cuando se hablaba de descentralización. Lo que nosotros decíamos era que ‘descentralizar’ es transferir poder educativo del Ministerio a la escuela, no transferir las escuelas de un Ministerio nacional a un Ministerio provincial porque eso es una recentralización. Y este grupo de administradores gubernamentales tendía a eso, digamos, a establecer una... darle poder a la comunidad educativa. Bueno... eso se diluyó. Pero éramos lentos. Yo tengo una anécdota, que es una barbaridad de mi parte, lo que hice fue un disparate. Pero... yo llegaba los lunes, después de salir de Tandil a... los lunes a la mañana temprano, dejando a mis hijos que eran chiquitos, y en general pasaba... iba por la ruta 29, por la ruta 3 o por la ruta 2 y me paraba en distintos lugares a visitar escuelas. Llegaba al mediodía más o menos al Ministerio. Entonces en una mesa como esta, un poco más grande, con pilas de expedientes así, clasificados con un papelito, entonces... con los, con Roberto o Caty o este otro

que estaba en la parte de, digamos, administrativa que era el enlace con los... jurídicos, decían “tenés que firmar”, que se yo, después todo eso iba al Secretario y todo eso iba al Ministro. Entonces el Secretario, si yo firmaba, ya estaba, hacía así y chau. El Ministro, con más razón. Habíamos logrado que la acumulación de expedientes, para sacar una resolución por tema, eso lo habíamos podido hacer, tené en cuenta que no había informática, bueno... Entonces un día yo llegué con malhumor, y... agarré un expediente, había una pila así, agarré un expediente, así, agarré otra pila, agarré otro expediente y digo, “estos tres, sacalos, hace un dictamen en contra de como vienen”. Esos son los únicos tres expedientes que yo tuve repercusión. ¿Te das cuenta?, preguntame ¿para qué estoy? Entonces, a mí lo que me interesa cuando... en este tipo de estas entrevistas, los que hacen estudios, más allá de los nombres y eso... vos sos joven, tenes la idea de estudiar bien, discutimos las cosas ¿viste? la... lo macro, las cuestiones del principio y después las cosas que hacen a las personas concretas de carne hueso, no le damos bolilla.

E - No, claro

JC - Y eso fue lo que pasó con esos expedientes. Uno se trataba de una directora de una escuela que tenía un sumario porque era alcohólica. El otro era un sumario que tenía, digamos, una falta de título. Y un tercer caso era un director de una escuela de Jujuy, de un pueblo de arriba de... cómo es, San Pedrito, una cosa así, que tenía una... le había dado un reconocimiento, que significaba una... un plus salarial a un grupo de docentes que seguramente él _____. Bueno. A la alcohólica la liberamos, entonces... bueno, ella reaccionó muy bien, porque ¿qué es lo que había pasado? El sumario... ella hacía tres años que estaba suspendida, había superado su alcoholismo. Le sacamos la mancha. Y de esa manera. El otro llevaba dos años y pico, imposible de devolver eso, había que llevarlo para adelante. ¿Te das cuenta?

E - Sí, claro

JC - Y uno piensa... la cantidad de bullying o de acoso laboral o sexual que habían en esos expedientes y que nosotros lo pasábamos porque cuando llegaban a nuestras manos ya había pasado un tiempo... o se había prolongado el castigo o ya lo que nosotros podíamos resolver no tenía... estaba fuera de contexto

E - Una última cuestión que a mí me interesaba trabajar era la relación que se había tendido con los organismos internacionales durante esos años. ¿Cuáles eran los principales organismos con los que trabajaba el Ministerio? ¿Qué formas de trabajo había entre ambos?

JC - Si. Recién cuando yo entré al Ministerio, recién en el año '88 se empezó a... a generar un programa que era un programa general del gobierno que tenía un componente educativo, que era con el Banco Mundial. Y había otro que también se desarrolló ahí, que era con el Banco Interamericano de Desarrollo, con el BID. Con el Banco Mundial, cuando nosotros nos fuimos del gobierno, estaba aprobado, pero no ejecutado. Y el gobierno de Menem lo reformuló, que fue en el caso universitario el famoso Proyecto 06 y el programa se llamaba PRONATAS. Cuando vino el gobierno de Menem la nombraron ahí a la actual Rectora de la Universidad de Lanús, Ana Jaramillo eh... y nosotros teníamos ahí a Cecilia Braslavsky. Pero bueno eran distintos distintos criterios y enfoques pero tendían a mejorar la educación básica, hubo un fuerte componente social que después fue... se fundó el Programa Social Educativo, que vino en el gobierno de Menem y un componente muy sólido, muy troncal que era el tema docente, de

formación docente que después fue reformulado y ahí vino el... ese Programa de Formación Docente Continua.

E - nosotros relevamos un documento del Banco Mundial que es del año '88

JC - Ah sí, ese es nuestro.

E - Pero que recién fue aprobado digamos en el año '91 por el gobierno que viene. En otras entrevistas lo que se planteaba era que desde la Secretaría habían logrado una forma de trabajo donde había una gran autonomía del Ministerio y digamos.

JC - Así es. Y coincido totalmente, fue así. Pero... siempre hay un equipo técnico del país que va a recibir el crédito y un equipo técnico del Banco Mundial. En general el equipo técnico del Banco Mundial nombra expertos del propio país. A eso se debe referir...

E - Tal vez. Él lo que me nombraba, me decía que en el caso de... bueno, del trabajo de Norma, de Pedro Lafourcade...

JC - ¡A Pedro!, ¡a Pedro!, claro, me olvidé de Pedro, seguro, sí, sí, sí

E - ... que bueno, que ellos trabajaban como equipo del Ministerio y que lograron armar su propio temario.

JC - Sin duda, coincido totalmente. Eso... me faltaba el informe Lafourcade, ese es el...

E - El de la calidad

JC - Claro, claro.

E - Sí, sí. Bueno, entonces podemos decir que coincide en esos aspectos

JC - Totalmente. Absolutamente.

E - Bien, porque el caso de ese documento es... es por ahí un poco llamativo por la cuestión de que, no... los datos, aunque se firma... se aprueba en el '91, todos los datos son del '87, el '88 y no nos quedaba claro por qué, qué es lo que había pasado, si se había rechazado, si no se había aceptado

JC - Pero después lo que se aprobó no era lo de Lafourcade, no, no.

E - Lo mismo

JC - Mirá lo que son la casualidad, a mí me tocó... cerrar el préstamo del Banco Mundial cuando fui secretario político universitario. Al final del gobierno de Duhalde y principios del gobierno de Kirchner

E - el documento aparece a cargo Humberto Petrei, que pertene...

JC - Claro, claro

E - ...que era asesor del Ministerio pero de la gestión de Rajneri

JC - Ahora me estás recordando. Humberto Petrei venía... era cordobés... sí, ahora me acuerdo, el otro que hizo de indicadores, ¿cómo se llamaba? ¿Delfino?

E - Delfino puede ser, sí, Proviene de la fundación Mediterránea ¿verdad?,

JC - Fundación Mediterránea. Bueno, el director de la Fundación Mediterránea era... Cavallo

E- Muchas gracias por su tiempo

Entrevistada: **Emilce Botte** (E)

Entrevistadora: Jorgelina Mendez (J)

Lugar: realizada mediante el programa de video llamada Skype, la entrevistada estaba en CABA y la entrevistadora en Tandil, provincia de Buenos Aires

Fecha: 29 de enero de 2018

Duración: 2h 15'

Aclaración los puntos suspensivos consignados entre paréntesis (...) corresponden a fallas de origen de la grabación donde se corta el audio por fracción de 1 a 2 segundos.

(comienza en Minuto 0.20)

E: Comenzamos caracterizando un poco su perfil profesional ¿Cuál es su formación? y ¿dónde se formó y qué título tiene?

EB: Bien, mirá, yo en principio ahora tengo 80 años, con lo cual te estoy hablando del siglo pasado, en el año '55, con la caída de Perón, me recibí de maestra normal y después estudié en el Instituto Nacional del Profesorado Joaquín V. González. Cuando empecé en el Joaquín la carrera era de Filosofía y Pedagogía, esa carrera con los años, fue mutando a lo de Psicología y Ciencias de la Educación y entonces yo inicié esa segunda carrera en la cual me reconocieron, por supuesto, un montón de materias y me recibí de la segunda tanda, de esta otra carrera, que es la que bueno, terminé con ese título en Psicología y Ciencias de la Educación. Ambas carreras son del Joaquín. Mientras tanto yo era maestra y trabajaba como maestra, entonces estuve en infantiles, en escuela primaria, generalmente en primer grado, en alfabetización trabajé mucho, tema que me preocupa hasta hoy y bueno, esto hizo que trabajara muchísimo en la parte de primaria. Después cuando me recibí agregué el título para dar clase en escuela media. Di clases en la escuela media, en los últimos dos años que está Psicología y todas las materias del Bachillerato de formación docente. Trabajé mucho en Media, en escuelas siempre, en primario trabajé hasta en Provincia de Buenos Aires. En profesorados también estuve, además de acá, de Capital, trabajaba en San Justo, en Lanús, hasta que finalmente, después te puedo precisar el año, en el '75, '77 por ahí en 1977, ingresé como ayudante de cátedra de Metodología y Prácticas de la carrera de Ciencias de la Educación en el Joaquín. Nunca más me fui. Tuve todas mis horas concentradas allí y en el Lenguas Vivas, en el Ramón Fernández, y finalmente, ya más grande, puse todas mis horas juntas en el Joaquín, por lo que me dediqué exclusivamente a formar docentes. Fui directora de escuela primaria, durante los años que estuve trabajando en escuela primaria, fui maestra, después directora, después profesora en media y luego profesora en superior y ya fui dejando los otros cargos para dedicarme a la formación docente desde 1975 que empecé a ejercer en formación docente, en terciario. Bueno, con todo esto mi preocupación siempre fue la formación de docentes y como posteriormente se abrieron los profesorados porque en Escuela Normal se cerró, también tuve allí la cátedra de Didáctica. En realidad estuve en tres en Mariano Acosta, en el Normal 1 y el Normal 7. Pero como yo había estudiado en el 7, que amaba ese colegio porque fui desde primer grado hasta quinto año, entonces cuando se abrió ahí el Profesorado me quedé con solo una cátedra de Didáctica para poder volver al Normal, y esa cátedra la mantuve hasta jubilarme mirá, esa sola cátedra, pero nunca más me fui del Normal 7 tampoco, ni del Joaquín, que fueron mis dos instituciones formadoras. Una como maestra de Primaria y luego fui la profesora y otra como Profesora para Media y Superior que es el cargo que tuve. Bueno, eso me permitió mirar la formación docente desde un lugar

privilegiado, debo decirte, y preocupadamente porque hasta el día de hoy sigue siendo una preocupación para nuestro equipo de trabajo. En el año, que asumió Alfonsín, un día nos llamaron para colaborar gratuitamente en el Ministerio a profesores del Joaquín V. González de todas las especialidades porque el Ministerio salía en ese momento del sistema educativo de la Dictadura entonces nos llamaron porque hicieron el Congreso Pedagógico

J: Sí, sí, del Ministerio Nacional me está hablando, ¿verdad?

E: Del Ministerio nacional, sí, sí. En ese momento el Ministerio nacional tenía todas las escuelas nacionales, pensá que no estaba descentralizado el sistema. Entonces yo era del Joaquín y era nacional Me llaman y vamos un grupo como de treinta y pico de profesores de historia, geografía, matemática, etcétera, y en nuestro equipo estaba Hilda Kanterewicz, que era profesora de Metodología conmigo, Marisa Belbontach, Alicia Camilloni , yo y bueno un grupo de Pedagogía por un lado y aparte todas las especialidades. Se hizo el Congreso y nosotros colaboramos para poder recoger todas las producciones de todo el país, que en ese momento cada provincia trabajó y enviaba los resultados, eso fue todo gratuito.

J: Le hago una consulta porque yo tengo los documentos ¿puede ser que sean unas jornadas pedagógicas que se hacían a nivel institucional, provincial y nacional?

E: No, no, no. Eso fue un Congreso Pedagógico Nacional

J: No, no, no, además del Congreso, estoy hablando específicamente de formación docente

E: Sí, esas Jornadas se asentaron en los resultados del Congreso.

J: como eran del '85 por eso preguntaba, por ahí era esa convocatoria que usted me decía

E: Claro, sí. No, lo que pasa que se asentaron en esas conclusiones, pero para elaborar esas conclusiones participó este equipo ad honorem. Ad honorem, absolutamente. Y entonces bueno, viste, todo el mundo contribuyó y laburó y trabajamos mucho por ejemplo en, mi caso, yo salía del Joaquín a las dos de la tarde y me iba un rato al Ministerio hasta las cinco y después me iba a mi casa. Y así cada persona dentro de sus posibilidades laborales ¿no? y bueno, eso se tradujo en unos cuadernillos del Congreso Pedagógico que fueron editados, no sé dónde estarán y qué destino tendrán, pero fueron varios cuadernillos y cada uno de ellos tenía las conclusiones que a nivel país se hicieron del Congreso y ese equipo fuimos nosotras.

J: Bien, ¿en relación a formación docente?

E: En en relación a todo lo que en el Congreso pasó eh, a todo lo que en el Congreso pasó, no solo de formación docente. La cuestión es que bueno, a raíz de este conocimiento yo... bah, todas, nos conectamos con una muchacha que es muy conocida, Graciela... después vamos a buscar el nombre, Graciela, que era profesora de Historia y Geografía...

J: ¿Carbone?

E: No, no, no. Graciela Carbone era compañera mía del Joaquín. No, era una mujer que había escrito muchos libros de Historia... Graciela [se refiere a Graciela Meroni]... bueno, después búscalo porque eso es muy importan...la vas a encontrar rápido porque fue creo que la primera, o será la segunda, de Media y Superior que en ese momento el Ministerio tenía esas dos direcciones juntas, se llamaba Dirección Nacional de Educación Media y Superior. Y a cargo de ella estaba Graciela. Y bueno, entonces Graciela un día me llama, yo estaba dando clases en

el Joaquín, y me llaman y me dicen ‘Emilce, te llaman del Ministerio que quieren tener una entrevista’ yo en verdad te digo, me preocupó, porque digo caramba, qué me tienen que llamar a mí que yo estaba dando clases en el Joaquín ¿te das cuenta? Entonces yo contesté el llamado desde el Joaquín y me dijeron si podía acercarme al Ministerio porque me querían hacer una consulta, acordamos una entrevista con esta mujer y entonces ella me ofreció que me ponían las horas, porque el Joaquín era nacional, me ponían las horas en comisión de servicio para que yo trabajara en el Ministerio de Educación. Y bueno, lo consulté...

J: ¿En qué año más o menos fue eso? Perdón.

E: Eso fue ahí nomás, en la época de Alfonsín, primera parte. Entonces ella me ofrece, que tenían abandonados todos esos años anterior, la realización de proyectos internacionales en torno a la formación docente con OEA, Organización de Estados Americanos. Entonces yo consulto con compañeros míos, realmente porque yo jamás había coordinado un proyecto, ni siquiera había redactado un proyecto y menos un proyecto internacional con un organismo internacional, imagínate, uno si está en el aula suele no tener estas vinculaciones. A raíz de esto me conecté con gente de las áreas de Ciencias que sí estaban haciendo proyectos con OEA, eran profesores en el Joaquín pero además estaban trabajando para OEA y bueno me ayudaron, me asesoraron como se hace esto y además yo tuve a un profesional de OEA en Argentina, que fue un muchacho extraordinario, Guillermo Corcino, que era responsable de gestión de los proyectos acá, es uruguayo, de nacionalidad uruguaya pero finalmente se quedó en la Argentina, que junto con un señor brasileño que era director de OEA en ese momento...

J: ¿Benno Sander?

E: Benno Sander, exactamente, que nos hicimos finalmente muy amigos con los dos. Benno estaba a cargo de OEA Argentina y el representante de estos proyectos, la coordinación Washington era un argentino, entonces me dijeron ‘bueno no te preocupes Emilce porque tenés un colega en Estados Unidos que te va a acompañar en todo este proceso’. Después que pasaron algunos meses lo conocí, porque vino a Argentina y es mi gran amigo hoy, que se llama Luis Osvaldo Roggi, Bueno, Luis ha sido mi apoyo, mi acompañamiento durante todo el proceso hasta hoy. Y bueno, a raíz de eso empezó una amistad muy linda, con Benno un poco menos porque era el director pero con Guillermo Corcino y con Luis Roggi. El año pasado, por ejemplo, me invitaron de OEA, la gente de hoy de OEA, que era la gente de ese momento que eran chicos jóvenes, hoy ya son profesionales de cincuenta y pico de años, que eran los que me ayudaron enormemente. Los que me, yo tenía que presentar los papeles, hacer las gestiones, bueno todo esto y yo tuve un apoyo enorme de OEA Argentina en ese momento y por supuesto de OEA Washington a partir de Luis. Entonces yo me dediqué a hacer eso y dar clase en el Joaquín, a mí me pusieron algunas horas de mi paquete de horas, me las pusieron en comisión de servicio. Pero después con la transferencia de los servicios educativos a las provincias, ya el Joaquín no era más del Ministerio [nacional]. Ya se terminó esa relación, entonces cuando esto ocurrió me contrataron en el Ministerio para continuar con la gestión y en el año ‘95, que era en el período de Menem, se abrió un concurso en el Ministerio, porque los concursos son muy esporádicos, se abrió el concurso y un cargo para concursar era el cargo de Especialista en Proyectos Internacionales dependiente de la Dirección de Superior, en ese momento ya preparada entonces yo me presenté, se presentaron doce personas, todos profesionales pero claro, a mí me ayudó enormemente que yo tenía ya diez años de tarea en ese cargo, entonces el concurso lo gané muy bien, cómodamente y ya me dieron el cargo de planta, que fue un cargo

categoría B, con el cual me jubilé en 2007, con ese cargo de planta del Ministerio, que era un buen cargo, la verdad.

Ahora, volviendo atrás, como yo te comentaba me llamaron de la Dirección de Media y Superior, después se dividieron ambos niveles y quedó Graciela a cargo de Media, que ella era especialista en Media además, y quedó Cascallar Carrasco a cargo de Superior. Un año estuvo Cascallar y se volvió a su instituto, el Juan B. Justo, que él era el rector. Al mismo tiempo que Cascallar asumió en Superior, Ovide fue convocado para dirigir como rector el Joaquín V. González entonces yo tenía un rato de contacto con Cascallar en el Ministerio y otra, parte de mi vida profesional, en el Joaquín. Entonces, este mismo equipo, que éramos como veintipico de todos los departamentos, fue el apoyo logístico que tuvo Ovide para hacer su gestión de un año como rector del Joaquín. Y nos hicimos muy amigos con él y todo el equipo de gente que hasta hoy son mis amigos y con Ovide me vi hasta que falleció, hace creo que dos años más o menos... que yo iba a Rosario a trabajar por el Ministerio y siempre lo llamaba y charlábamos, una tarde entera y nos poníamos al día, yo lo amé con locura, me pareció un tipo más que extraordinario, un ser increíble, con una visión del sistema y de la educación que no existe, no conozco otro. Pero bueno, un tipo viste, muy especial, muy cariñoso, bueno. Nosotros, el equipo nuestro de Ovide, tiene el mejor de los recuerdos, realmente ¿no?

J: Claro, claro.

E: Y bueno, y entonces, yo estaba con él en el Joaquín y estaba con Cascallar, pero al año Cascallar se fue y las autoridades le pidieron a Ovide que pasara a ocupar el lugar de Cascallar como director de superior. Y entonces ahí bueno, ya me pusieron todas las horas del Joaquín, todas mis horas quedaron en el ministerio y yo estuve a full con él armando del MEB y con todo el equipo del Joaquín que fue convocado con horas cátedra, en ese momento no había contratos, con horas cátedra fuimos convocados para trabajar con él en la formación de este plan. Y así nació el MEB. Al mismo tiempo, este mismo equipo trabajaba en ciudad de Buenos Aires con Graciela Carbone, que era la Directora de Planeamiento y Alicia Bertoni que era la Directora de Investigación y que a su vez había sido profesora mía en la cátedra de investigación educativa, un genio, un genio total. Entonces esas dos mujeres llevaron adelante el cambio en ciudad. Y en el mismo equipo que estaba en ciudad es el mismo equipo que estaba en el Ministerio haciendo el MEB. O sea que teníamos la redacción del primer diseño curricular en democracia para la escuela primaria en ciudad y el primer proyecto de cambio en la formación docente en el Ministerio. En el Ministerio estaba apoyado económicamente por OEA para realizar los viajes que hacíamos nosotros a todas las provincias para tener las reuniones presenciales con los institutos y nuestro sueldo, digamos, eran horas cátedra del Joaquín V. González o del Instituto Nacional en el cual ejerciéramos

J: Claro, ¿en comisión de servicio siempre?

E: En comisión de servicio, exactamente, así es.

J: Vuelvo para atrás un poquito...

E: En cambio en municipalidad no, en municipalidad no porque en municipalidad no dependía del ministerio y entonces municipalidad nos pagaba con horas cátedra... que no me acuerdo, que se yo de qué nivel serían, pero horas cátedra que cada una tenía como un contrato. No era contrato, no existía la figura del contrato.

(Se corta por llamada telefónica. Retomo minuto 25.45)

J: Estábamos hablando de los dos proyectos ¿no? del MEB y del Currículum de Primaria. Yo antes de meternos más ahí, quería volver un poquito para atrás porque me interesa también, como yo estoy mirando en amplitud lo de la formación docente, que me cuente cómo estaba la situación cuando usted ingresa a trabajar en este proyecto con la OEA, qué acciones se hicieron, cuáles son las primeras acciones que empiezan a desarrollar ustedes en el Ministerio.

E: Sí, mirá, en realidad con OEA tuvimos una relación muy fluida, muy buena, excelente. Ovide se relacionó muy bien con Luis Roggi, allá, que estaba en Washington. Fue tan importante el proyecto de Argentina para la OEA que por ejemplo yo fui contratada dos o tres veces para hacer la relatoría de los encuentros de América Latina sobre formación donde el MEB se presentaba como un proyecto muy interesante en estas reuniones regionales. Más te digo, cuando terminó la época de Afonsín y subió Menem, por supuesto el proyecto caducó y el país entero se movió para pedirle al ministro que continuara ese proyecto, cosa que no ocurrió y ellos hicieron un reemplazo por el PTFD [Programa de Transformación de la Formación Docente], pero ese reemplazo, si bien, se respetaron algunas organizaciones de gestión, no se respetó por ejemplo la propuesta pedagógica original de Lengua que es la hoy está en este país, en la nuestra y es la que se dio vuelta en favor del constructivismo y en fin, cosas que no correspondían al área de Lengua sino al área de Psicología. Por lo tanto, el PTFD en ese sentido dio, académicamente hablando, un paso atrás. Paso no solamente que obstaculizó en ese momento sino que hasta casi ahora, donde nosotros pudimos volver con el INFOD a reflotar la postura de alfabetización, así que, yo te diría que fue una pérdida bastante importante en ese sentido porque en vez de asumir la tarea como la teníamos nosotros en manos de lingüistas, Sara Melgar que es la que hoy está en el Ministerio y es la que conmigo coordina en el INFOD el proyecto nuestro. Además ese equipo estaba formado por otras dos lingüistas más, una de ellas recién venida de Francia que había vivido 18 años allá por el trabajo de su marido [Alicia Alisedo] y traía toda una revolución en torno a la enseñanza de la lengua materna y bueno, eso que estaba en las semillitas del MEB en el año 94 premiaron el libro de esta chica en la feria del libro, y que nació del MEB, el libro es “Didáctica de la Lengua”, yo creo que, no sé... pero capaz que lo conocés porque son los cuatro libros que sacó Paidós sobre las cuatro áreas básicas, didáctica de las ciencias sociales, de Paidós. Bueno, ese libro de Paidós fue premiado en la feria del libro en el 94 y en el 94 ya estaba explicado las posturas que tienen los lingüistas que contradicen en muchas cosas la postura de los especialistas en psicología. Que yo, siendo de la especialidad y acompañando a Sara hace treinta años, jamás me metería en el campo de la Lengua para dar directivas de qué le pasa a un chico cuando aprende a leer y a escribir, porque nosotros no estamos capacitados para eso. Estamos capacitados para describir al sujeto pero no, no cómo la lengua tiene que ser enseñada. Pero bueno, esto ocurre mucho en nuestro país y por eso las didácticas específicas a veces son didácticas muy mal encaradas, porque no se trabajan en equipos interdisciplinarios, que esto fue la propuesta del MEB. Ahí trabajábamos los 18 que éramos en reuniones semanales de tres horas, una vez por semana, para ir armando entre todos la propuesta pedagógica del MEB, pero sin que venga un lingüista y hable solo y un matemático, hable solo, no. Ahí había, mirá, primero lo de las áreas que te acabo de mencionar, las chicas eran tres y así era en todos los equipos pero aparte de eso estaba Carlos Cullen como epistemólogo, María Saleme como pedagoga, que era una genia. Bueno, después estábamos todos los pedagogos que éramos, en ese momento, Pichi Islas, Marisa Belbontach, estaba yo, estaba Chavela Ludueño ahí empezamos a entender que había que trabajar en equipo, los pedagogos con los especialistas de

contenido. Eso fue una propuesta genial de Ovide. Que hoy, la seguimos trabajando con Sara de la misma manera. Yo trabajo con Sara de igual a igual. Pero de igual a igual, yo poniendo todo lo que sé de Didáctica y Pedagogía y ella poniendo su especialidad de Lengua, entonces esto es poco frecuente en la Argentina, porque los psicólogos hablan sobre el lenguaje sin entender una cómo se enseña Lengua, simplemente tocan de oído total y así hacen las cosas que hacen, por eso tenemos tantos problemas con la lectura y la escritura. Y es muy difícil el tema, complicadísimo, imagínate que hace treinta años que ando luchando por este tema. Ahora, recién, provincia de Buenos Aires viste que sacó el equipo de Delia Lerner. Delia Lerner que yo la conozco justamente porque he compartido con ella reuniones de OEA, ella es de Ciencias de la Educación como yo. Y yo no me puedo endilgar de ninguna manera la especialidad en Lengua, así y todo hace treinta años que estamos trabajando con Sara y yo sé un montón de Lengua, sé mucho al lado de otros, pero yo no soy especialista. Ellas son mujeres que son lingüistas, entonces están enfocando la cosa desde otro lugar. Hoy es más fácil por ahí que te lo entiendan, pero en ese momento era imposible, imposible.

J: ¿cómo recuerda usted que fue el nacimiento del proyecto?

E: Mirá, Ovide, te digo, bueno más o menos, tampoco soy tan rigurosa en acordarme, pero me acuerdo...

J: No, no por eso digo cómo lo recuerda

E: Claro, lo recuerdo de esta manera. Ovide venía de Europa y de Centroamérica porque él estuvo exiliado toda la época de la Dictadura, estuvo preso, se tuvo que ir, y bueno, cuando él regresa al país pasa todo esto que ya te conté, es altamente reconocido. Y entonces, él a este equipo de gente que estábamos en el Joaquín, todo nace ahí, conversábamos y decíamos “pero ¿qué pasa con la formación, qué cosas que nos pasan y cómo no podemos salir adelante y qué pasa con los chicos que están aislados de las aulas, que recién tienen un encuentro cuando terminan la carrera?”. Y en ese momento nos pasaba, realmente, que el chico se daba tal susto que se quería ir volando porque se asustaba de un campo de trabajo al cual él no quería entrar ni por casualidad y se daba en cuarto año, por ejemplo Entonces, empezaron las preocupaciones de ver qué pasa con el trayecto de la práctica docente, que por qué se empieza tan tarde, que por qué los chicos fracasan en lectura y escritura. Ovide fue maestro rural y enseñó a leer y escribir y entonces pensábamos todos, por qué pasa, que mi mamá que hoy tendría 110 años, Ovide que tenía 90 y pico, yo misma que tengo 80, nosotros escribíamos muy bien, no teníamos faltas, teníamos una letra que se entendía, y qué pasó para que esto termine en el desajuste de hoy ¿no? Que los chicos no leen, por ejemplo, porque no leen, no escriben bien, las letras son ilegibles, las faltas de ortografía, digamos, qué nos pasó en el medio. Esto empezó a nacer como preocupación de todo este equipo que charlábamos y después apareció lo de Municipalidad, y Municipalidad nos despertó también la inquietud de qué barbaridad que nos pasaba en torno a la escuela primaria y al desajuste de los maestros en torno a cómo se enseña y bueno, estas cosas fueron propias de un equipo de trabajo que se reunía una vez por semana a pensar, nos pagaban para pensar y producir en Municipalidad y en el Joaquín, no nos pagaban, pero bueno, ahí estábamos con ese compromiso afectivo que teníamos, que tenemos todos con el laburo cuando vos sentís esta institución como la tuya, que ahora no es tan habitual que esto ocurra ¿no? Viste como vos querés tu escuela, por ejemplo, yo me jubilé con una cátedra en mi escuela Normal por un problema afectivo, porque imagínate que ir a la noche a dar una cátedra una vez por

semana, no era así como que me pagaban en dólares, sin embargo, yo iba porque no quería jubilarme e irme de la escuela antes de haber transitado desde los seis años de edad, ahí adentro. Y bueno entonces todo esto fue motivo de grandes discusiones en este equipo. Cuando Ovide se fue al Ministerio dijo “bueno a ver, vamos a hacer un curso -que se hizo un año- un curso de refloatar un poco todas las problemáticas de la formación docente para primaria” ¿no? entonces aparecieron documentos que tenemos de un proyecto anterior al MEB, que hicimos un año con...

J: Perdón, ¿el que se denomina de reciclaje que es con OEA?

E: Ese. Ahí está, ese mismo.

J: Encontré algunos documentos de los informes presentados a OEA,

E: Ah mirá, bueno la cuestión es que hay documentos también de esa época.

J: Claro, yo tengo algunos folletos de los talleres, o sea de las disciplinas

E: Claro, sí disciplinas, exactamente. Así que bueno, ahí empezó este equipo a trabajar en las provincias y entonces nos fuimos dando cuenta que la formación docente tenía que dar un viraje importante, primero en principal los dos años de formación eran un disparate, porque vos no llegabas a tocar nada y entonces mal podías ir trabajando el desarrollo de competencias cuando no tenés tiempo material. Entonces, pensamos en elevar los años de curso, pero no nos permitieron esto en el Ministerio, eran dos años nada más. Entonces Ovide dijo “bueno, vamos a hacer una cosa, vamos a tomar el bachillerato, cuarto y quinto año y vamos a hacer un plan que empiece en el bachillerato y termine en los dos años de Superior, pero la gente que ahí participe va a ser gente formada para trabajar estos cuatro años” y así nació la propuesta de tomar dos años para abajo y dos años para arriba, no es que esto.

J: ¿Por qué cree usted que no los dejaban ampliar la duración de la carrera?

E: No, porque les parecía que con dos años estaba bien, que no había dinero para ampliar, que nadie iba a elegir la formación docente si les ponías más años, porque siempre la formación docente, en verdad y en todas las investigaciones que vayas a hacer o por lo menos en ese momento era muy claro, era una profesión de segunda categoría frente a la Universidad. La clase social de acceso a la educación, desde la formación docente, era una clase social más baja, culturalmente más pobre, incluso hay una proporción de gente que está empleada en servicios durante el día y cursa esto de noche. Y además la Facultad tenía un atractivo sobre el maestro. Y bueno, todo esto ocasionó, inconvenientes y bueno, qué va a ser, ahí había que arreglarse e ingeniarse a hacer algo que fuese lo mejor posible dentro de las posibilidades que te daba. Entonces para poder salvar esta situación -y esto lo tenés en los documentos me parece- se hacía un reconocimiento de un bachillerato en orientación docente a la persona que después se había arrepentido y no quería seguir, para hacer el ingreso a la Universidad y el que seguía tenía ya de orientación, entonces ahí cada área empezó trabajando contenidos curriculares referidos a los intereses del adolescente -y en Lengua se ve con mucha claridad- porque nosotros sabíamos que era más fácil trabajar ideológicamente con la etapa evolutiva en la cual ellos estaban para después dejar los dos últimos años para referirse a trabajos aplicados ya directamente sobre el niño. Porque para ellos, a los 16 años ponele, 17 años que tenían, 17, 18, todavía eran adolescentes un poco. Entonces bueno, así fue pensado todo. Y si vos te fijás en Lengua por ejemplo, para dar el tema, te estoy dando un ejemplo simplemente- eso fue una introducción del

MEB muy importante – la sociolingüística que estudia la relación con las lenguas, los chicos en el primer año de ese cuarto año de la escuela Normal, por ejemplo empezaban a entrar a la lengua por la sociolingüística y entonces ¿qué analizaban? La relación entre las lenguas y el entorno y además, y fundamentalmente, la relación entre el entorno y la lengua adolescente por ejemplo. Entonces, la idea la cazaban al vuelo qué importante es o cómo se nota la relación del entorno en la lengua y ahí tenés las variedades lingüísticas, que es un tema altamente hoy conflictivo incluso con los pueblos aborígenes y demás, pero ellos no lo veían desde el pueblo aborígen, lo veían desde su propia dificultad de adolescente, con la lengua adolescente, con la jerga adolescente. Es decir, tratamos de darle vuelta la propuesta curricular, empezando por lo más cercano a ellos para que tomaran la idea y la construcción de la noción la construías igual, pero la construías a partir de entrarle de un lugar donde el adolescente se enganchara, esa era la idea ¿no? y entonces todo el plan estuvo focalizado desde ese lugar. Y después ese plan, por primera vez en la Argentina, ahora es sabido, pero en ese momento por primera vez, empezamos las prácticas docentes, lo que hoy se llama trabajo de campo, eran espacios de prácticas docentes que era el acercamiento a la escuela primaria, justamente en el mismo sentido que está hoy el trabajo de campo.

J: Claro, antes de llegar a la práctica propiamente dicha

E: En primer año, ya empezaban, después del primer semestre ya entraban a la escuela a ver el patio, a ver los chicos, a ver cómo juegan, a ver los pizarrones, a hablar con los maestros, distintas actividades, pero la escuela se veía desde el principio. Es decir, nadie iba a dejar una carrera al final o en la mitad porque desconocía a dónde tenía que ir, porque ellos ya entraban desde los seis meses, ya estaban adentro de la escuela, eso fue un gran logro para mí, estupendo. Y después las prácticas finales, en tres ámbitos que ya los tenés en el plan, que es el ámbito de la formación de la escuela formal, que era la práctica de escuela. La no formal, que eran radios, ONG, lugares de ancianos o lo que fuere y un espacio de ese año dedicado a la investigación. Investigación entendida como indagación en terreno, es decir qué pasa con las dificultades de los chicos cuando tienen que aprender a leer por ejemplo, qué se ve en la escuela o qué pasa con matemática, es decir la problemática del aprendizaje en tono de indagación. Esas son las tres salidas de las prácticas docentes que era solamente dar un pantallazo en una escuela y ahí se transformó en un año entero, pero en tres espacios distintos.

J: claro, ¿Y paralelamente iban cursando otros espacios?

E: Muy, muy fuerte. Ah no, por supuesto, tenían los espacios que tenían que tener de las áreas, pero además el espacio de la práctica, que estaba dividido en tres partes entonces iban alternando los chicos, un bimestre acá, un bimestre allá, otro bimestre allá, entonces un bimestre te quiero decir, se dividía en tres partes el año. Entonces ellos rotaban, con los mismos profesores rotaban los chicos, es decir “este bimestre me toca educación formal, en el otro me toca educación no formal, en el último me toca indagación” y así tenían grupos pequeños los profesores, pero eran rotativos. Cuidamos mucho también que el docente no perdiera ni una hora de clase y además tuviese trabajo todo el año, entonces esto fue muy cuidado, absolutamente cuidado y además se le elevó el sueldo a nivel Superior. A los profesores de Media pasaron a ser profesores de Superior, entonces tenían la retribución referida a Superior. Y además había horas pagas semanales, que no me acuerdo de memoria ahora, si eran dos, que se yo, para reunión de equipo, no se daba clase, se estudiaba y se discutía y se planificaba

J: ¿Eso era una novedad?

E: Acá nunca hubo nada de eso ni parecido. Ahora, gracias a Dios, esto fue dando vuelta, fue rotando, la formación docente pasó a ser de cuatro años, primero tres, después cuatro, después se incorporaron estos espacios con lo cual se fue avanzando y hoy es el plan que está. Pero en ese momento, pensá que estamos hablando de treinta años atrás ¿no?

J: Sí, sí, sí, ya lo creo. ¿qué referencias teóricas o de modelo, de casos se analizaban para plantear estas innovaciones?

E: Mirá, las referencias fueron gente muy preparada en la docencia, con muchos años de trayectoria que tenía claras las dificultades que tenía el sistema educativo, que sabíamos qué faltaba y qué sobraba y dónde había que poner. Este hombre, [Ovide Menin] que vino con su vida en el exterior durante muchos años, no sé precisarte, pero seguro más de veinte, con muchas innovaciones en su cabeza, supongo, él estudió en Francia. Y bueno, él vino con ideas que siempre dijo, el equipo le supo comprender y plasmar, porque el tiraba la idea y se iba y vos tenías que romperte el alma para llevarla adelante, pero para eso nos juntábamos todos los martes entre las 9 y las 12, todos los martes, todo el equipo con Ovide, para pensar. O sea, esto fue gestado a partir de todos los conocimientos de cada uno. Yo te estoy hablando de figuras también que tenían su trayectoria hecha, Carlos Cullen filósofo epistemólogo, ya era muy conocido. María Saleme venía de México y era una mujer con un fuerte perfil pedagógico. La gente de acá, hacía años que estábamos trabajando en formación. Y después tuvimos muchos intercambios con gente que visitaba el país pagada por OEA y hacíamos seminarios. Por ejemplo, yo tengo en mi casa un libro que recoge un seminario internacional que a mí me tocó organizar en la Argentina, donde hubo visitas de todo... en ese momento, por ejemplo, ese año que fue el '90 no, tiene que ser antes, '89, suponte, ese año vino Gimeno Sacristán. Yo le pedí a Luis Roggi que me pagara a Gimeno Sacristán, porque yo lo conocía por los libros. Y hablé con él por intermedio de una muchacha que viajó a España, me dijo que sí y le dije a Luis "tráelo por favor para el seminario" y lo trajo. En ese seminario, bueno, era un lujo, estaba Ovide, María, Carlos, Gimeno Sacristán y todo el país que quiso venir, porque todo el mundo pedía lugar para ese seminario y gente teníamos sentada en los escalones en el Salón Blanco del Ministerio. Tuvimos que rechazar porque todo el país quería venir, imagínate, para acá era una novedad y aparte era una apertura importante ideológica ¿no? en un momento que veníamos de una época de Dictadura, viste. Ahí, ese libro lo tengo yo, que te lo puedo prestar para que lo veas y veas las ponencias, la gente que estuvo, una semana fue, en el salón Blanco. Sí, fue importantísimo. Y a partir de todo eso y las cosas que nos salían mal íbamos armando y revisando ¿no? Bueno y lectura del exterior, porque acá no había nada de Didáctica ni de Pedagogía y menos aún de Didáctica específica, eso no existía, la Didáctica específica vino después del '90, sobre la base de todo esto que yo te estoy diciendo, porque empezó la gente a interactuar en grupos interdisciplinarios ¿no? que fue una construcción que hizo Argentina como pudo. Porque después, bueno, Matemática trabaja con la escuela francesa de Brousseau, nosotros tenemos mucha influencia de Inglaterra y de España. En fin, lo que más o menos ya conocés pero, eso fue a partir de la llegada de libros, pero hasta ese momento cero libros.

J: No, no, aparte que eran caros, llegaban tarde... no, en la Dictadura no llegaban.

E: Sí, aparte en la época de la Dictadura no entraban. Y después, lo que yo tenía era si alguien viajaba... Hilda, por ejemplo, Kanterewicz de la cátedra nuestra, viajaba todos los años porque

su hijo estaba en Barcelona estudiando, porque había sido perseguido y se tuvo que ir el muchacho del Nacional de Buenos Aires y bueno y ella viajaba para ver a su hijo todos los años y cuando venía traía, y después Haydee Fabricant que era la metodóloga de Inglés que tenía sus dos hijos del Nacional de Buenos Aires también en España y uno en Israel, bueno, viajaba para pasar las fiestas con los hijos y traían bibliografía las chicas pero bueno, así se fue gestando lo que se pudo

J: ¿Cuál considera que son las principales fortalezas del proyecto?

E: Bueno las que te conté yo creo que son enormes fortalezas, muy grandes, muy grandes. Y por ejemplo, desde empezar a pensar epistemológicamente cómo se construye un área, o un campo disciplinar mejor dicho, que eso no existía aquí, hasta trabajar en equipo, hasta pensar un plan con aportes que hasta ese momento no existían en la formación docente, poder trabajar un proyecto nacional. Para mí es un error que se haya descentralizado, yo te lo diría como contra, la formación de docentes, porque la formación de docentes debería ser nacional y el INFOD logró centralizar un poco, al crearse el INFOD porque trabajábamos con los directores de Superior provinciales, pero bueno ahora todo eso quedó en la nada, ahora cada uno en su provincia, mandan el dinero y arréglate como puedas... o sea que se volvió a perder. Y para mí eso es una contra muy grande, muy grande porque, los docentes rotan y un docente formado en Jujuy termina trabajando en Bariloche. Y entonces, eso para mí ha sido una pérdida muy grande, la descentralización por lo menos del sistema formador. Yo el resto no conozco, no soy especialista en eso, la parte económica, pero para mí perder, así, la centralidad del sistema educativo me parece una pena. Y después bueno, toda la propuesta de inclusiones de áreas y de inclusiones de espacios nuevos, absolutamente nuevos que no tenía la formación, tenés un montón de logros en ese caso. Después, yo también tomaría como una cosa que a mí no me gustó y a Ovide tampoco, pero era no empezar en la escuela Secundaria pero el problema ese no lo pudimos resolver por un proyecto económico ¿no?

J: Claro, de no poder ampliarlo dentro del nivel Superior

E: Claro, como después se pudo ampliar viste, después se pudo y ahora tenés cuatro años y la gente estudia lo mismo. Pero bueno, en ese momento no daban las condiciones porque en cada momento se dan las condiciones...

J: ¿Ovide tampoco estaba muy de acuerdo?

E: Claro, por eso te digo, entonces, en realidad sinceramente no es fácil, no fue fácil y la verdad costó mucho. Dentro de lo poco que se podía hacer, se hizo lo mejor que se pudo. Obviamente que hoy, primero por todo lo que, nosotros no dejamos de circular por el país, hoy día, nosotros tenemos una lectura nacional con Sara [Melgar], enorme, porque imagínate que nosotros llevamos treinta, desde el '90... eh, perdón, desde Alfonsín subió en el '83, no digamos '83, digamos '85, porque nosotros los dos primeros años estuvimos trabajando en el Ministerio pero desde otro lugar, pero del '85 llevamos treinta, casi treinta y tres años. Y por todas estas ideas y vueltas que se han dado, en vez de avanzar, retroceder, porque siempre se destruye, hoy a treinta y dos, treinta y tres años, tenés las mismas dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura que teníamos en ese momento. ¡O peor! te diría. Por errores en las concepciones de los campos disciplinares, creyendo que la psicología evolutiva, o la psicología de la infancia y la adolescencia, bueno... la psicología aplicada a la educación es todo y por ese agujero tenés que

mirar. Y ese psicologismo arruinó la educación la arruinó, directamente porque no podés pensar que una ciencia te aborda todos los cabos disciplinares. No, no es cierto eso. Entonces ahí se perdió mucho tiempo, ahora se está revisando ahora, pero pasaron treinta y dos años ya. Entonces eso para mí fue una pérdida de encuadre que en ese momento surgió y hoy tendríamos un avance enorme si en vez de tirar las cosas a la basura se hubiesen ido enganchando un proyecto en otro pero bueno, acá sabés que en ese sentido, Argentina se destaca siempre por destruir, en todo sentido, no en Educación solamente entonces las cosas que andan bien, viene otro y la tira y bueno, entonces no podés decir nada porque, hay grupos de poder importantes, pensá en los sindicatos, pensá en los grupos económicos, en los medios, son grupos que presionan.

J: ¿Tuvo resistencias u oposiciones el proyecto

E: Muchísimo. Muchísimo. En algunos casos, decían que estábamos propiciando la mano de obra... ¿cómo dicen los gremios? que vos no le pagas y mandas a los chicos a trabajar. Eso no tiene sentido porque en realidad los chicos lo que estaban haciendo era practicando y trabajando en las escuelas desde el lugar de la formación. Después ese prejuicio medio que se fue borrando porque hoy día tenés los espacios del trayecto de la práctica y nadie dice nada. Después, los gremios, porque bueno, que la gente que se tenía que reubicar iba a perder, y eso costó mucho hacerles entender, pero bueno, eso lo manejaron bien, porque fijate que la gente no es que perdió, al contrario, subió categoría porque pasó de Media a Superior. Pero hasta que esto ocurriera bueno, y además porque había gente que se resistía porque le parecía un disparate. Por ejemplo, la provincia de La Pampa, al principio era palo, palo, palo. Cuando el MEB se terminó por el gobierno no paraban de pedir que por favor siguiera porque para ellos era un proyecto maravilloso. Es decir, con el tiempo la gente, las resistencias se fueron venciendo porque la realidad les mostró otra cosa y después bueno, a nosotros nos tocó comenzar, comenzar, el MEB dos meses más tarde por el paro nacional de los trece paros que le hicieron a Alfonsín, que nos tocó al empezar: paro docente... ¿te acordás? la Carpa Blanca

J: Sí, en el '88

E: Claro, entonces eso nos entorpeció el inicio ¿no?

J: Claro, nada más y nada menos...

E: Nosotros, mira cómo sería, que la gente tanto los quería a los profesores y las escuelas, que nosotros íbamos a trabajar igual, con la escuela cerrada, con los docentes, ellos querían que vayamos. No dejaron ni un día de trabajar. Cuando el paro se levantó, finalmente, empezamos a todo galope. Pero la gente no paró, la gente no paró en ninguna provincia. Fue increíble, la demostración de los docentes de aceptación. Pero ¿sabes por qué? Porque tuvo una ventaja este proyecto: Ovide invitó a participar, no obligó. Entonces cada escuela Normal del país aceptó o no. El primer año trabajamos con veintialgo de escuelas, el segundo ya trabajábamos con ochenta. O sesenta y pico, no me acuerdo.

J: ¿cómo era la relación con las provincias en esta tensión nacional - provincial teniendo en cuenta la descentralización de la primaria en el medio?

E: Mirá. Las provincias lo único que quería ser, escuelas nacionales. Odiaban el paso a la provincia. Odiaban. Hasta hoy lo siguen odiando. Para ellos, haber pasado de ser una escuela Nacional a ser una escuela de provincia, era un dolor en el alma. El Joaquín V. González todavía

hoy se resiste a decir que no es un Instituto Nacional. Y no lo dice, siquiera. Lo sigue diciendo, que es un Instituto Nacional y no es así. No, eso fue una patada que le dieron a las provincias que se sintieron horriblemente vapuleadas porque para, en ese momento, no era verdad pero es una cuestión, cómo te diré, una cuestión elitista. La escuela Normal era la escuela de la vida entera, la que se formaba en una escuela Normal Nacional era una maestra superior a una escuela provincial. Entonces eso fue un golpazo enorme eh. Muy, muy grande, sí. Pero no en contra nuestro, no en contra.

J: ¿Y con los Ministerios? ¿Ustedes trabajaban con las oficinas de los Ministerios provinciales?

E: Sí, sí, no tenemos, yo hasta el día de hoy, nuestra relación es con los Ministerios provinciales. En general.

J: pregunto porque el MEB era una iniciativa del Ministerio nacional y las primarias estaban en la órbita provincial, ¿tenían vinculación con las provincias?

E: No, claro, no teníamos ninguna. No, no, no teníamos ninguna vinculación, pero desde ya, es así. Pero yo te digo que, las provincias hoy, por ejemplo, bueno, eso está superado. Por lo menos yo, que vivo en las provincias no noto, en ese sentido, ya, basta, digamos, se asumieron como provinciales todas y se terminó.

J: Claro,

E: De todas maneras siempre añoran. O, por ejemplo, muchas veces te dicen “sí, la Escuela Normal”, LA Escuela Normal, como diciendo, viste, acá no hay otra. Tandil es una de ellas. Nosotros teníamos ese profesorado ahí, porque... primero porque estaba Pugliese y después porque había otro muchacho que me dijeron que falleció ahora...

J: Roberto Dabidos

E: Eso, claro.

J: El asesor de Juan Carlos. Y él trabajaba en la Escuela Normal

E: Claro viste, ellos, ellos adoran esa escuela y toda la vida la defendieron muchísimo

J: Sí, es parte de la vida cultural de la ciudad ...

E: Eso, claro, claro. No sé cómo están ahora, lo ignoro, pero en ese momento era tal cual así. Era el faro de la cultura en la región. Acá hablás del Mariano Acosta y se sacan cuatro sombreros, que es la escuela que formó los varones de este país.

J: Claro

E: Sí, sí, sí. Así que bueno, en ese sentido más o menos es como vos decís y es lo mismo que conocés, ¿no?

J: ¿Cómo fue gestando el desarrollo del proyecto? ¿ustedes en qué año empezaron a trabajar en él?

E: En el '86 me parece ¿no?, no me acuerdo

J: Ovide llegó en al cargo a través de Adolfo Stubrin y el asumió a fines del '86...

E: Adolfo, sí, sí, sí. La amistad de él es con Adolfo. No te olvides que Adolfo es de Santa Fé

J: Es de Santa Fé, sí y aparte Adolfo me relataba que tenía mucho aprecio por Ovide

E: No, Adolfo fue el que nos ayudó siempre, yo te dije el otro día que hasta el coche de él usábamos. Que nadie sabía, digamos, no es que supieran. Pero salíamos con Ovide sentado adelante y nosotras atrás y Ovide se bajaba en la esquina. Y el coche nos llevaba a Chivilcoy, a Pergamino, a Tandil, que se yo, a cualquiera lado. Mirá, el sistema fue de apoyo permanente, a las escuelas, de apoyo permanente, equipos rotativos, porque como cada área tenía tres personas por lo menos, entonces nos repartíamos y había como cuatro o cinco pedagogos más Carlos, o María, didactas, el equipo completo que debés haberlo tenerlo ahí escrito. Bueno entonces, ese equipo salían siempre igual, el equipo, salían cuatro de áreas más un pedagogo, siempre cinco, viajábamos cinco por ejemplo, yo me iba con este equipito me iba a Jujuy, el otro equipo se iba a Mendoza y el otro equipo se iba, no sé, a Bariloche. Y así, uno iba a Tandil, el otro iba a Pergamino. Entonces permanentemente nos rotábamos, permanentemente nos rotábamos y teníamos por lo menos dos días de trabajo intensivo en las escuelas, con las áreas. Entonces la gente de área trabajaba con su área. Y después teníamos un rato, que se yo, tres horas de un turno, dedicados a todos desde el equipo pedagógico digamos, para darle el tinte pedagógico indicado a todas las áreas y a todos los especialistas o profesores que trabajaban, qué se busca acá, qué se busca allá, qué se intenta con esto, qué se intenta con el otro, tienen que trabajar con esta línea, hacemos esto, hacemos lo otro. Eso lo daba el pedagogo que acompañaba. Por lo que te digo, que fue una cosa muy graciosa, además, nos reíamos siempre, cualquier persona del MEB con la cual vos hablaras te lo podía contar perfectamente porque tanto estábamos juntos que todos sabíamos, no en la profundidad del especialista, pero nadie se equivocaba porque era un trabajo de equipo absoluto. Eso es lo que yo siempre aprecio de Municipalidad de Buenos Aires, hoy ciudad, y del MEB, que a mí me enseñaron cuando yo empezaba casi te diría a trabajar, o pocos años antes, diez años antes, yo ahí aprendí lo que es un trabajo en equipo y ahí aprendí lo que es la construcción social de conocimiento que Berger y Luckmann te lo cuentan, bueno yo lo aprendí en la situación y lo digo siempre. Para mí, trabajar en equipo fue la experiencia más notable que tuve en mi vida profesional y siempre pasa igual. Eso es un hallazgo enorme, el equipo te hace crecer, te hace construir teoría, te hace revisar, te hace trascender a lo tuyo, eso fue fundamental. Hoy, a lo mejor lo que yo te digo, no es mucha novedad pero sí, te diría, que fue enorme en ese momento por un lado y hoy día, la gente dice que trabaja en equipo y es mentira. Porque el trabajo en equipo implica renunciamento. Yo te digo que al día de hoy con Sara nos matamos discutiendo un día entero para sacar una idea y en cosas me hace caso a mí y en cosas yo le tengo que hacer caso a ella, porque ahí está la construcción de un espacio nuevo. Esto es lo que tuvo el MEB ¿entendes? lo tuvo porque tuvo un director que de esto hizo una bandera. Él te tiraba las líneas y dejaba absolutamente que el equipo produjera. Y después él escuchaba la producción e intervenía, pero... el respeto de Ovide profesionalmente fue increíble, pero aparte era un tipo que sabía dirigir un equipo.

J: Claro

E: Eso fue muy importante.

J: Cuando uno mira la magnitud de la propuesta parece difícil que se haya implementado tan rápido ¿no? pensando en lo que tarda hoy en ponerse en marcha una reforma.

E: Por supuesto, porque hoy no se trabaja con la misma intensidad. Eso es lo que pasa, aparte la gente no se...

J: ¿Cuáles eran las cuestiones que hicieron que se pueda implementar rápidamente?

E: Mirá, yo creo que la gente sintió que por primera vez había gente que sabía lo que decía y además era docente que iba por lo mejor para ellos, no a joder. Y hoy la gente no entiende lo que le dicen, le dicen “todo lo que hizo hasta acá está todo mal, volvamos a empezar” y eso a la gente le molesta mucho, el poco respecto profesional. Entonces ahí la gente fue totalmente respetada, muy respetada. Y eso creo que ha sido muy importante.

J: Y otra cosa que llama la atención es que el MEB se va implementando en proceso y a través de circulares ¿verdad?

E: Claro. Lo que pasa que ahí hubo una fuerte gestión centralizada. Una fuerte gestión centralizada. Y hubo ahí una pareja muy interesante, que ella es muy amiga de Adolfo también y de Pugliese, que es la subdirectora, que se la pusieron, políticamente, a Ovide y llegaron a ser una pareja excepcional.

J: Sí, Guridi de Flores

E: Es Sulma Guridi Flores, que no sé si vive actualmente, la perdí...

J: Me parece que falleció porque yo no la pude rastrear

E: Ah viste, sí a mí me parecía que había muerto, una mujer mucho mayor que yo.

J: Sí, me dijo Adolfo que venía del radicalismo de Córdoba

E: Eso, ella venía del radicalismo fuerte, en ese momento Córdoba tenía un radicalismo... imagínate. Angeloz, y demás. Y entonces a ella la nombraron, Ovide un día estaba furioso me dice “a mí me pusieron una persona de Córdoba y yo no la conozco y yo ahora tengo que compartir y vaya a saber cómo nos llevamos” bueno, y ahí, mira, nació una mujer tan colaboradora, como ella tenía tanta llegada política y él era un genio, entonces se hizo la pareja. Ella lo apoyaba en todo y rompía, rompía con la parte gestional. Y él pedía, pensaba, le decía, entonces nos reuníamos los tres, siempre los tres y ella iba e insistía para que las autoridades políticas le permitieran hacerlo ¿entendés? muy, muy buena pareja, excelente.

J: Claro. Una cosa que llama la atención en la implementación, que no hay grandes documentos de política, sino circulares que llegan directo a la institución, que interpelan directamente a la institución

E: Claro, ahí está, tal cual lo has dicho, sí, sí

J: ¿Tenían ustedes relación con el Ministerio y la Secretaría de Educación? digamos, con la cúpula política.

E: Mirá, en verdad, el equipo, más que alguna reunión de agradecimiento, de información de vez en cuando... ni allá ni hoy. Eso sigue igual. Ahí la responsabilidad la tiene la cabeza de la repartición que te toque, en este caso Ovide y Sulma, Sulma fundamentalmente ¿no? yo por ahí tenía una entrevista más porque estaba como en un tercer puesto.

J: ¿Usted era coordinadora, verdad?

E: Yo era coordinadora nacional del Proyecto MEB. Entonces, imaginate que, estaba Ovide, estaba Zulma y después estaba yo, en el Proyecto MEB. Por supuesto que en la Dirección de Superior tenía otras acciones con las escuelas ¿no? y en eso estaban a cargo los supervisores. En ese momento había a cargo supervisores de Superior. Por ejemplo Ovide se encontró con una vieja camada que todo le decían que no. Y Ovide me dijo un día “mire Emilce, esta reforma hay que hacerla CON las supervisoras y no en contra, no en contra” entonces él se las metió en el bolsillo, les dio un lugar preferencial, la mandó a todo el país a acompañarnos a nosotros. Nosotros teníamos una supervisora al lado que nos defendía y que les ayudaba a ellos a mover la gestión de la institución por las horas, por esto, por los cargos, por las horas, para que no se perdieran horas, ese trabajo lo hicieron las supervisoras.

J: Usó los resortes del sistema

E: Sí, totalmente y él entendió...

J: ¿usted diría que fue una reforma que interpeló a las bases?, ¿Qué fue de las bases hacia arriba?

E: Totalmente, por eso la gente lo defendió. Porque ahí, ahí nació, porque vos querías entrar, porque la escuela estaba dispuesta, porque la supervisión acompañó, porque había un tipo que mandaba a cambiar, cambiando todas las semanas, todas las semanas, una circular para levantar el ánimo. Y bueno y funcionó. Y el país se cayó de bronca cuando Ovide se fue y el proyecto lo sacaron. Ese proyecto fue afectivamente lo mejor, que a todo el mundo, hoy, estos años del período de la gestión de Cristina Kirchner, que recorremos el país con las chicas en ese proyecto que nosotros hicimos, el postítulo, que ya termina, este año, bueno, nosotros seguimos trabajando con Superior y la gente sigue recordándote el MEB, a esta altura y aparte encima, ahora, nos encontramos con muchachos de 50 años que fueron alumnos MEB.

J: Claro, hay una camada...

E: Claro, la camada que hoy es profesor y entonces me dicen “Emilce, ¿sabés que yo hice el MEB en Corrientes, o hice el MEB en tal lado y yo soy MEB -así dice la gente- bueno, pero yo soy MEB” imagínate, eso te implica el compromiso afectivo que esto tuvo. Ya no los profesores, te hablo de alumnos.

J: ¿ustedes tenían relación con otros proyectos del Ministerio?

E: No, no, trabajábamos para el MEB, no, no. Porque los proyectos tenían Direcciones y tenían plata de distintos organismos. Así que éste era OEA y OEA se dedicaba al MEB.

J: Bien, y en función de esto, ¿cómo era la relación con la OEA?

E: Bueno, la relación era maravillosa. Primero porque el respeto que tenían por Ovide ni digo, ni te digo. Porque Ovide era muy conocido en el ámbito de la OEA, él venía del exterior. A Ovide lo querían muchísimo y lo distinguían. Entonces no hubo una reunión regional, a la cual no fuéramos Ovide y yo. No hubo. aparte Argentina en ese momento comandaba el lotus, te digo. Y más te voy a decir, a mí me pagaban en esas reuniones, para hacer la relatoría. O sea que yo ya no estaba sólo como representante de Argentina, con Ovide, sino que además tenía la función de escribir la relatoría de la reunión de una semana. Esos eran documentos de OEA, entonces por ejemplo se hacía una reunión en Chile -yo, mirá, conocí el ___, en Venezuela, otro instituto que estaba arriba de una montaña que no me acuerdo ahora, ahí estaba con Delia Lerner por ejemplo, que ella estaba pero por otro proyecto, después estuve en Chile dos veces,

en Uruguay, en México y estuve trabajando para la OEA. Bah, no para la OEA pero bueno, porque me convocaban y Ovide iba.

J: ¿Como colaboradora?

E: Colaboradora, sí. Y después estuve una semana en Washington con Ovide donde presentamos el MEB y yo tuve la relatoría y estuve una semana antes y me quedé una semana después trabajando en las oficinas de la OEA con las secretarías de Luis [Roggi], por ejemplo, para cerrar todo lo que habíamos trabajado. Es decir, la relación de la OEA con nosotros fue más que, más que maravillosa te diría. A tal punto, que cuando lo sacaron al proyecto llamaron de Washington acá, al Ministerio y hablaron con el que estaba en ese momento a cargo de los proyectos, que era este muchacho que se dedica a política educativa... Fernández Lamarra. Entonces, Luis que lo conocía a Fernández Lamarra de toda la vida, lo llamó y le dijo “por favor, no saquen este proyecto” y él le pidió disculpas pero le dijo que no podía, que no podía hacer esto. Entonces la OEA le pagó al equipo MEB para que hiciéramos el libro de OEA donde se cuenta la experiencia de Argentina

J: No lo conozco a ese libro

E: Ah, ese no lo tenés

J: No, lo de OEA no lo tengo.

E: Bueno y ahí está contado todo el MEB. Ahí está contado...

J: Voy a tratar de conseguirlo

E: Sí, eso habría que buscarlo. Es un libro amarillo de la OEA donde la OEA edita con ese libro todos los proyectos de América Latina. Y entonces hay un libro de esa colección que se llama “La experiencia Argentina: el proyecto MEB”

J: Y además del financiamiento que aportaban ¿ellos brindaban apoyo técnico, profesional, especialistas?

E: Sí, sí. Aparte todo lo que yo te decía que, mandar gente, especialistas le pagaban todo, le pagaban los viáticos y la estadía. Los gastos de ese especialista que venía acá, le pagaban, le pagaba la OEA y nos pagaba a nosotros la parte que el Ministerio no nos pagaba, que era la movilidad por todo el país y la impresión de documentos que para nosotros fue impresionante eso ¿sabes? Más te digo otra cosa, cuando yo llevé adelante el proyecto ahora del INFOD, el proyecto del Ciclo de Alfabetización Inicial con Sara, yo tengo toda la documentación en DVD, sobre alfabetización con grandes especialistas en reuniones preciosas, vino una mujer de Barcelona, vino otra catalana, y después María Cristina Davini antes de fallecer, bueno y un montón de gente, escritores argentinos, bueno tengo todo eso en DVD, , las conferencias completas de todos ellos y todos los cuadernillos de alfabetización que tenemos, investigaciones y todo, está todo impreso por Organización Iberoamericana... la OEI [Organización de Estados Americanos].

Jj: ¿ellos hacían algún tipo de intervención? ¿revisaban los proyectos?

E: Todo, todo. Porque si no, no te daban el dinero. No, todo. Y la ejecución en tiempo y forma, las facturas, todo, todo. Todo era una auditoría económica, hasta el último centavo, que yo la tenía que llevar además. Y yo en realidad me dedicaba más a la parte académica y había una

chica que hacía la parte económica, pero, para el caso es lo mismo, había que remitir las dos cosas. Lo académico se encargaba Luis [Roggi] y lo gestional Guillermo Corcino acá y mandaba los papeles a Washington.

J: ¿Y eso incluía algún tipo de condicionamiento para lo que se podía hacer?

E: Nunca jamás. Nunca, no, nunca jamás. En ese sentido lo único que ellos discutían con nosotros era el proyecto antes de ejecutar eh. Pero una vez que estaba aprobado y que les parecía pertinente y bueno, que se yo, al contrario, después te lo llevaban a mostrar a toda América Latina.

J: ¿Y qué cuestiones implicaban esas discusiones cuando miraban los proyectos?

E: No, esas discusiones implicaban... explicándoles qué cosas no funcionaban en la Argentina, qué cosas queríamos remediar, por qué se había hecho de esta manera, por qué se habían incluido estas áreas ¿viste? entonces por ahí te daban alguna mirada “mirá, esto en México no funcionó, fijate bien” o “saca modelo de la escuela colombiana” de estas escuelas que las madres intervienen con los chicos, porque son población desfavorecida, entonces te dicen “mirá, por qué no tomás, lee este proyecto de Colombia que capaz que esto te va a servir para tal cosa”, como ellos tienen la mirada de América Latina. Yo siempre digo, que a mí el aula me ayudó a pensar y a aprender y a estudiar. Pero lo que a mí me llevó entender la educación en la Argentina y ver todo lo que pasa es la mirada nacional. No hay cosa mejor en la vida. Pero si vos a eso le agregas una mirada latinoamericana, cartón lleno. Y la relación con la OEA te permite la mirada latinoamericana o la OEI, ojo, después la OEI, por ejemplo nosotros el año pasado, no, el anterior año, nos convocaron de... de la Universidad del Mato Grosso en Brasil para hacer un intercambio de formación docente y eso fue por OEI ¿viste? los organismos internacionales en ese sentido te ayudan a eso, si vos sos medianamente inteligente y podés pensar, sino no te ayuda en nada

J: ¿Y desde el Ministerio usted recuerda algún lineamiento, algún condicionante en el desarrollo del proyecto?

E: No, no, no, Sulma y Ovide lo hablaban con Adolfo y con Pugliese también, yo me acuerdo, pero de la parte académica jamás nosotros tuvimos una indicación de que un tema no se pone, jamás, en la vida, todo lo que los especialistas quisieron hacer es lo que está ahí. Si algo no está es porque no se nos ocurrió, pero no porque nos hayan pedido que no. Eso jamás.

J: Al interior del grupo, ustedes, ¿había desacuerdos o miradas diferentes sobre la experiencia?

E: No, las miradas no eran diferentes, lo que yo te decía. Digamos qué cosas aporta cada especialidad para el que otro repiense, esto sí, pero no porque pensáramos distintos en función de lo que queríamos. Nosotros queríamos lo mismo. Ahora, cómo lo logra cada área era un tema de discusión. Claro que era un tema de discusión y mucha gente ponele, cuando nosotros hablábamos de la interdisciplina o multidisciplina, Carlos fue el que trajo ideas al grupo y a veces las discutíamos “sí pero ¿esto te parece? Esto no va a ir, y bueno, empecemos de acá, pero no, mirá, tiene razón Carlos porque tal cosa”, esto fue el estilo del trabajo. El estilo de trabajo fue un trabajo colaborativo, discutido, crítico al mango. Nosotros hoy con Sara, hace nueve años que estamos implementando el ciclo y el postítulo en Alfabetización y todavía, cada bimestre, lo

seguimos modificando. Tenemos un estilo de trabajo muy crítico ¿entendes? esto es lo que primó. Y si algo no funcionaba, lo cambiábamos enseguida

J: ¿Qué cosas no funcionaron del MEB?

E: ¿Qué cosas no funcionaron? Mirá...

J: Sí o que tuvieron que rever porque no se podían implantar

E: Mirá, si yo te digo la verdad no se me ocurre en este momento cosas que no hayan funcionado, que sí hayamos cambiado seguro. Por ejemplo, cuando vos hablabas de organizaciones no formales nos dimos cuenta que había que circunscribir, por ejemplo, determinadas organizaciones porque si no los colegios se abrían a la vida y sus alrededores. Entonces tuvimos que ir achichando y poniendo más límite para decir, “bueno no”, estamos pensando en maestros que tienen que trabajar con grupos humanos. Si me decís grupos de adultos, sí no era la especialidad, pero bueno. Si me decís grupos de colegios de comunidades aborígenes, sí no era la especialidad, pero esos chicos tienen que ser atendidos. Ahora empezaban, viste, con grupos de canto y baile, no. O de hacer determinadas cosas que no condecían con lo que nosotros habíamos pensado en principio. Por ejemplo, otro tema fue la indagación. Se ponían a hacer indagaciones al azar entonces tuvimos que ir circunscribiendo muchísimo qué campos, porque a nosotros lo que nos interesaba era que ellos entendieran que nuestro problema era enseñar y nuestra indagación era por qué los chicos tienen problemas en aprender esto, qué estamos haciendo desde el rol docente para que los chicos no aprendan por ejemplo, porque no podías resolver el problema que se iba dando ¿no? entonces ahí sí, poder ir afinando...yo te diría la puntería, no sé cómo, de tal manera que nunca se olviden del rol para el cual estaban formándose y cuáles eran los campos de indagación o los campos de trabajo para los cuales ellos podían estar formándose ¿no? y entonces bueno, esto, sí, nos costó años por ahí, que se yo, se les ocurría el curso de *ikebana*, te digo *ikebana* por decirte cualquiera pero digo, entonces ahí sí tuvimos que estar ya trabajando muy fuertemente. Y después estuvimos trabajando en esto de ir afinando los contenidos curriculares para que el chico que saliera de la escuela secundaria, si no quería seguir el profesorado que había elegido dos años antes, pero se dio cuenta que no, esos contenidos fuesen lo mejor para la formación de los adolescentes por si se tenían que ir a la Facultad. Y entonces eso ameritó un cambio en la organización. Ellos tenían cuatro años o cuatro veces vieron, un año entero, cada materia ¿no? por ejemplo, Ciencias Sociales, Naturales y Matemática y Lengua, lo vieron a lo largo de los cuatro años, entonces ir modificando permanentemente los contenidos para que terminen haciendo lo que ellos tenían que hacer en escuela primaria en los últimos años del profesorado ¿entendés? o sea, en torno a los contenidos y la adaptación a la etapa evolutiva del alumno, por llamarlo de alguna manera ¿no?

J: Por supuesto, del adolescente...

E: Del adolescente, sí, sí, sí.

J: Usted ya me comentó los aportes que trajo esta experiencia para un trabajo multidisciplinar y toda su relación con el campo de la lengua pero ¿qué aportes supuso esta experiencia a su rol profesional?

E: Sí y en las otras áreas también eh, porque mirá, yo no entiendo mucho de Matemáticas pero la postura de Brousseau, que yo sé que usan las chicas, es una postura absolutamente novedosa

o fue muy novedosa, hoy ya está en los profesorados pero en ese momento nada que ver. Eso fue en el campo de la Matemática, en el campo de las Ciencias Sociales ahí apareció la geografía social por ejemplo y pasó a reemplazar, no reemplazar..pero a la geografía clásica. Bueno y vos te das cuenta que entre la geografía de la medida y la altura a la geografía social hay un mundo ¿no?

J: Sí, claro

E: Bueno y ahí en ese lugar estuvo María Renee Cura y sus alumnos, en ese momento, jóvenes profesores que fue Roberto Damin y Nilda Louro, que estaban formados en la línea de la geografía social, de un todo de acuerdo con las tres chicas que llevaban adelante el área de la Historia. Con lo cual se hizo un área absolutamente novedosa y súper moderna te diría yo. Y en Lengua, bueno, ya te digo, en Lengua fue lo más revolucionario en ese momento.

J: Retomo un tema, ¿cómo estaba conformado el equipo además de Ovide, Sulma y usted?

E: Sí, sí. Y también la supervisora.

J: Y la supervisora. Además de los especialistas de áreas.

E: Sí, los especialistas de área aparte, sí.

J: ¿Después más gente del Ministerio, gente de planta u otros trabajaban en el proyecto?

E: No, no, no, la gente de planta había dos o tres chicas como secretarias que ni me acuerdo el nombre, pero son las que escribían a máquina. Sí, la gente estaba toda...

J: Claro, todo el equipo era contratado para eso

E: Eso, eso es...

J: ¿qué cuestiones aportó esta experiencia a su perfil profesional?

E: Mirá yo creo que aprendí, aprendí sobre la marcha. Las chicas dicen, yo te hablo un poco más sobre lo que dicen mis compañeras ¿no? pero yo aprendí, aprendí de él [Ovide Menin], aprendí de ella [Sulma Guridi], de los dos jefes que tenía cómo se arma un equipo, cómo se respeta un equipo y cómo se lo cuida al equipo, porque yo lo cuido, hasta hoy mismo cuido eh, hasta hoy mismo. Yo tengo equipos de chicas jóvenes, de treinta, cuarenta años y mí, yo jamás voy a agredir en torno a la parte académica viste. Yo creo que aprendí eso ¿no? me costó por ahí, yo no lo sabía a hacer. Pero a mí me pasa, hoy cuando yo tengo un compromiso con una tarea yo me pongo la camiseta sea del gobierno que sea, porque a mí no me importa. En ese momento dio la casualidad de que uno estaba enamorada de Alfonsín con lo cual, esto era un plus, pero después me tocaron otras gestiones que a mí no me interesaban mayormente, pero yo me abocaba a lo mío desde el punto de vista académico y con total respeto por la gente que trabaja. Yo creo que aprendí eso y además tengo una, cómo te diré, una capacidad de trabajo que eso no es una cosa que te la da la profesión, te la da el empuje... yo soy una tipa que por ejemplo voy por el país, ahora eh, y cuando la gente se entera que tengo 80 años y me ve, me dice “pero de donde sacas esa energía que tenés?” me lo dice la gente, yo digo lo que dicen ¿no? entonces, qué pasa, eso también digamos, el compromiso, el gusto por la tarea, el compromiso con la gente y con el proyecto, fundamentalmente con el proyecto. Pero aparte porque yo tengo capacidad de trabajo, no hay nada que hacer, eso, eso no tiene que ver con nada viste, , yo tengo

mucha capacidad de trabajo, soy una burra trabajando. Entonces no tengo horario, no tengo tiempos, no tengo nada, no me importa además ¿no? a mí no se me ocurriría “mira nena, mañana no puedo porque estoy ocupada porque tengo que ir a tal lado” no, yo si me comprometo, me comprometo. Y si no, te aviso y te digo “bueno mirá no puedo por tal cosa”. Pero en ese momento yo estaba absolutamente dedicada a esto eh, de mañana a la noche. Pero digo, yo tenía mi casa muy organizada, venía a mi casa, entraba y salía muchas veces en el día, yo vivo por acá cerca del Ministerio

J: Claro

E: Sí, sí yo vivo acá en Barrio Norte, o sea que yo podía hasta ir caminando al Ministerio. Y yo del Ministerio salía a la hora que tenía que salir, yo tenía una reunión con Ovide y con Sulma porque quería discutir un tema y eran las 9 de la noche y salíamos los tres a la plaza, no había nadie, estaba todo oscuro, la gente en su casa, invierno puro, frío. Buena parte el placer, el placer de trabajar con las provincias. A mí eso me produjo un especial placer, porque la gente de las provincias tiene un reconocimiento muy enorme por la gente y te digo que, con Sara por ejemplo nos pasa ahora que nosotras vamos y se sacan fotos como si fuéramos Susana Giménez, mucho, mucho reconocimiento de la gente además. Pero yo te diría, en función de una gran capacidad de trabajo y un compromiso absoluto con la tarea que yo emprendo hacer, en cada caso. Pero la del MEB fue la mejor que todos nosotros decidimos que tuvimos. Mirá, mis compañeras de Lengua que las sigo viendo y las otras también, pero ya fallecieron bastantes desgraciadamente, pero todas las chicas que nos vemos, siempre decimos lo mismo “cuando éramos tan felices y no lo sabíamos” porque todo fue un placer, un placer fue ese proyecto. El placer de viajar juntos, de compartir, nos matábamos de risa, era un placer salir a trabajar. Tomábamos los aviones, llegábamos a la provincia, la gente nos recibía bárbaramente, nos invitaba a cenar, los docentes tenían un compromiso de trabajo, porque todo fue, si vos querés lo hacés, sino quedate en tu casa. Pero bueno, hoy no sé si esto a la gente le interesa, no sé si lo quiere hacer, son todos momentos de la historia de un país donde los compromisos variaron, donde a la gente la joden con el sueldo y están enojadas, a nosotros también nos jodían con el sueldo, porque nunca pagaron bien en la docencia, nunca. Y aparte yo por hacer todo esto no tenía ningún plus, porque cobraba por mis horas de cátedra así que imagináte. Y la plata que nos sobraba del viaje, a nosotras, todas, la poníamos de vuelta adentro de una caja para comprar hojas cuando nos faltaba plata. Es otra época, otra...que se yo, otra mentalidad, otra forma de ver...

J: No, no, para nada, pero era otro contexto del país también. Adolfo me refería a que había mucha voluntad de la gente por participar

E: Totalmente, la gente no quería quedarse afuera

J: Voluntad por ser parte...

E: Aparte, fijate vos que ahora, para compararte en esta época, nosotros tenemos el proyecto este que nos, nos suenan por todos lados porque nos pagan tarde, porque no les dan los sueldos bueno, en los contratos, todo el mundo que trabaja en el proyecto actual está contratado por el Ministerio, cobran tres meses después, los sueldos son bajos, pero por pertenecer al proyecto, al postítulo como tutor o coordinador la gente se mata. Si yo te contara y te mandara las cartas de agradecimiento de la gente por todo lo que le enseñaste por ejemplo o la gente que “por favor Emilce, quiero seguir siendo tutora” y yo le tuve que decir a un montón de gente esta semana en

los mails “miren, el postítulo se está cerrando” cada vez los alumnos son menos porque se van recibiendo, entonces los coordinadores y tutores van mermando el número, no podemos y no tenemos contrato para darte. “Pero qué lástima porque esto fue una de las mejores oportunidades de mi vida, fue un placer trabajar con este equipo”. Hoy nos pasa eso también. Yo creo mirá, yo creo que esto tiene que ver con dos cosas, primero el respeto por el otro y no avasallar, pero el segundo momento ¿sabes que es para mí? Y lo decimos un poco con Sara porque lo dice la gente, es la seriedad de la propuesta académica, no es una chantada lo que le estás poniendo. Y lo comparo con ahora la gente dice eso “pero esto es una propuesta académica de lujo” te dicen. Bueno, el MEB fue de lujo. Entonces la gente quiere pertenecer. Eso fue el motivo yo te diría. No quería irse. Y ahora tampoco se quieren ir. Y te comparo esto porque son dos épocas distintas. Y yo te podría decir “la gente ahora actúa diferente”, es cierto, actúa diferente, pero además de actuar diferente cuando le gusta la propuesta y hay gente seria detrás se engancha igual. Lo que pasa que hoy día, te dan un curso de tres horas por día, una semana y te dan puntaje y vos desde la casa y no tienen evaluación y la gente se acostumbra mal.

J: ¿Pensando en el trabajo que usted hacía, se definiría como técnico, experto, especialista?

E: Mirá, nunca fuimos ni especialistas ni expertos. Sí especialistas en un área bueno, porque los sos. Pero para nosotros éramos docentes a cargo de un área y éramos parte de un equipo académico técnico que había ideado algo y lo estábamos poniendo en marcha. Jamás pasó de este nivel eh. Imagínate, yo te voy a decir una cosa imagínate vos lo que yo sé y aprendí en mis por lo menos 60 años de vida profesional ¿no? porque yo empecé jovencita cuando me recibí de maestra. Si yo hubiese hecho como ahora hacen los chicos, doctorados y posdoctorados, hoy tendría tres posdoctorados encima de un título de base. No tengo nada porque nunca me interesó más que estudiar y más que trabajar y perfeccionarme y saber cada vez más ¿y qué pasa? que yo no lo medía en términos de títulos y nadie lo midió en términos de título. Carlos Cullen es un doctor en filosofía en Alemania. Jamás yo lo escuché decir “doctor en filosofía recibido en Alemania” jamás, jamás en la vida, ninguno, ninguno de nosotros. Algunos tienen doctorados, otros no lo tienen, pero jamás, ni siquiera. A mí me molesta soberanamente que me digan “doctora o licenciada”, yo soy profesora y se lo digo siempre, se lo digo siempre. Ahora, todo lo que yo sé excede los doctorados de un montón de gente que conozco, que es vergonzoso lo que dicen y hacen y sin embargo, eso sí que nunca nos interesó a nadie, a ninguna. Sara, de grande, de grande, ya después, en la época de Cecilia Braslavsky en el Ministerio, que era la época de Menem, ella y su marido que era de Filosofía hicieron un doctorado en una universidad de Estados Unidos. Y ella es un posdoc, no me acuerdo exactamente, ponele un doctorado y vos jamás vas a escuchar que Sara diga o se presente como un posdoc. Jamás. Y ella sí lo tiene, por ejemplo. O sea que no, no, en ese sentido todo el mundo actuó de la misma manera, no, no, nunca nos interesó.

J: ¿Y el hecho que en su mayoría ustedes eran docentes de un Instituto de Formación Docente puede haber tenido influencia en la recepción del proyecto?

E: Claro, sí, sí. Bueno, eso a la gente le gusta mucho. Incide eh, incide.

J: ¿Incide?

E: Sí que incide, claro que incide, porque la gente siente que no estás mandándote la parte de que sos un ser superior. Seguramente ellos te consideran porque a veces actúan que te hacen dar

vergüenza cómo actúan. Pero porque quieren, no porque nosotros le imponemos eso, ellos nos reconocen mucho, pero porque nos reconocen porque y vuelvo otra vez, el valor académico de la gente, para mí eso es fundamental, fundamental. Que la gente te respete por lo académico es lo único que yo pretendo, el resto no me importa la verdad y a ninguno de nosotros pasa eso. Pero la gente nos re contra reconoce por lo académico, eso es lo más gracioso. Porque yo te puedo contar anécdotas que te matas de risa, la gente viene y me dice “Ay Emilce, ¿me permitís que nos saquemos fotos? Porque quiero mostrarles que estuve con vos” este tipo de comentarios similar a este es permanente. Y es una algarabía, por ejemplo cuando vamos nosotros a tomar los exámenes, que vamos, a tomar del postítulo, ah pero no te digo el despliegue que se hace en cada sede cada vez que va Sara, o voy yo o va alguna del equipo, dios mío, es una cosa que no te puedo decir. Pero todo eso es un reconocimiento académico, nada más.

J: Por supuesto

E: No pasa por ningún otro lado eh.

J: Y llegando un poco a lo que fue el fin del proyecto. ¿la experiencia se extendió un poquito más allá del fin del gobierno del gobierno de Alfonsín?

E: Sí, se extendió un poquito más allá para darle final a toda la gente que estaba cursando pero al mismo tiempo ya se fue gestando el PTFD que fue prontamente reemplazado cuando egresó el último chico del profesorado MEB ¿no?

J: ¿Usted siguió trabajando allí?

E: No, yo, sí, yo estaba en el Ministerio porque yo era de planta, acordate que en el '95 yo fui cargo de planta.

J: ¿Le pregunto cuando cerraron la experiencia?

E: Sí, no, no, yo estaba, yo estaba ahí trabajando y la experiencia se cerró naturalmente digamos, bueno, esto se termina, se termina de cursar, los profesores tenían todos los materiales o sea que cada provincia siguió trabajando y gestionando su cierre. Con cartas, con protestas, con todo lo que se te ocurra pero cada provincia fue gestionando. Entonces al mismo tiempo y muy vivamente el Ministerio fue metiendo el PTFD como continuación del MEB decían, entonces siguió el PTFD con la misma gente, con los mismos docentes, cobrando nivel Superior todos los docentes.

J: ¿Y usted y el equipo trabajó en esa experiencia del PTFD?

E: No, no, no. Yo en el equipo del PTFD no trabajé porque a mí me pusieron, como siempre pasa en las gestiones políticas, me pusieron a trabajar en otro proyecto que era de Superior con las Universidades que tenía el Ministerio de Educación en la Dirección de Educación Superior con el doctor Mundet, que era el Director Nacional abogado. Entonces ahí yo tuve mucho trabajo en otra área digamos que fue, reuniones regionales -siempre OEA- reuniones regionales, venían de otros países pero a nivel universitario. Porque viste que el Ministerio también tiene las Universidades. Entonces a mí me pusieron ahí, en las Universidades. Entonces yo seguí trabajando en la gestión de todos los proyectos OEA con Universidades. Y el PTFD siguió con planta del Ministerio de Educación. Y bueno, entraron, yo recomendé incluso tres chicos que fueron alumnos míos, algunas personas que eran de planta del Ministerio y la que estuvo coordinando el proyecto fue Flavia Terigi.

J: Claro

E: Ese fue el PTFD. Estuvo Gabriela Diker también en un momento con Flavia, después se fue

J: Claro, ellas trabajaron en el PTFD

E: Sí, sí. Y ellas son la que le dieron la impronta psicologista eh. Y claro, porque ellas estaban en esa línea ¿entendés? y se la dieron a todas las áreas

J: Más allá de que se implementaba el PTFD, ¿usted considera que había alguna razón específica por la cual no continuar con la experiencia el MEB?

E: Mirá, yo creo que no. Porque eso pasa siempre, yo te lo cuento desde el Ministerio, es el cambio de gestión, la gestión tiene que hacer otra cosa. Nunca, nunca, en este país que yo conozca, se ha seguido un proyecto, salvo que siga la misma persona, que no es habitual. Pero no, no hay caso. No hay caso porque hay que cambiarlo, hay que darle un tinte diferente. Y bueno, eso pasa siempre y sobre todo con períodos peronistas, porque en verdad, yo no tengo ninguna contra, al contrario, yo trabajé y muy bien. Ahí y después trabajé muy bien en el período de Susana Decibe por ejemplo, en los proyectos de (...) con Susana, yo trabajaba directamente con ella, no tuve ningún problema personalmente, al contrario. Pero quiero decir que, en general, los gobiernos peronistas siempre tratan de modificar ¿me entendés? aunque sea propiamente peronista lo que viene, pero siempre lo van a cambiar y siempre le van a dar otro tinte para que parezca distinto. Y bueno y ahora pasó mucho desde la época de Cristina, al final, con la época de Macri porque ahí había que cortarlo entero al asunto. Y nosotros pudimos seguir con esto pero bueno, no le pagan a nadie y entonces las cosas se van achicando por naturaleza propia. Ojo, y eso que la directora actual y la vice actual son chicas que a nosotras, a Sara y a mí, trabajaron con nosotras en mi casa, haciendo una investigación sobre el MEB, fijate lo que te digo, en mi casa con Sara y conmigo. O sea que a nosotros nos re contra conocen desde un lugar donde ellas vinieron jovencitas, anterior gestión, a hacernos la entrevista a nosotros por mucho tiempo para escribir sobre el MEB. Y hoy es Cecilia Veleza y Florencia Mezzadra, que es la directora y la subdirectora Nacional del INFOD. Con la cual tenemos una relación estupenda, yo la semana pasada la vi, la fui a ver a Cecilia porque Florencia estaba de vacaciones y le dije “Cecilia, ¿por qué no me das unas horas para trabajar ahora?” Y me dijo que no. Y me lo dijo bien eh, me dijo “Emilce, no puedo dártelas, porque si te las doy a vos se las tengo que dar a todos los postítulos y yo no tengo ese dinero”. Por eso te digo, no es que yo esté mal pero, no hay caso. No son las persona, son las gestiones.

J: Decisiones políticas...

E: Sí, sí, sí, sí

J: ¿Se realizó alguna evaluación del MEB?

E: ¿Si hicimos una evaluación, decís? Sí, el libro ese de OEA es una buena evaluación. Tratá de ver “La experiencia argentina: proyecto MEB” porque al MEB lo acompañó un equipo de investigación, que fue trabajando la investigación sobre lo que se iba implementando para proponer los cambios. Y ese equipo de investigación lo dirigió Silvia Kremenichutzky. Y está ahí en ese libro también, así que ahí tenés la investigación. Yo lamentablemente viví entregándolo porque todo el mundo me lo pedía y ahora me encuentro que no lo tengo.

J: Lo voy a buscar

E: Sí, vos que sos buscadora, encontrás más que yo, buscá. Mira, yo tengo un cuadernillo que son experiencias de América Latina, cada cuadernillo tiene una experiencia y son amarillos, de tapa amarillo y el logo de la OEA. A ver, fijate, sino yo algún cuadernillo de este tipo tengo que tener.

J: Una pregunta que me quedó pendiente, para cerrar ¿usted tenía formación o militancia política?

E: No, vos sabes que cuando me dijo esta chica Meroni, Graciela Meroni, ¿querés que te diga? Nosotros éramos un grupo de treinta y cinco profesores, por lo menos y todo el mundo trabajó y cuando terminamos la tarea nos fuimos. Pero sabes cuando ella me llamó, me dijo, lo que te decía hace un rato de la capacidad de trabajo, porque ella me dijo, “mirá Emilce yo te llamé, dice, porque realmente nos quedamos muy impresionados de tu capacidad de trabajo, tu forma de relacionarte y nos gustaría a ver qué te parece, si podes tomar esta tarea” o sea que fui llamada así como te lo digo eh. Imagínate, cuando a mí me llamaron, a una docente que está dando clases en un instituto, cuando me llama el bedel y me dice “te llaman del Ministerio” yo dije “salute, ¿qué lío hice?”. No, no, no, para nada, para nada. De cualquier momento, ideológicamente en ese momento, yo voté al radicalismo pero bueno, esto no tiene nada que ver.

J: ¿pero no había una militancia en el partido?

E: No, no, no, había un placer de volver a la democracia de todo el equipo. De todo el equipo, no de mí, de mí sola especialmente, todo el mundo laburaba igual pero yo siempre tuve ese tipo de actitud. Yo digo lo que, te digo más bien lo que la gente dice. Y la gente siempre dice “qué energía”, la palabra es esa, “qué energía”, con lo cual debo tener energía

J: Sin duda Emilce, sin duda.

E: debe ser, aparte por ejemplo yo estoy parada doce horas o diez horas dando clases, hoy día, cuando voy a las provincias, digo, estoy todo el día trabajando, parada, sentada, tomo exámenes, hago de todo, en todo el día, me levanto a las 7.30, me voy a ____ y terminamos a las 6 de la tarde, entonces la gente me dice “ay qué energía” porque para mí no es nada, yo estoy encantada, entonces a la gente capaz que eso le llama la atención. Por otro lado, la verdad que los ochenta años lo tengo por más energía que tenga, asique...

J: Bueno Emilce yo le agradezco muchísimo

E: Jorgelina mucho gusto.

Entrevistada: **Marta Souto (M)**

Entrevistadora: Jorgelina Mendez(E)

Lugar: realizada mediante el programa de video llamada Skype

Fecha: 30 de enero de 2018

Duración 1 h 19 minutos' 15''

Observaciones: Inicia en minuto: 2.11

E: ¿Cuál es su profesión y dónde se formó

M: Sí, ya a mi edad viste, es un poco largo (risas) Pero bueno, yo soy Licenciada en Ciencias de la Educación de la UBA, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación de la UBA, del año '66, ahí me gradué, o sea que yo viví lo que se llamó la época de oro de la Universidad de Buenos Aires. Lamentablemente ya me tocó terminar y que me entregaran el título la intervención y luego, ya mucho más tarde, creo que fue en el año '97 me doctoré en la misma Universidad de Buenos Aires, porque bueno, todo esto tiene que ver con las interrupciones que la vida política de nuestro país nos ha llevado. O sea, pertenezco a la generación en que, en la que las interrupciones por los gobiernos militares, fueron muy fuertes y bueno, tuvimos que vivirlas. Eso hizo que yo por ejemplo me inscribí para el doctorado mucho antes, no hice nada más que la inscripción y recién la retomé te diría en los '90 por ahí, cuando ya volviendo a la Universidad, yo ya en el mismo año '84 volví a la Universidad como Profesora del Departamento de Educación y a la vez como asesora pedagógica del decano normalizador que era Norberto Rodríguez Bustamante, en un equipo en el cual, que estaba coordinado en ese momento por Edith Litwin. Y bueno, terminé el doctorado creo que fue en el '97 que defendí la tesis.

E: ¿Su inserción profesional? ¿Dónde comenzó a trabajar?

M: Mirá dependió...

(Se corta. Inicia el segundo audio)

M: Sí, se desconectó. ¿me oís?

E: Sí, ahora sí.

M: Bueno, no me acuerdo viste exactamente la fecha pero nosotros estuvimos hasta un tiempo, en la cátedra de Niñez y Adolescencia en la cual yo era primero ayudante y luego JTP. Y luego nos fuimos porque no nos renovaron los contratos, eso fue en el setenta y...

E: Disculpe, porque se cortó, ¿eso era en la UBA?

M: Sí, en la UBA siempre.

E: Perfecto, disculpe

M: Del '72 al '74 me parece, que fue la época del rechazo del peronismo digamos. Ahí no nos renovaron los contratos y yo estuve fuera de la Universidad hasta el '84 en que me llamaron para estas dos funciones que yo te digo. Y bueno, desde el '84 yo en forma continuada estuve en la Universidad. Yo me hice cargo primero de una materia de formación de profesores para todas las carreras, una Didáctica Especial y Prácticas y en

el año '86 que se pone ya en práctica el plan de estudios del '85 yo concurso la materia Didáctica II de Ciencias de la Educación en la cual estuve 26 o 27 años como profesora, primero titular y luego titular plenaria y cuando yo termino me retiro digamos, de esto hace seis años me parece o siete me nombran profesora titular consulta de la UBA. Y digamos que bueno, yo continúo todavía con ese cargo, digamos, con ese nombre porque eso ya es un título honorario, el consulto, es como un reconocimiento a la trayectoria de un profesor. Y yo hice en la Universidad digamos las distintas funciones, o sea fui Profesora, como te digo, no en una carrera continuada en el tiempo por las interrupciones dadas por los gobiernos, pero desde el '84 sí en forma ininterrumpida. Fui también Vicedecana de la Facultad en un período, fui Consejera Académica, miembro del Consejo Superior, es decir, actué en cuestiones de la política universitaria. Yo estuve fuera del país porque fui amenazada en el año '76 y estuve unos meses afuera y después volví, y bueno me quedé acá y no tuve más problemas en ese sentido.

E: ¿Y por fuera de la Universidad usted se desempeñó en otros espacios?

M: ¿En la Universidad?

E: No, por fuera de la Universidad

M: Mi trabajo fue siempre en Ciencias de la Educación pero estuve yo creo que como ocho años como asesora pedagógica, porque bueno nosotros recibimos la Facultad de Filosofía y Letras en un estado espantoso, todo desarticulado, en el Instituto de Investigaciones había una investigación inscripta nada más, la carrera digamos, lo que era el currículo que el gobierno militar había puesto fue reemplazado por el currículo del '85 que recién este año que terminó, ahora se modificó, o sea que estuvo vigente todo este tiempo. Así que yo trabajé en cuanto asesora, en el asesoramiento de todos los planes de estudio que cambiaron pero en cuanto a Ciencias de la Educación digamos mucho más activamente en la formulación del nuevo plan. O sea, yo estuve siempre en Ciencias de la Educación, dentro de la Facultad al ser asesora, trabajé asesorándolo al Decano haciendo trabajos para la toma de decisiones del Decano pero al mismo tiempo hicimos un diagnóstico del estado de la Facultad en cuanto a docencia, en cuanto a investigación y en cuanto a extensión universitaria para poder saber dónde estábamos parados y también trabajé en otras Facultades de la UBA, por ejemplo en Derecho, en Arquitectura formando a los profesores, es decir en lo que ahora son más las carreras de docencia universitaria de las cuales yo formo parte de muchas de ellas pero en ese momento eran más como seminarios que las mismas Facultades organizaban. Trabajé un tiempo en la Universidad de Belgrano, en el período que yo estuve fuera de la UBA, yo ahí organicé la cátedra de Dinámica de Grupos que por un cambio en el plan de estudios se generó no me acuerdo en qué año era, pero habré estado cuatro años a cargo de esa materia y después, bueno hubo algunos problemas porque había cosas del funcionamiento de la Universidad que yo criticaba y que las criticaba *vox populi* digamos, así que en un determinado momento me mandaron un telegrama para que no continuara en mis funciones. Y ahí yo organicé todo un grupo de gente que trabajábamos en esta cátedra de Dinámica de Grupos que fue una experiencia muy, muy interesante. No sé cuánto detalle querés.

E: Está muy bien, la intención es poder caracterizar su perfil profesional.

M: En la Universidad, te diría como síntesis, hice una carrera universitaria con los cortes que la vida política de nuestro país significaron pero desde el '84 de manera continuada. De hecho yo ahora he dejado la docencia al retirarme, la cátedra de Didáctica II ya fue concursada por Diana Mazza que es una persona excelente, que se formó conmigo en becas CONICET, luego en todo su doctorado, trabajó siempre muchos años dentro de la cátedra y ella ganó el concurso así que la cátedra sigue los mismos lineamientos teóricos que yo había establecido como una didáctica de lo grupal, basada en las teorías de la complejidad, digamos, en enfoques teóricos diversos, no solo la didáctica como se la entiende en el sentido más clásico digamos, yo siempre he planteado una didáctica por un lado desde lo grupal y por otro lado plantear al objeto de enseñanza como las situaciones de enseñanza desde la multireferencialidad teórica, que esto tiene que ver con la complejidad misma. Y bueno todo eso el grupo de gente, que es el mismo grupo de gente que yo formé al cual se van agregando personas nuevas, digamos que en la nueva titularidad de Diana se van agregando a la cátedra, pero siguen los mismos lineamientos de lo que yo fui haciendo. La mayoría de la gente se formó conmigo, se han formado en Investigación. Yo sigo estando como Directora del Programa de Investigación en el IICE de “La clase escolar” y en los proyectos UBACYT que bueno, se van presentando cada tres años para poder ser financiados. O sea, yo lo que sigo en la Universidad es con la formación de recursos humanos, es decir de Doctorandos fundamentalmente. Este año terminaron una doctora en Francia, que eso ahora te comento de mi vida académica en Francia, una doctora en Francia y una Magister en la Universidad de Tres de Febrero acá, en Argentina. Yo en Tres de Febrero hace muchos años que doy seminarios en las maestrías y en el doctorado sobre formación de formadores. Y en el año '93 justamente a partir de un viaje que hizo el profesor Jean Claude Filloux él me ofreció la posibilidad de un convenio con la Universidad de Nanterre que es París X y ahí yo hice un viaje para estudiar los temas de formación de formadores en Francia, en París especialmente y estuve un mes y medio allá, me lo financió la embajada de Francia y luego, cuando volví en ese mismo año, ya se aprobó la carrera de Especialización en Formación de Formadores que fue una carrera muy hermosa, contó con la presencia de muchos de los profesores académicos de Francia que eran la gente que yo seguía y Lidia Fernández también que trabajó ahí conmigo. Y bueno, fue realmente una carrera muy, muy linda, todos los años venían uno o dos profesores de Francia para dar seminarios y esos seminarios son los que yo recogí en la colección de Novedades Educativas una colección que sacamos con nuestra Facultad donde están los seminarios que fueron grabados y luego yo los trabajaba para que eso pudiera formar parte de la colección, con la misma dinámica que los seminarios tenían, con las preguntas de los estudiantes y demás. Así que yo armé esa carrera, conté con colaboradores, la he creado acá y la he dirigido hasta el año 2005 debe haber sido, es decir, la dirijo todavía porque no cesé en las funciones pero ya no hay inscripción, no hay alumnos, más que alguno que de pronto aparece que quiere terminar una memoria o

algo por el estilo. Pero eso a mí me llevó a hacer todo un desarrollo de mi carrera en Francia. Yo fui profesora invitada en dos instituciones universitarias, una es la Universidad de París X en Nanterre, que hoy ha cambiado el nombre porque en Francia modificaron los nombres de todas las Universidades y en el CNAM que es el Conservatoire National de Arts et Métiers, que es donde está Jean Marie Barbier. Y bueno y ahí yo dicté clases para todos los niveles, para el Doctorado, para la Maestría, para la Licenciatura y mantuvimos siempre relaciones muy estrechas, sobre todo con París X en cuanto a las investigaciones clínicas que es el tipo de investigación que yo realizo. Así que a mí eso me permitió tener todo un trabajo continuado en Francia, tengo varias publicaciones en Francia, de capítulos, de libros, de artículos en revistas de investigación, es decir tengo que se yo, como un reconocimiento por parte de los académicos franceses en los temas de formación sobre todo y de grupos. Jean Claude Filloux falleció el año pasado, va a ser ahora en Marzo un año y la mayoría de los profesores que yo traje como Gilles Ferry que es toda una autoridad en el tema de formación docente, como Gerard Mendel, JackyBeillerot, la mayoría de ellos han fallecido. Este año yo estuve cuatro días, cinco días, no, en Diciembre, cinco días en París porque defendió la tesis una doctoranda que yo dirigía desde acá y que Jean Marie Barbier la dirigía desde Francia, asique fui para poder estar en la defensa y bueno ahí vi a Claudine Blachard Laville, fui a visitar a Janine Filloux, la esposa de Jean Claude, así que dentro de que estuve muy poquitos días, bueno vi a varios y a Jean Marie desde ya, a varios de los profesores que ya hoy son mis amigos, digamos. Así que bueno, eso sería un poco y por supuesto las publicaciones que eso vos ya conocerás. He publicado un último libro sobre formación, te digo porque si tu interés está en la formación, publiqué un libro que se llama “Pliegues de la Formación”, que es de Homo Sapiens la editorial. Ese libro mereció una mención en la Feria del Libro, todos los años organiza una parte de Educación y ahí eligen los que consideran mejores libros de educación, bueno el libro había recién salido en Diciembre pero ya en Marzo había recibido la mención, lo cual a mí me alegró mucho.

E: Marta, ¿usted tuvo formación o militancia política además de toda su formación intelectual?

M: No durante mi vida estudiantil, no. Sí votaba y participaba de los grupos que eran dos los que durante esa época había y después, fue ya cuando yo volví en el '84 que yo empecé a participar políticamente.

E: ¿Al interior de la Universidad?

M: Al interior de la Universidad sí, de la Facultad de Filosofía y Letras. Eso hizo que, bueno, yo conformara una lista que ganó las elecciones, por eso es que llegué a ser vicedecana. O sea que eso es vida política digamos

E: ¿Y por fuera de la Universidad, en la política nacional o local?

M: En la política nacional en el 2007 a mí me convocó Lilita Carrió. Ella me llamó y me pidió que yo fuera su candidata a Ministra de Educación. Cuestión que bueno, después de discutirla bastante con ella acepté, pero bueno nosotros no ganamos, ganó Cristina.

E: Claro, pero no anteriormente...

M: No, a nivel de la política nacional no. No, nunca me interesó mucho te digo, de hecho yo fui vicedecana y estaba todo dado para que yo fuera decana. Pero cuando empecé a ver las cosas que había por detrás del llegar a ser decano, cosa que yo me lo planteaba no como una carrera política, me lo planteaba digamos como algo que me parecía a mí necesario para la Facultad. Pero cuando yo empecé a ver el terreno político viste, el ejercicio de las influencias aún sobre mí, como posible candidata, yo dije no, esto no es para mí. Viste, que hasta del Ministerio te llamen para ver qué es lo que vos vas a hacer como decano y decidir si te van a apoyar o no y bueno, a mí todo ese tejido político no me interesa. No me interesa sinceramente y entonces yo retiré mi candidatura, cosa que fue muy dura porque toda la gente... digamos que, que estaba dentro de nuestra línea de pensamiento estaban todos muy confiados en apoyarme, me conocían mucho, la gente valoró bastante, aún los de las posiciones opuestas. A mí me valoraban, me consideraban una persona seria, que trabajé tratando de ayudar, con honestidad, etcétera. Pero yo cuando vi que ser decano implicaba... ya lo había visto como vicedecana, pero el vicedecano siempre está en un segundo lugar, aunque a mí me tocó estar enfrente de la Facultad por ejemplo en el 2001. Cuando fueron todos los problemas del 2001 yo estaba como en ejercicio del decanato y bueno, tuve que lidiar con todo lo que eso significó en Filosofía, con gente presa, con gente en los hospitales, bueno, problemas realmente muy serios que los sobrellevé muy bien y bueno, la gente quedó muy agradecida. Pero yo ya cuando vi que ser decano iba a ser estar peleando todo el tiempo contra cosas que a mí no me interesaban viste, yo retiré mi candidatura. O sea, a mí no me interesa el ejercicio de la política en las condiciones en que en general la política se ha ido dando. Que creo que no es cuestión solo de nuestro país, me parecen que son las condiciones mismas de la política y del ejercicio de la función, que tenés que estar aceptando eso sino no podes realmente disfrutar. Yo como vicedecana disfruté mucho, yo pude llevar toda mi concepción de los grupos a la gestión, pude trabajar muchísimo tanto con los de la oposición como con el grupo nuestro en su consolidación, con los otros decanos también, era la época en la que Shuberoff era el rector y hubo, bueno, había muchas cosas de la oposición, nuestra misma. Así que eso me significó probablemente, aunque yo seguía a cargo de la cátedra, seguí trabajando con todo en la cátedra pero de todas maneras el tiempo que te lleva la gestión es mucho. Yo tenía que, yo estaba en la Facultad todos los días y estaba atrás de cada uno de los problemas que en la Facultad podía presentarse. O sea te absorbe mucho la gestión. Pero bueno, así que ese es el trayecto y ahora estoy como Profesora Consulta. Creo que este año se me acaba el período y se verá si me quieren volver a nombrar o qué van a hacer.

E: Pasando al INPAD ¿cómo ingresa usted a trabajar en el proyecto?, quién la convoca, en qué año...

M: A mí me convoca Clotilde, yo no la conocía de manera personal a Clotilde Yapur.

E: Disculpe, la voy a interrumpir, ¿usted ya había trabajado en el Ministerio de Educación anteriormente?

M: No, me había acercado viste a veces por consultas o cosas así, pero no había trabajado. A mí me llama Clotilde porque bueno, Clotilde necesitaba y esa fue mi función, una persona que formara a todas los profesores que iban a formar parte del INPAD en carácter de tutores, porque se creaba una figura de tutor y ella necesitaba que yo me ocupara de toda la cuestión de formar a toda la gente, de hacer el seguimiento luego de todos y de cada uno y a Clotilde distintas personas le habían dado mi nombre más allá de que ella me conocía, seguramente por haber leído algo, que se yo. Y la verdad que con Clotilde nos llevamos muy bien, muy bien. Clotilde se hacía cargo de su función de rectora y de todo lo que eran las relaciones con el Ministerio que era el momento de gobierno de Alfonsín y justamente el INPAD, no es que se termina en términos institucionales, pero se derrumba con el cambio y la subida de Menem. A mí me intereso mucho el proyecto que ella estaba planteando y el INPAD fue una institución a nivel nacional que comenzamos primero con, no me acuerdo si eran ocho o nueve provincias, no me acuerdo cuántas y yo me ocupe ahí de la formación de los tutores. Es decir, lo que hicimos fue hacer una inscripción que se dirigió a todos los profesores de secundaria que tuvieran interés en ejercer esta función de tutores de un centro de formación que se iba a crear en cada provincia. Y esta gente se inscribió, yo ya participé digamos en el formato de la inscripción, en algunas cuestiones que a mí me interesaban que ya la gente pudiera expresar por escrito y luego en función de eso hicimos una primera selección y entrevistamos uno por uno a todos los tutores. Entrevisté yo fundamentalmente. Y de ahí, quedó un número de treinta y pico de personas creo que eran, que fueron los primeros tutores. Ahí yo lo que organicé fue la formación, ellos vinieron a la Capital durante una semana entera a hacer la formación, yo era la coordinadora de esa formación y nombré a tres personas que trabajaron conmigo en la coordinación de los grupos y bueno, esas personas formamos tres grupos más pequeños digamos, y en la formación que se hacía durante todo el día, porque ellos venían, los alojábamos en el mismo hotel a todos, ellos compartían esa semana íntegramente lo cual consolidaba mucho las relaciones, y hacían esa formación y el ultimo día nosotros les confirmábamos o no que ellos estaban en condiciones de ser tutores. La gran mayoría, creo que hubo dos o tres casos en que no, le dijimos que no continuaran porque no mostraban las condiciones para poder desempeñarse en esa función con las características que nosotros pretendíamos darle a esa formación. Y mi función fue esa, la formación de los tutores. Primero hicimos esa formación para treinta y pico y después el número subió a ciento y algo, hicimos la formación para el resto y esa gente, toda esa gente quedó formada y se volvieron a sus provincias con la misión

de armar ellos mismos el Centro de Formación en cada provincia. Tuvieron, digamos, que hablar con las instituciones que les podían dar un lugar, por muchos en las Escuelas Normales de las provincias y ahí instalaron como un buffet propio del INPAD a donde se dirigían los profesores del secundario que querían hacer los cursos que el INPAD ofrecía. Y el INPAD ofreció en esa época un primer curso sobre Adolescencia, se hacía un material escrito, era semi-presencial, se hacía un material escrito que tenía algunos desarrollos teóricos y actividades individuales y actividades grupales. Los docentes se inscribían y tenían que formar un grupito, un pequeño grupo en su lugar, para trabajar con ellos las actividades de tipo grupal. Y luego asistían, mientras estaban haciendo cada módulo tenían dos o tres presenciales, que eran coordinadas por los tutores. Entonces los tutores que estaban trabajando tenían como función todo lo que era la comunicación, la difusión, la inscripción, toda la comunicación que se hacía vía telefónica en ese momento, se hacía por correo también, con las personas inscriptas que formaban los cursos, que hacían los cursos. Distribuían los módulos y entonces las personas iban a una primera reunión donde se explicaba el sistema, donde se planteaba el inicio por ejemplo del módulo de Adolescencia, que lo había escrito Vilma Saldumbide, muy lindo era ese módulo y lo iban luego realizando en sus casas y en los grupos que armaban. Y mantenían la comunicación de manera permanente con el tutor. En cada una de las sedes había cuatro tutores o cinco tutores, dependía de los lugares y de las provincias pero bueno, eso se hizo en el comienzo en Tucumán, se hizo en Mendoza, se hizo en Salta, se hizo en Santa Fe, en Rosario, en La Pampa y en alguna provincia del Sur ya no me acuerdo muy bien en cuál, es decir había distintos centros y los tutores eran los que se encargaban de tener la relación con los profesores de secundario para que ellos pudieran ir haciendo los módulos y pudieran seguir esa formación y terminar aprobando los módulos. Y al terminar se hacía, digamos un encuentro que en general eran muy lindos, muy interesantes, muy creativos donde en función de lo que habían aprendido y en relación con su trabajo, con su práctica, ellos generaban propuestas que les planteaban a todo el conjunto de los docentes en plenarios. Y bueno y ahí mi función... ellos estaban como te digo encargados de los docentes y mi función era supervisar el funcionamiento de las sedes y todo el trabajo que los tutores iban haciendo. Yo lo que hacía era viajar a todas las sedes, viajaba durante el día, entonces ellos estaban esperándome y trabajamos todo, todo el día sobre lo que ellos estaban haciendo, sobre los problemas que se les presentaban, la solución de los problemas, etcétera y luego yo me volvía y ellos continuaban. Y así yo iba recorriendo los distintos centros que se habían creado. Fue un trabajo para mí, sumamente interesante. A mí me permitió, y esto se lo tengo que agradecer a Clotilde, Clotilde confió totalmente en mí, totalmente. Yo pude llevar a cabo en ese proyecto mis ideas, mi concepción de la formación, hacíamos todo, nosotros, yo trabajo mucho con psicodrama, introducíamos el psicodrama, hacíamos en la formación laboratorios de microenseñanza para el rol de tutor, no para el rol docente. Trabajábamos con películas, por ejemplo para lo que era la atención telefónica, cómo atender, cómo escuchar al otro, no sé, los mil detalles que tiene la función, pensando que eran docentes y que por lo

tanto había que revertir toda una representación y modos de hacer propios de un docente para poder ubicarse en una función de mediación completamente distintas a la de un docente en cuanto a la forma de actuar y bueno por eso es que les enseñábamos los temas de comunicación, los roles, la dinámica de los grupos, la coordinación de los grupos, o sea que era una formación para ellos muy complementaria y muy distinta a lo que ellos habían recibido en su formación inicial y aún continua como docentes. Y aparte salían con un entusiasmo y con unas ganas de hacer el Centro, de generar, era una cosa que tenía un impulso de vida, un impulso de acción importantísimo. Y creando muy buenos vínculos, yo te digo que es el día de hoy que yo voy a las provincias, a las Universidades a dar un seminario, lo que sea y donde hubo algún INPAD siempre viene alguno a abrazarse conmigo, a saludarme, es como que quedó viste una cosa de tipo emocional muy, muy fuerte. Muy fuerte.

E: ¿en qué etapa se encontraba el proyecto del INPAD cuando usted ingresó a trabajar?

M: Estaba empezando.

E: ¿Usted participó del diseño del proyecto?

M: Lo había hecho Clotilde, ella ya había hecho el diseño, ella ya había pensado los módulos, ella ya tenía en la cabeza lo organizativo digamos. No cómo, ni cuál era la pedagogía de la formación en sí misma a llevar adelante. Pero ella, como yo te decía, respetó muchísimo es al día de hoy que somos muy amigas con Clotilde, Clotilde se jubiló me parece que hace ya tres años y me pidieron de la Universidad Nacional de Tucumán que fuera yo a hablar en su acto. Hicieron un acto académico de despedida que estuvo muy lindo y me pidieron a mí, que no soy de esa Universidad que fuera para hablar de ella. Qué se yo, son vínculos por supuesto que son vínculos académicos, que tienen que ver con el trabajo, con la calidad del trabajo, pero además son vínculos personales, interpersonales muy, muy fuertes que se establecieron.

E: ¿Cómo podría describirme usted al INPAD?

M: Mirá, el INPAD hay que pensarlo desde un sentido de red. Lo que había centralizado a nivel del Ministerio era poquísimo, es decir, había algunas personas tomadas para trabajar más en el seguimiento de la evaluación de los cursos que estaban, de los módulos, había alguna gente para la parte de escritura, de impresión, de todo eso, que tenía que ver también con los módulos, pero era un equipo muy pequeño, muy pequeño. Y se hacían contrataciones. Vilma hizo el módulo de Adolescencia. El segundo módulo fue sobre Grupos, ese lo hice yo. El tercer módulo iba a ser sobre Instituciones y lo hizo Lidia Fernández, pero en el medio ya empezó a haber políticamente algunas cosas y vino Cecilia Braslavsky a trabajar al Ministerio, ya pensando justamente en una continuidad si ganaba Menem, y Cecilia quiso traer a su gente y le impuso de alguna manera a Clotilde por ejemplo que Flora Hillert hiciera uno sobre Didáctica, entonces bueno el módulo lo hizo y se trabajó y demás pero no era la misma relación digamos. Y

el cuarto módulo, que fue el de Instituciones, no permitieron que saliera. Entonces eso fue lo que Lidia sacó por Paidós como su segundo libro que son cuatro tomos, que bueno ella viendo que eso ya estaba escrito, le modificó alguna cosa pero son esas actividades para los docentes, para aprender sobre instituciones educativas. Después yo me alejé, ya cuando sube Menem a Clotilde le terminan su contrato y a mí también, y a la gente que trabajaba conmigo que eran tres personas. Y bueno, en ese momento los tutores de todas las sedes, enviaron notas, vinieron a Buenos Aires y pidieron al nuevo Ministro de Educación que no me acuerdo quién era, que por favor a mí no me sacaran del INPAD, porque ellos consideraban que la continuidad del INPAD estaba en mí. Es decir que era, como que era yo la portadora y lo era, de alguna manera, de las ideas fundamentales que inspiraban al INPAD y el referente para todos los tutores. Pero no, no, no hubo caso, no llevaron el apunte y bueno, pusieron a un profesor de historia que no tenía nada que ver, que no compartió nada, que no se ocupó de nada. Y a una profesora que tuvo algunas reuniones con nosotros, nosotros tratamos como, de transmitirle el espíritu de lo que era el INPAD como para que no lo desarmaran. Pero lo cambiaron y armaron, una cosa enorme donde abrieron un montón de sedes todas de golpe, sin la formación y bueno y ahí se desvirtuó viste el INPAD, lamentablemente fue así, como pasa tantas veces que los cambios políticos se llevan lo que son experiencias pedagógicas interesantes viste, pero bueno, las cosas son así.

E: Bien, ¿y cómo me podría describir los objetivos fundantes del INPAD?

M: Mirá, el INPAD lo que apuntaba era a dar formación en el sentido de actualización a los docentes de la escuela secundaria, tratando de proveerles conocimientos que se sabía que la formación inicial y aún la formación continua no ofrecía. Y por eso bueno, se empezó planteando una perspectiva de la adolescencia, de los grupos, la idea era plantear una didáctica con características renovadoras, que de alguna manera el módulo que hizo Flora cumplió, pero bueno, ahí se quedó. Pero la idea que se llevó adelante en el tiempo que nosotros estuvimos y te digo, con mucho entusiasmo y con mucho éxito, fue la renovación de los profesores del secundario. Y la verdad es que dio muchos, muchos resultados. Los trabajos que presentaban los docentes eran interesantísimos, porque se apostó mucho, pensá, era también el gobierno de Alfonsín, era la salida de tantos años de oscurantismo en nuestro país, entonces la gente tenía una necesidad de volcarse a cosas nuevas, a crear, a animarse, a hacer algo distinto de la escuela. Eso también, como parte, como trama estuvo presente, no se le puede atribuir solo al INPAD, a Clotilde, a mí, a los tutores, el éxito, eso se da en una trama, se da en una trama sociopolítica en la cual todo el mundo lo que quería era aportar algo, había un sentido utópico fuerte.

E: ¿Y qué problemática principal buscaba abordar el INPAD?

M: No, lo que se quería era trabajar sobre las prácticas concretas, por eso todas las actividades tenían que ver con entrevistar a los propios alumnos, con conocer los

grupos, con generar proyectos para trabajar con los alumnos, o sea, modificar la práctica, no hacer una cosa enciclopedista. Y no sé si vos has tenido oportunidad de ver alguno de los módulos pero...

E: No, no tuve.

M: Bueno, si vos ves algún módulo te vas a dar cuenta, porque los módulos tienen... mirá, voy a sacar uno y te digo cómo se organizaban nada más.

(Se corta la conversación. Retoma en minuto 41.46)

Yo te dije ya antes que todos tenían, tomé acá el de lo grupal ¿no? Pero, el índice, por ejemplo la presentación del módulo. Tiene, aún en la presentación, estoy mirando hace años que no lo vuelvo a mirar eh. Por ejemplo, un dibujo hecho por un docente, que dice “avanza, este puede ser tu camino: te acompaño” y son dos figuras que se están como dando la mano. El primer tema es la comunicación, el segundo es la vida de un grupo, después venía una reunión tutorial, después el grupo de aprendizaje y sus características, la coordinación, qué Didáctica hemos compartido en el módulo, qué formación docente hemos compartido y luego otra reunión tutorial, acá había dos reuniones tutoriales. Y en general la presentación se hace en la primera. Y ahí supónete está la comunicación, hay como una parte de un texto que es una carilla y después viene actividad individual número uno, que cada uno tenía que hacerla. Y esas actividades siempre eran pensando en la escuela. Esa era la actividad individual, después venía una actividad individual número dos que se llamaba, “comunicación en el aula”, la dos se llamaba “mis experiencias de comunicación” para que cada uno reflexionara sobre sus propias experiencias y la... después venía la actividad grupal número uno, que se llamaba “comunicación” y que era acerca de la concepción didáctica general del grupo y de las prácticas pedagógicas, la observación del grupo-clase. Y la actividad grupal número dos era “prácticas pedagógicas” el título. O sea que había actividades individuales como yo te decía y después las actividades...

E: ¿Se hacían en los encuentros presenciales?

M: No, las hacía el grupo por su lado, cada grupo, cada grupo de cuatro o cinco las hacían. Por ejemplo, “actividad número uno grupal: retomen las propuestas hasta ahora realizadas e intercambien aquellas que el grupo y sus miembros deseen. Lean los registros acerca de la comunicación en el aula –que había hecho individualmente– busquen elementos comunes y diferentes y luego analicen comparativamente las respuestas escritas, seleccionando aquellas que les parezcan más interesantes. Los invitamos ahora a que reflexionen acerca de las características descriptas, tratando de pensar críticamente si habría formas de cambios deseables en la comunicación desde lo personal, desde los alumnos, desde el grupo-clase. ¿Cómo transformarían la clase desde su sistema y estructura de comunicación para favorecer más la tarea a la luz de los resultados evidenciados en los estudios citados? La idea es entonces que ustedes propongan cambios de cualquiera de los tipos en aquellos casos en que el grupo lo

considere necesario. No olviden incluirse ustedes mismos desde el rol docente, como participantes de ese sistema de comunicación y reflexionen sobre su papel en el mismo”, después continúa ¿no? pero ese era el tipo... o sea, era una formación bien reflexiva ya, donde leían algo de un texto, por ejemplo acá había cosas de Watzlawick, que se yo..., leían algo y luego con eso tenían que hacer algo, en las actividades individuales, registrar la comunicación del aula, registrar la comunicación en un intercambio con un alumno, lo que fuera y luego en la actividad grupal cada uno traía lo que tenía individualmente hecho y eso lo compartían pero con consignas nuevas. Y siempre ubicándose ellos desde su rol de docentes y por lo tanto generando reflexión. Y bueno así se organizaban los módulos. Entonces estaba muy pautado por un lado lo que tenían que ir haciendo y la gente lo hacía, cuando tenían cualquier dificultad llamaban al tutor por teléfono o si estaban en la misma ciudad que el tutor iban en los horarios que disponían y hacían intercambios, que se yo, fue una experiencia... pensá que estamos hablando del año, no sé ¿'86 habrá sido?

E: A partir del '87, '88

M: '88, claro, porque fueron dos años y ya después en el '90 vino Menem.

E: Claro. ¿Y qué transformaciones se buscaban promover a través del INPAD?

M: Fundamentalmente el desempeño del rol docente. El que el docente tuviera herramientas para pensar su actividad desde otro lugar, de otra manera, generando otra participación con los alumnos y ahí por ejemplo que hubiera un módulo de grupos, cosa que nunca grupos estuvo, ni aun hoy, incluido dentro del currículo docente, de formación docente. Lo que se quería era eso, darles herramientas a los docentes para que pudieran en su relación con los alumnos modificar las formas de enseñanza.

E: ¿Recuerda si tenía antecedentes este proyecto?

M: No, no. Fue innovador, fue muy innovador. Posteriormente hubo otra formación, pero con otras características que la coordinó Lidia Fernández, no sé si vos estudiaste esa.

E: No, no...

M: En la época en que Edith [Litwin] tenía el cargo de coordinadora de educación superior, creo que así se llamaba en ese momento. Lidia Fernández estuvo como asesora de ella y su propósito fue hacer una formación para los docentes a nivel del análisis institucional. Y ahí también se generó una formación para todo el país. Ellos se reunían en general en Córdoba, hacían reuniones no me acuerdo cada cuánto. Pero también ahí la gente se inscribió y fueron haciendo una formación gradual en análisis institucional y práctica del análisis institucional, que se los iba guiando y bueno, de alguna manera Lidia Fernández y yo compartimos muchas cosas, ella más específicamente en lo institucional, yo en lo grupal pero bueno, la forma de pensar la educación, la formación y demás la compartimos, los enfoques psicosociológicos que están tan ausentes en la

educación. Y ese fue otro proyecto muy, muy interesante y que yo tuve la oportunidad ahora en Noviembre u Octubre del año pasado de ir a Mendoza para un Ateneo dentro de una Maestría que hay en Mendoza, de la cual yo soy profesora, sobre análisis socioinstitucional y ahí, varias de las personas que estaban eran gente que había estado en esa formación que Lidia coordinó, habiendo ya pasado muchos años, y también se daba toda esa cosa de recordar esa formación como algo, muy interesante, que la gente además, por supuesto que había dificultades entre ellos más aún que lo que yo viví en el INPAD de conflictos dentro de los grupos o en las relaciones con la gente, que se fueron analizando. En el INPAD algo de eso también aparecía, lo que pasa que la formación grupal estuvo desde el inicio. Entonces se los formó para que ellos pudieran ver lo que era un conflicto, cómo trabajar con un conflicto, tanto desde el rol de tutor como desde el rol de miembro, como tutor de un grupo de docentes.

E: Claro. ¿Y había desacuerdos o diferencias al interior del grupo de trabajo acerca de los objetivos del INPAD?

M: ¿Acerca de?

E: De los objetivos del INPAD y de la forma de organizarse...

M: No, no. Mientras estuvimos con Clotilde no, para nada. Después ya te digo, cuando empezó a tener injerencia Cecilia, ahí sí ya empezó a haber disfunciones, porque bueno ella tenía otros intereses, empezó a criticar cosas que se hacían, a querer poner gente de FLACSO, que se yo. Ahí ya como que era otra etapa.

E: Claro. ¿Y cuáles podría decirme que eran las fortalezas, las principales fortalezas del proyecto?

M: Yo creo que el hecho de apostar a que el docente pudiera salir del aula. Que un docente común como cualquier otro docente pudiera ser formador, formador de sus compañeros. Que pudieran armar desde el 'vamos', ellos tuvieron que, desde armar el lugar físicamente hasta ir a las radios locales, hacer la difusión, hacer la difusión en las escuelas; todo tuvieron que hacer, y eso viste, les dio una energía. Fue, yo estoy ahora estudiando Spinoza desde hace tres años, y la 'potencia' que es el término central de la filosofía de Spinoza, la potencia que tuvo este proyecto fue impresionante, impresionante. O sea, todo era salir adelante y buscar cómo y llamar y ver cómo solucionábamos una cosa u otra y nosotros estábamos ahí, al pie de lo que necesitaran. Así que bien. Yo te digo, no hubo grandes problemas y bueno, Clotilde primero que si la entrevistaste habrás visto la forma de ser de Clotilde, es una persona muy cercana a la gente, muy afectiva, ella tiene una pasta personal digamos muy importante, pero además bueno, ella no conociéndome a mí antes, me tuvo una confianza plena, y es al día de hoy, ella me considera su maestra, como que me tiene un reconocimiento yo siempre la cargo, porque yo cada vez que voy a Tucumán o paro en la casa de ella o antes de llegar ya arreglo cuándo nos vemos, o sea quedó un vínculo realmente muy fuerte y una satisfacción importante, por eso como quedó trunca como tantas otras, para nosotros,

como tantas otras experiencias y proyectos que uno ha empezado, yo le planteo de escribir algo sobre el INPAD porque a mí me parecía una experiencia que había que rescatarla. Entonces yo escribí ese artículo y bueno, le pedí al tutor de Rosario que escribiera algo desde su rol y lo que era la perspectiva ya del Centro que él había coordinado, porque entre el grupito de tutores ellos mismos elegían a uno como coordinador que luego rotaba. Y Clotilde escribió más sobre la parte más organizativa. Pero bueno, el artículo medio que lo compilé yo, lo fui organizando pero a mí me pareció importante para que esa experiencia quedara escrita, por lo menos.

E: Por supuesto, no hay mucho escrito, creo que es de lo poco que hay escrito... más allá de algún documento oficial.

M: Sí

E: ¿Y si tuviera que decirme alguna debilidad del proyecto?

M: A ver, probablemente hubo algunas debilidades políticas y organizativas, que tenían que ver con haberle dado un poco más de fondos, de apoyo en el sentido de poder consolidar más algunas de las sedes. En cuanto a lo que era la semana de formación no tuvimos problemas, teníamos el hotel disponible, se pagó todo. Yo no me acuerdo si se le pagaba a los tutores esa semana, me parece que no. pero digamos todo lo que era la comida, el lugar, los materiales, todo eso lo teníamos, no teníamos problemas. Y la que en tal cosa más discutía esas cosas era Clotilde porque era ella la que tenía más relación. O sea, ahí tal vez se podrían haber mejorado un poco las cosas, a nivel del programa en sí, los módulos fueron, resultaron buenos, estuvieron en fecha, tuvimos sí el problema con el módulo de Lidia, eso fue un problema serio, un obstáculo, porque estaba escrito pero empezaron a dar vueltas: que no, que porque era institucional, que iba a ser mal visto, que se yo. Era el cambio de gobierno. O sea, ahí, el pobre módulo quedó... sufrió las consecuencias de ese cambio. Ese fue un problema grande.

E: ¿Y recuerda si tuvo resistencias u oposiciones, cuáles?

M: No tuvimos así, resistencia grande eh. No tuvimos, ni en las provincias ni en las Escuelas Normales, donde han tenido la mayoría de los lugares funcionaba en algún aula de la escuela normal de la zona, no. Tampoco es que las instituciones estuvieran abiertas totalmente a decir “Ay, llegó el INPAD”, no, había que hacerse lugar. Había que crearlo, había que hacerlo, había de alguna manera que establecerlo, es decir que instituirlo. Pero bueno, teníamos claro todo eso. O sea, yo también les daba formación en lo institucional para que ellos tuvieran desde su rol idea de que era esto de crear una sede y de darle vida a una sede. Hubo por supuesto algunos grupos que funcionaron mejor que otros, eso dependió bastante de la polenta de la gente. En un caso hubo, en dos casos me parece, tutores que renunciaron, que eran como muy individualistas, muy cerrados y les costaba mucho compartir. Tenían que compartir todo ahí pero ese era un desafío. Y la verdad que se fue logrando. Pero por eso también yo estaba supervisando para analizar con ellos los problemas, ir a fondo en esos problemas: por qué pasó esto,

por qué pasó aquello, cómo podemos mejorar. Y se hacía, yo iba y que se yo, dramatizábamos situaciones de conflicto que ellos tenían y a partir de ahí las analizábamos, se iban con soluciones.

E: ¿Usted participó del diseño de la estructura del INPAD, es decir, de la definición de que fuera descentralizado, de que tuviera esa dinámica...?

M: No, eso ya estaba. Eso lo planteó Clotilde (...)

(Se corta el audio. Retoma en el minuto 59.44)

M: Te decía que a nivel político, Stubrin había apoyado bastante, yo me acuerdo que Clotilde hablaba con él. Pero bueno, que se yo, implantar algo nuevo no es tan fácil viste. Nos habían dado un edificio que está frente al Ministerio de Educación sobre Callao, que ahora lo tiene creo que la defensoría del pueblo ese edificio y ahí funcionaba el INPAD. No eran viste, ni grandes oficinas ni súper modernas, pero bueno, estaban bien.

E: ¿Usted tiene recuerdos o conoce de dónde surgió el proyecto de organizar un instituto de estas características?

M: Mirá, yo creo que, había interés en el Ministerio en ver qué se hacía con la formación. La convocaron a Clotilde, Clotilde había estado durante el proceso en Venezuela. Y bueno y ella fue la que empezó a hablar con algunas personas, a convocar alguna gente, así es como llegó a convocarme a mí y ahí perfilaron cómo poder hacerlo. Clotilde ya había trabajado con cuestiones así, presenciales y semipresenciales y a distancia, tenía experiencia en eso. Yo te digo, cuando yo entro al proyecto, ya el armazón de la red estaba, o sea yo no participé en eso.

E: Claro ¿y tenían vinculación con otras dependencias u organismos dentro del Ministerio o era un trabajo autónomo?

M: No, no, era bastante autónomo. Bastante autónomo.

E: ¿Y con las provincias? ¿Con los ministerios provinciales?

M: No, también, era bastante autónomo. O sea, se sabía que se formaban esas sedes y eso fue respetado, tampoco es que fue favorecido viste, no es que se mataron por encontrar buenos lugares y eso. Eso fue trabajo de los tutores, de hacerse un nicho, de hacerse un lugar y de ubicarse dentro del sistema. Y luego ya fue la convocatoria, el interés de los propios docentes, el entusiasmo que transmitían los propios tutores por esta formación y eso fue lo que atrajo a cantidad de docentes. Yo no sé el número exacto, yo no me acuerdo de memoria, creo que el artículo hay algo de cifras, pero fue un aumento exponencial, en el sentido de la cantidad de docentes que pasaron por el INPAD.

E: ¿Y el proyecto estaba vinculado o... de alguna manera con algún organismo internacional?

M: Bueno, lo subvencionaba Banco Mundial.

E: ¿El Banco Mundial? ¿Pero tenían algún tipo de relación con la institución o solamente...?

M: No, no, no. Bueno, había que presentar viste como siempre, había que presentar el proyecto y el Banco o la OEA te lo aprueban o no, eso es como en todos los proyectos.

E: Pero era solamente financiamiento o había apoyo técnico o...

M: No, no, no, ellos lo que ponen es el financiamiento, analizan el proyecto, lo aprueba o no, y luego tienen reuniones cada equis cantidad de tiempo para ver el funcionamiento y ver si te lo siguen subvencionando. Es más como una evaluación ¿no?

E: Exacto. Y para ir terminando, respecto a su rol profesional ¿cómo podría describirme su trayectoria por el proyecto? ¿contribuyó a su desarrollo profesional, qué tipo de trabajo favoreció en usted?

M: Mirá, yo siempre, como yo te decía en algún momento de la entrevista, yo tengo una posición sobre lo que es la educación, sobre lo que es el aprendizaje, muy basada en lo que es la psicología social, en la psicosociología y en el psicoanálisis. Yo me he formado en psicodrama, soy psicodramatista, me he formado por ejemplo en bioenergía, es decir yo he hecho formaciones que no son para nada las tradicionales de un docente. Conozco mucho del psicoanálisis, trabajo con el psicoanálisis, no a nivel de terapia, sino a nivel de la comprensión de los fenómenos educativos ¿no? Y por supuesto en todas las elaboraciones que yo fui haciendo sobre los grupos. Ya cuando a mí me toca trabajar en el INPAD yo ya tenía elaborada por mí misma una teoría de los grupos de aprendizaje, que ya había publicado. Este módulo justamente es la base de lo que después fue el libro "Hacia una didáctica de lo grupal" que es un libro que ya lleva como no sé, nueve, nueve, no reediciones sino reimpressiones, porque yo no lo he modificado, pero ya lo han vuelto a sacar, no sé, montones de veces, y se sigue vendiendo. Y este, modulo, que se llamó "Didáctica de lo grupal" fue la base para que yo después me largara a escribir "Hacia una didáctica de lo grupal". O sea que para mí fue muy importante. Fue una experiencia donde bueno, más allá de lo que uno sabe, de lo que uno conoce, de lo que uno en grupos pequeños trabajaba, fue la posibilidad de llevar eso a la acción en un grupo grande, a distancia, con gente dispersa en el país en distintos lugares, pero bueno, con mucha comunicación. Había muchísima comunicación de los centros entre sí, o sea, los centros se comunicaban entre ellos, no pasaban por la parte central, no era que se comunicaban a Buenos Aires para hablarle a La Pampa. No, ellos se comunicaban de manera directa, se pasaban materiales, se pasaban experiencias.

E: Y con respecto al tipo de trabajo que usted realizó adentro del INPAD, ¿cómo lo definiría? ¿Se consideraba usted una especialista, como una experta, con un rol más técnico?

M: A ver, yo te diría que yo fui convocada como formadora. Y ese fue el lugar que tuve todo el tiempo. Por supuesto que uno también asesora en lo que tiene que ver con la marcha del proyecto, cualquier dificultad que había o cualquier conflicto, bueno, estaba mi opinión para poder hacer una lectura o para poder pensarlo en conjunto. Pero... yo fui convocada como formadora, no como experta de nada. Yo iba como formadora y ponía el cuerpo como formadora.

E: Claro. ¿Se realizó alguna evaluación de la experiencia?

M: Y se iban haciendo evaluaciones, sí. Si, se hacía evaluaciones en cuanto a cantidad, las cosas numéricas ¿no? más descriptivas. Y después nosotros íbamos... nos reuníamos y hacíamos evaluación. Evaluación de cada una de las formaciones con los propios interesados y después evaluación de los centros. Eso se hacía todo sobre la marcha.

E: ¿Y recuerda algunas conclusiones o algunos aspectos a destacar de la experiencia de estas evaluaciones?

M: Mirá, la gente valoraba mucho todo lo grupal, todo lo que eran las relaciones interpersonales, la posibilidad de poder acercarse a los docentes desde un lugar muy distinto al que como docentes y por lo tanto centrados en la enseñanza tenían. Lo que se vivía era como que esto era una oportunidad de hacer una cosa distinta en la enseñanza, de pensar la escuela de otra manera ¿no?.

E: Claro. Y más allá de los módulos que quedaron sin implementar, ¿usted considera que hay algunas cuestiones que quedaron inconclusas o sin abordar o que no se pudieron desarrollar en toda su potencialidad?

M: No, quedó interrumpido, el tipo de trabajo que hacíamos nosotros quedó interrumpido, y los tutores se encargaron ellos en cada uno de los centros, de defender la forma, la ideología te diría de alguna manera de la formación que nosotros habíamos llevado adelante. Pero se encargaban los propios centros, en contra de lo que desde el organismo central se quería hacer, que era una cosa mucho más centrada en la enseñanza, en las disciplinas, en lo que se había hecho siempre. O sea, fue una experiencia que quedó trunca.

E: ¿El INPAD aspiraba a una formación disciplinar o más bien integral del docente?

M: Sí, sí. No había formación disciplinar, en lo que se llegó a hacer

E: Me refiero al espíritu del proyecto...

M: No, no, la idea por eso era ver otros aspectos de lo que hacen a la docencia, a la relación docente – alumno, a la institución educativa, era ver justamente aspectos que por lo general no se contemplan.

E: ¿Y ello tenía que ver con el clima de época, con la transición democrática, la recuperación de los valores democráticos?

M: Y sí, y sí, seguro, seguro. Con la necesidad de libertad, de vivir una escuela distinta. Por eso yo te decía que esto hace a la trama, no es algo que es externo.

E: Claro, no. Bueno Marta, hasta aquí llegaron mis preguntas, pero no sé si quiere agregar algo más, algo que considera que es importante que quede registrado.

M: No, de lo que vos me decís no sé, de lo que vos me estás preguntando me parece que yo te estoy comentando lo que me acuerdo porque ya pasaron muchos años. Y bueno, así al correr del tiempo, mi evaluación del INPAD sigue siendo muy positiva. Yo como educadora tengo siempre la preocupación política de que se hacen experiencias, se hacen innovaciones, pero son a corto plazo y una vez que cambian los ministros, que cambian los gobiernos, las cosas se pierden. Quedan en las personas por la formación que han recibido. Pero a nivel de implementación de la experiencia con un nivel más general, se van perdiendo. Perfectamente el INPAD podría haber sido la base para una red de formación continua bien interesante, continuando los lineamientos que teníamos, pero bueno, eso no se dio. Y no se dio por razones políticas. Y sí, lamentablemente, es una cosa espantosa de la política, de no reconocimiento de lo que otros han hecho, de querer hacer lo suyo, poner su nombre, querer iniciar algo. Es una cosa de un egoísmo, de una falta de solidaridad con el pueblo, con lo que es, en nuestro caso, la docencia, la formación docente. Cada uno tiene que ir y poner su firma, poner su nombre y armar su proyectito. Es espantoso te digo. Es una cosa tan, tan mezquina ¿no? tan mezquina. Miserable. A nivel político es miserable.

E: Sí, sin duda. Y vivimos reforma tras reforma.

M: Y claro. Y nunca cambiamos nada. Porque esa reforma queda en la circularidad del sistema. Y nada lo modifica. No, es de terror, pero bueno.

E: Sí, bueno yo le agradezco muchísimo su tiempo.

M: Sí. Bueno. Bueno te deseo mucho éxito.

E: Muchas gracias Marta. Muchísimas gracias.

M: Bueno, cualquier cosa que necesitas me mandas.

E: Bueno, bueno, muchas gracias. Estamos en contacto.

M: Bueno, chau Jorgelina.

Entrevistadora Jorgelina Mendez (E)

Lugar: Entrevista realizada a través del programa de video llamada Skype. Entrevistado y entrevistadora estaban en Ciudad de Buenos Aires y Tandil, Provincia de Buenos Aires respectivamente

Fecha

Duración: 1 h 14' 23''

E: estoy haciendo un análisis de las políticas de formación docente en la recuperación democrática y precisamente estoy tomando el caso del MEB y del INPAD, del Instituto de Perfeccionamiento y Actualización, son las dos cuestiones que estoy tomando y un poco lo que yo estoy relevando es las formas de trabajo, la convocatoria a la gente, la trayectoria de esos proyectos, los equipos, cómo se trabajaba. Entonces, la entrevista es una entrevista amplia que está un poco destinada a poder identificar cuál era su perfil profesional ¿verdad? cómo fue su ingreso y su trayectoria por el proyecto ¿no? y los principales puntos del proyecto ¿sí?

S: Bueno.

E: ¿Cuál es su profesión? ¿dónde se formó?

S: Yo soy profesora de Castellano, Literatura y Latín egresada del Joaquín V. González. Egresé en el sesenta y ocho. Después más tarde hice un doctorado en el exterior, pero eso fue mucho más tarde, no eran épocas donde era muy frecuente que la gente de Letras, por lo menos la gente que yo conocía, que nos habíamos preparado para ser profesores, pensaran en un Doctorado, eso lo pensé mucho después y tampoco le di demasiada importancia a ese tema, en la vida digo. Era profesora, trabajé mucho tiempo como profesora allí, gané concurso en el Nacional de Buenos Aires, trabajé en la fundación del Traductorado en el Instituto Lenguas Vivas, porque el instituto Lenguas Vivas formaba profesores de Lengua Inglesa, Francesa, etcétera, pero el Traductorado fue una creación posterior, alrededor del setenta y pico. Y entonces me convocaron como profesora, bueno, la cuestión es que yo me desempeñaba como profesora. Pero con el advenimiento democrático se forma, cosa que ya te habrá contado Emilce, un grupo de personas que trabajan en la revisión y reforma del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Un Diseño Curricular hecho en la época de Galtieri, que se conocía como “el libro gordo de Petete”. Era un material realmente tan enorme que no se podía abrir, como no estaba encuadernado, no estaba cosido, obviamente, entonces se partía todo, bueno, un horror. Además, era un horror internamente también. Por un lado tenía un marco teórico en donde se había puesto en juego todo lo que la Pedagogía y la Didáctica contemporánea marcaba en los '80, entonces estaba Piaget, Vigotsky, Ausubel, estaban todos. Pero por adentro era una visión, lógicamente, de un enorme conductismo y bueno, había que revisar absolutamente todo eso y formamos una comisión en la Ciudad de Buenos Aires para revisar ese Diseño Curricular. Y ahí nos conocimos, nos vimos más profesionalmente con Emilce Botte

E: ¿Cómo fue la convocatoria para formar parte de esa comisión?

S: Nos entrevistaron. En realidad, para formar esa comisión a mí me recomendó la profesora María Luisa Freire del Instituto del Profesorado, para la entrevista con Graciela Carbone. Y Graciela Carbone me entrevistó y ahí quedé para trabajar con ese equipo. Fue un trabajo muy apasionante, estábamos en los primeros tramos del gobierno democrático, las viejas prácticas nefastas persistían, inclusive había gente que había quedado y que bueno, algunos, obvio, como

mucha gente en el país, había tenido que trabajar en esas épocas, aún en cuestiones de Currículum, en las épocas de la dictadura digo. Pero otras personas en realidad estaban contentas con haber trabajado en ese tipo de proyectos, así que eran tiempos difíciles para salir a revisar ciertas cosas. Así como Alfonsín no lo tuvo fácil, tampoco era fácil proponer revisiones en el país. No era que todo el mundo estaba absolutamente encantado con la democracia, eso sería un análisis simplista. Los que queríamos trabajar en un sentido de apertura, de repente teníamos roces, discusiones, esto era así. Así que fue un momento muy apasionante de todas maneras, uno sentía que respiraba y que era fundacional, Y de allí surge el equipo que se conforma para educación terciaria para el proyecto de formación docente, ese proyecto de cuyas características más pedagógicas te habrá hablado Emilce ¿no? es decir de qué manera la caja curricular se conformaba con dos años de la escuela... de los que habían sido bachilleratos pedagógicos y se sumaban los dos años de la formación docente, a todas luces insuficiente y malísima, porque con dos años no se forma nada. Y como no se podía modificar la caja, se modificó hacia atrás, es decir tomando los dos últimos años. Te digo que es una solución que a mí me parece espectacular. Me sigue pareciendo espectacular. Me parece que eso de tomar a un sujeto joven y prepararlo para la docencia, no sé, me sigue atrayendo como propuesta, me gusta mucho. Porque además tengo mis observaciones muy críticas respecto de los dos últimos años del bachillerato, de los dos últimos años de la escuela secundaria que yo creo que son absolutamente inútiles, hasta hoy. Entonces el hecho de integrar esos dos años a una formación ya profesional me parece espectacular. Esto es una observación de tipo general, yo creo que las carreras de grado en la República Argentina están muy desactualizadas respecto de los estándares internacionales. Nuestros profesionales se reciben muy tarde y después, en casi todas las disciplinas, no tienen la cantidad de publicaciones, no tienen la cantidad de postítulos que tendrían que tener a nivel internacional. A pesar de que las Universidades son buenas en general, están desfasadas. Y la formación docente también, así que a mí me sigue gustando mucho eso de tomar a un sujeto entre los diecisiete y dieciocho y empezar a formarlo para maestro. A mí me gusta mucho, pero bueno es una... es una cuestión personal. Y bueno entonces Emilce Botte me llama a mí y...

E: Precisamente eso le iba a preguntar, cómo ingresa usted a trabajar al Ministerio Nacional.

S: ¿Cómo ingreso a trabajar? Porque Emilce Botte formaba parte como pedagoga del equipo que revisaba el Currículum de la Municipalidad, entonces me vio trabajando en el equipo que realizó el Diseño Curricular en la Municipalidad ¿entendés?

E: Entonces, ¿fue convocada por Emilce?

S: Claro y de ahí, a ella la convocan del Ministerio por su experiencia en proyectos internacionales, la convoca Ovide Menín, ella conforma un equipo y me convoca a mí. Y me pide que conforme un equipo de Lengua, ella va conformando equipos de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Matemática, los pedagogos, epistemólogos, en fin, conforma un equipo interdisciplinario que va a trabajar en este proyecto de formación docente de maestro de educación básica.

E: ¿En qué año fue la convocatoria convocatoria?

E: Alrededor de '87, '88 '86

E: Sí, pero tal vez usted había entrado más tardíamente

S: No, no, yo entré al comienzo

E: En el '87 comienzan a trabajar con el MEB

S: Bueno, yo entré ahí porque en ese momento estaba, ya te digo, habíamos trabajado en el proyecto de Ciudad de Buenos Aires. Yo mientras seguía siendo profesora, lo mismo que Emilce. Todos los argentinos somos multitasking, seguíamos siendo profesoras en los profesorados, trabajábamos en Currículum. Eran épocas muy fervientes también, porque uno quería hacer cosas, había asambleas estudiantiles, era un momento de mucha efervescencia después de mucho horror. Y bueno, se conforma ese equipo y a mí me llama Emilce, y me pide que conforme un equipo de Lengua y justamente en ese momento acababa de regresar al país Graciela Alisedo. Con Graciela Alisedo nos habíamos conocido cuando yo era una joven profesora en el Instituto del Profesorado. Ella se había ido a Europa, o sea que toda la dictadura militar la pasó en Europa, se había ido a Francia, había estado trabajando en Ginebra en la cátedra de Saussure, pero habíamos mantenido un diálogo, no un diálogo académico pero habíamos mantenido una amistad y vuelve a Buenos Aires justo en la época del MEB. Entonces como a mí me interesaba mucho lo que habíamos hecho en su momento, lo que habíamos pensado, porque nos habíamos reunido para estudiar, habíamos elucubrando algunas cosas respecto de la enseñanza de la Lengua que nos gustaban y no nos gustaban, entonces la llamo a ella. Y yo había estado trabajando también con una profesora, licenciada en Letras, Cristina Chiocci. Entonces formamos ese equipito. El equipito de Graciela Alisedo, Cristina Chiocci y yo. Y ese fue el equipo de Lengua del MEB. Y así se conformaron ya te digo, equipo de Matemática, equipo de Ciencias Sociales, de Ciencias Naturales, el equipo pedagógico y bueno, la gente que se encargaba de edición de los materiales y demás y el control epistemológico, un equipo muy lindo. Nos reuníamos periódicamente en el Ministerio y cada uno trabajaba al interior del equipo con sus propios materiales pero a la vez coordinábamos todo. Emilce siempre fue una coordinadora muy eficiente y tiene mucha solvencia para la conformación de equipos. Con ella se trabaja muy libremente, se discute muy libremente de manera que los equipos crecen. Y ese fue a todas luces un buen equipo. Entonces trabajábamos, para esos profesorados: era una experiencia piloto. Emilce te habrá dado la cantidad, primero trabajamos con un número, después el segundo año trabajamos con otro número de gente en las provincias, tomando las escuelas Normales como cabecera.

E: Antes de seguir con el proyecto le pregunto, ¿usted tenía formación política?

S: Mirá, no tenía militancia política pero siempre tuve formación política. Sabía perfectamente lo que era bueno y lo que no, eso seguro. No tenía militancia, no era radical. No era radical y tampoco se me pidió que lo fuera.

E: una de las cuestiones que estoy rastreando un poco es esto, el poder reconstruir el perfil de estos proyectos, de estos equipos de trabajo ¿verdad?

S: Claro, lo que sí teníamos muy en claro, a ver, una formación política personal, unas profundas convicciones de orden democrático y una profunda necesidad de superar lo que había sido la dictadura militar que siempre concebí como dictadura. O sea, que por eso, queda clarísimo que formé parte de las personas que la pasaron mal... en aquella época. De hecho, tuve que alejarme del Nacional de Buenos Aires, es decir hubo una cantidad de cosas por problemas de identificación personal con líneas que no tenían que ver con esa gente. Así que

bueno, la posición era esa, pero fundamentalmente ahí sí te digo, empezamos una cuestión que aún hoy todavía no está bien planteada, que tenía que ver con una profunda mirada política sobre la alfabetización. Y eso en realidad empezó a cuajar, empezó a tomar forma en el MEB. Nos planteamos algunas preguntas y algunas cuestiones que tienen que ver con política educativa. Nosotros en el MEB nos planteamos cosas que a lo largo de la vida, fijate que se fueron dando en el sistema educativo, pero yo no creo que con la debida conciencia de qué es lo que se está pensando. Y nosotros en aquel momento lo pensamos. Te voy a hablar ahora del planteo sociopolítico de Lengua y especialmente del planteo sociopolítico de Alfabetización, que eso tuvo su origen en el MEB. Y nos costó mucho trabajarlo en el país, tuvimos enormes resistencias y después tuvimos también muchas adhesiones. Pero nosotros lo primero que vimos es que la formación de maestros en la república Argentina no tenía (...) en el área de Lengua me refiero siempre, la formación de maestros no tenía un recorrido claro acerca de cuál era el papel de la alfabetización en la formación de un maestro en la educación básica porque lo que se había vivido en el desarrollo del área era que, después del Normalismo, cuando se produce la transferencia de los profesados al nivel terciario y demás, la formación de maestros que enseñaran a leer y a escribir había quedado en un lugar absolutamente confusional y en realidad había quedado en manos de pedagogos que no sabían nada de Lengua. Con lo cual aparece toda esta línea de trabajo sobre Piaget, pero había una cuestión que nosotras en ese equipo teníamos claro y era un claro concepto de qué es la lengua oral y qué es una lengua escrita, cosa que no veíamos tratada en ningún lado. No veíamos en ningún lado en la república Argentina y seguimos sin verlo. Nosotros ahora estamos trabajando, yo estoy trabajando desde aquella época en esa línea y ya tenemos algún recorrido pero no te creas que hoy día sigue siendo fácil que la gente vea qué cosa es una lengua escrita. Porque las Universidades no se ocupan, las Universidades no tratan ese tema, entonces no hay estudios serios sobre la lengua escrita y el terreno de la alfabetización durante mucho tiempo quedó en manos de pedagogos. Y los pedagogos no saben qué es un sistema lingüístico, no tienen por qué saberlo. Entonces ellos conocen la epistemología piagetiana y Piaget notoriamente de Lengua no dijo nada que valiera la pena. Nosotras ya en aquellas épocas lo veíamos. Pero además lo que veíamos fue un desafío muy interesante desde el punto de vista de la organización de un área dentro de la formación docente. Nosotros veíamos que si nosotros tomábamos a un muchacho de 17 años, un muchacho o una chica de 17 años y lo queríamos formar para maestro, lo primero que teníamos que hacerle notar... no era tanto por donde empiezan siempre que es “Ay, no sabe leer o escribir, hagamos un propedéutico para solucionar su déficit...” ¿vos sos profesora?

E: De ciencias de la educación.

S: Sos de ciencias de la educación pero trabajas en profesorado.

E: Si, en la Universidad.

S: ¿Vos viste lo que pasa, no es cierto? “No sabe escribir, hagamos el propedéutico, hagamos el taller de lectura y escritura académica” y todo lo mismo siempre, en todos los profesados de la república Argentina. Y nosotros no empezamos por ahí. Nosotros pensamos justamente que ese muchacho de 17 años lo primero que tenía que entender es el planteo sociolingüístico. Incluir formación sociolingüística en el profesorado, que ni siquiera está hoy, pensá que estamos en el 2018, incluir un planteo sociolingüístico en la década del ‘80 era un escándalo. Y nosotros hicimos el primer planteo que tenía que ver con que ese muchacho lo que tenía que entender es que la gente habla de una manera y lee y escribe de otra. Y para entender eso tenía que meterse

fuertemente en las cuestiones dialectales, pero ¿cómo? ¿Por qué se podía meter fuertemente? Porque vos decís ¿cómo le vamos a meter eso a un pibe de 17? Sabes por qué, porque el pibe de 17 es un adolescente y si hay alguien que tiene lenguaje de clase, de clase etaria, es el adolescente. Entonces agarrábamos al pibe por ahí: cómo hablas vos, cómo hablan los otros y ahora vamos a meternos a ver cómo habla un nene. Y tanto vos, como el nene, como nosotros resulta que tenemos que aprender a leer y a escribir una lengua que no es ni la tuya, ni la del nene, ni la mía. Bueno, era muy interesante porque los pibes, los pibes MEB se enganchaban absolutamente. Los profesores respingaban bastante ¿me entendés?

E: Ya lo creo.

S: Pero era gracioso, yo por ejemplo me acuerdo haber ido a la Quebrada de Humahuaca, a la escuela Normal de Humahuaca y guiados por buenos docentes, a los estudiantes de la Normal, esos que estaban entre cuarto y quinto año, se les había ocurrido hacer una investigación interesantísima acerca de cómo hablaban los pibes chiquitos que les pedían plata a los turistas. Salían de la escuela, en la escuela hablaban como estoy hablando yo. Bah, digamos, con la modalidad humahuaqueña pero digamos hablaban fluidamente. Cuando iban a los turistas le decían “¿*quiris que ti cante?*” entonces ellos veían que los pibes manejaban variantes de acuerdo con la pragmática. Entendieron lo que era una concepción pragmática, un usuario hábil de la lengua que adapta sus formas dialectales a las circunstancias, viendo a esos pibes. Bueno, fueron cosas fascinantes. Entonces nosotros empezábamos por considerar que una formación de Lengua para formar un maestro debía empezar por introducirlo en la variedad de lo oral, hacerle ver cómo lo oral es tan diverso y paulatinamente hacerle ver que lo escrito, en cambio, es estándar. Y debe ser estándar, porque lo escrito es universal, la lengua española escrita es una lengua española que puede leer un mexicano, que puede leer un español de la cuenca del Duero, que puede leer un filipino y que podés leer vos. Pero la lengua oral es diferente y el maestro se la tiene que ver con eso. Justamente frente a todas las líneas de formación de alfabetizadores o lo que fuere, que les decían “Decile al alumno que se escuche para escribir las palabras” nosotros les decíamos “Decile al alumno que no se escuche, que mire cómo están escritas las palabras”. Porque él las va a pronunciar de una manera y un mexicano no, no un mexicano, el pibe de la provincia de al lado la va a pronunciar de otra, con lo cual todos las escribirían de formas diferentes y no es así, todos nosotros, el mexicano, el español hablan distinto pero todos van a leer y escribir la misma lengua escrita. Entonces esto era un concepto revolucionario que tenía que ver con una concepción, primero, sociológica del lugar que ocupa la lengua escrita, segundo, sociológica del lugar que ocupan las lenguas orales y en qué sentido debe ser respetada la diversidad. Es decir, nosotros nunca propusimos que a un tipo había que modificarle la lengua oral para que escribiera bien. Nosotros considerábamos que un tratamiento, y seguimos considerando hoy, que un buen tratamiento de la oralidad implica que la lengua oral adquiera un registro distinto a medida que se va familiarizando con la escritura, es decir, adquiera un registro académico pero que el tipo en su casa siga hablando como se le da la gana, cosa que por otra parte sucede siempre.

E: Claro

S: ¿Entendés? Todo esto implicaba una mirada sociolingüística que era la primera vez que se introducía en la formación de maestros en Argentina. Y te digo que aún hoy la sociolingüística tiene un mal lugar en la formación de los docentes. No está o no está bien, no la entienden.

E: (...)

S: Eso por un lado, después pasábamos en el siguiente año, de los cuatro en total, pasábamos en el siguiente año a un planteo sobre el sistema de la Lengua y en el último año tenía su espacio la alfabetización. Porque nosotros considerábamos que lejos de ser la base para formar un maestro, era la cumbre, porque para ser un buen alfabetizador un maestro tiene que tener idea de los aspectos más abstractos del sistema. Aparte de tener una didáctica de fierro. Bueno, la cuestión es que ese planteo es muy renovador. Y por eso cuando se escriben las primeras... porque vos sabes que uno de los productos del MEB fue que hubo una colección de las primeras didácticas específicas.

E: No lo sabía.

S: ¿No sabías? ¿No te habló Emilce de eso?

E: Alguna referencia creo que sí.

S: Bueno, resulta que como nosotros formábamos equipos de didáctica específica, una de las personas del equipo se conectó con la editorial Paidós.

E: Ah, sí, ahora... me nombró la colección de Paidós pero no sabía que estaba así, tan relacionado.

S: Claro, fueron las primeras didácticas específicas escritas en la Argentina. Didáctica de la Ciencias del Lenguaje, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Naturales y Didáctica de las Ciencias Sociales. Eso salió del MEB. Fueron las primeras didácticas específicas. Y la Didáctica de las Ciencias del Lenguaje que hicimos con ese equipo fue la que obtuvo el premio de la Feria del Libro del año '94.

E: Sí, me mencionó el premio, sí.

S: Ganó un premio porque bueno, justamente, porque este planteo se consideró muy renovador.

E: Claro

S: Así que bueno, esto fue muy interesante. Otra de las cosas que causó mucho escándalo, era que en nuestro marco teórico les hacíamos leer algunos trabajos de Chomsky, de Noam Chomsky, a los docentes, entonces esto produjo (risas) otra vez, la sociolingüística por un lado, es decir referirse a la voz y las variedades, y por otro lado algunas lecturas de Chomsky, porque nuestro planteo de base, que también está recuperado en la Didáctica de las Ciencias del Lenguaje, era que cualquier profesor de Lengua y sobre todo el que alfabetiza se tiene que hacer las tres preguntas que se hizo Chomsky para la gramática. Chomsky para la gramática se hizo tres preguntas fundacionales que le sirvieron para fundar su teoría del siglo XX ¿qué es una gramática?, ¿cómo se adquiere? y ¿cómo se usa? Y nosotras recuperamos esas tres preguntas fundacionales Chomskianas y las pensamos así: ¿qué es una lengua escrita? Ya sabíamos que la lengua escrita no se adquiere, porque eso lo supimos nosotros desde el '80 y hoy todavía no está claro para los profesores de Lengua de los Profesorados, la diferencia entre adquisición y aprendizaje, no siempre la saben con claridad. ¿Qué es una lengua escrita?, ¿cómo se obtiene? Porque no se adquiere, se aprende y ¿cómo se usa? Y sobre eso uno tiene que pensar cómo va a enseñar a un maestro, es eso lo que tiene que saber un maestro. Y entonces los hacíamos leer a Chomsky. ¡Qué escándalo fue eso! ¡Cómo van a leer a Chomsky en el Profesorado!

E: Sí, claro.

S: Y bueno y ahí nos dimos también con muchas sorpresas. De repente, el profesorado de La Banda, en Santiago del Estero era el que mejor leía a Chomsky y los de la capital estaban tecleando, pasaban esas cosas que eran muy interesantes. Yo no tengo mucho más que decirte. Ahora sí tengo que decirte cómo seguimos trabajando. Con esas ideas fundacionales y habiendo escrito la Didáctica de las Ciencias del Lenguaje, que es un producto del MEB, obviamente bueno, hubo épocas en que todo eso se olvidó también porque nosotras mismas no continuamos trabajando. Vos sabes cómo es en la Argentina, de repente trabajas en determinado proyecto, de hecho, Alfonsín terminó como terminó, eso se disgregó y bueno, ahora lo estás recuperando vos de una manera arqueológica, o sea que las continuidades son nada. Ahora, como nosotras seguimos trabajando juntas, porque nos seguimos viendo en distintos lugares, cuando en el 2009, 2010 Emilce y yo pasamos a trabajar al INFOD, estábamos trabajando en el Ministerio, pero no trabajábamos juntas en alfabetización. Es decir, yo trabajé... mientras tanto yo trabajé para UNICEF. Y en UNICEF sí puse en práctica el modelo didáctico de esto.

E: ¿Del MEB?

S: Ahí sí, ahí sí. Todos los materiales de UNICEF que yo produje los podés encontrar si entras en las redes en “Todos pueden aprender”

E: “Todos pueden aprender”, bien.

S: “Todos pueden aprender”. Entra en “Todos pueden aprender” y vas a encontrar los materiales de Lengua que hicimos Melgar y Zamero. Ahí es donde vas a ver lo que sería la formación en alfabetización inicial de un maestro según los principios que fueron gestados en el MEB, ya con una didáctica concreta, porque ese proyecto de UNICEF se dedicó a trabajar sobre las escuelas de alta repitencia. Entonces nosotros veíamos que las escuelas de alta repitencia hacían repetir a los chicos en el primer grado. Y hacían repetir a los chicos en el primer grado porque no les enseñaban a leer y a escribir. Y no les enseñaban a leer y a escribir porque seguían creyendo en el valor didáctico de los modelos de etapa y de las hipótesis. Entonces de repente un chico wichi tiene que tener una hipótesis acerca de cómo se escribe, lo cual es una ridiculez extraordinaria.

E: Claro, claro

S: No tenés que irte a los wichis, tenés que ir a mirar cualquier pibe que no tiene ninguna hipótesis, tiene impresiones de todo, como tiene impresiones de que la tierra es plana y tiene impresiones de que los cuerpos pesados no se pueden mantener en el agua. Tiene impresiones. Después la ciencia se tiene que encargar de demostrarle que es todo al revés. Lo mismo pasa con la Lengua. La didáctica de la alfabetización tal como la interpreto empezó a tomar forma concreta en mi trabajo por fuera de la estructura ministerial. Es decir, trabajaba en el sistema educativo argentino, pero trabajaba en UNICEF-

E: Por supuesto, sí. No para el Ministerio.

S: No para el Ministerio. Y después de eso, bueno, ya te digo, yo sigo trabajando, por ejemplo. En este momento ya no estoy trabajando en UNICEF Argentina, pero trabajo en UNICEF para América Central y el Caribe y sigo trabajando en este tipo de propuestas. Yo trabajo para el Centro Educativo de Centroamérica y el Caribe, la CECC.

E: Sí, como si estuviera en inglés

S: Sí, la CECC - SICA. Y ahí yo trabajo, siempre con la misma línea. Es un producto del MEB, mejorado digamos, pero la idea...

E: El germen...

S: El germen surgió ahí. Una lengua escrita es una lengua, se enseña de determinada manera, se enseña con los textos, se enseña con determinadas estructuras con determinadas secuencias didácticas que tienen que tener un determinado orden porque tienen que ver con un grado de complejidad creciente que van enfrentando a los chicos, bueno todo eso. El germen de todo eso salió del MEB

E: Qué interesante.

S: Y bueno, después nos reencontramos a trabajar con Emilce e hicimos un Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial que empezó en el 2009 y se prolongó hasta el 2014, más o menos y ahí bueno, como de costumbre en la república Argentina, bajan el Ciclo de Formación Docente, era un ciclo de alfabetización a cargo del Ministerio de Educación que iba por los profesorados. Bueno, lo bajan y proponen los Postítulos. Entonces hacemos el Postítulo que está por terminar ahora porque también lo van a bajar. Es la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial.

E: Claro, donde trabaja con Emilce.

S: Que termina ahora, es un proyecto a término, termina ahora en Junio del 18. Y todo eso en realidad, las ideas fundacionales, se gestaron en el MEB porque digamos, como somos las mismas personas, yo veo claramente cómo esas ideas que fueron producto de ese trabajo y de esa concepción, fueron gestando los proyectos de UNICEF, los proyectos del ciclo de desarrollo profesional y ahora el postítulo

E: Sara, vuelvo un poquito al momento donde a usted la convocan para trabajar, la convoca Emilce y le pregunto ¿qué motivaciones encontró usted para aceptar ese trabajo?

S: Bueno, mirá, yo creo que todos teníamos ganas, hay que haber vivido, ¿qué edad tenés?

E: Treinta y tres

S: Claro, vos tenés que considerar lo que fue una dictadura militar, el horror que fue una dictadura militar y lo que significaba ser convocada para proyectos en la democracia. Dejabas todo para ir. Había una cuestión que tenía que ver con... si te decían “vamos a repensar tal cosa” vos ibas y la repensabas. Había una cuestión de fervor y aparte una enorme confianza en el grupo que se conformó. Era hermoso imagínate lo que es después de una dictadura poder trabajar en grupo, poder discutir libremente, poder leer libremente, poder proponer lecturas. Cuando yo estaba en el Nacional de Buenos Aires no podíamos leer, teníamos que leer clandestinamente “La ciudad y los perros” de Vargas Llosa, porque no se podía leer “La ciudad y los perros” en el Nacional de Buenos Aires, entonces imagínate lo que era. Te llamaban a reformar el currículum de la ciudad Buenos Aires, ibas. Te llamaban a reformar la educación superior en un proyecto piloto, ibas. Y además de ir, iba maravilloso porque podías pensar y pensabas con gente ... había fervor. Sabes que es una cosa que yo siempre me la acuerdo, había fervor, había ganas de hacer las cosas.

E: Y si tuviera que describirme al proyecto, más allá de todo lo que ya relató, ¿con qué características lo describiría?

S: ¿El proyecto MEB en general?

E: MEB, sí.

S: Bueno, fue un proyecto de formación docente que planteó características innovadoras, en general. Primero, esta idea de las didácticas específicas con un peso muy grande, es decir, las didácticas específicas se vieron obligadas a plantear su especificidad como didáctica. Es decir, había que dialogar con el didacta generalista y decirle “Mirá, vos tenés este marco pero fijate que en Lengua este proceso se da de esta manera, a ver qué pasa”. Entonces había que pensar, en un sentido epistemológicamente profundo, sobre el objeto. Esta interrogación sobre el objeto fue el núcleo duro de todas las didácticas específicas y sigue siendo. Una didáctica es específica porque tiene un objeto de conocimiento específico, no general. Entonces esto fue una característica pura del proyecto. También fue un legado del MEB el lugar de las prácticas pedagógicas que se modificó, porque la práctica pedagógica de los estudiantes del MEB se daba desde el primer año. Iban a mirar la escuela, eso significaba ¿qué va a mirar, el patio? El patio lo mirás en cinco minutos, a mí me mirás la clase de Lengua con un serio protocolo de observación. Y al de Matemática le mirás la clase de matemática ¿me entendés? Aun hoy es un espacio sumamente deficiente del espacio de la práctica. Entonces, al MEB le debemos el espacio de la práctica extendido, el peso de las didácticas específicas con su diálogo con las didácticas generales, dialogo de igual a igual. Alicia Camilloni explica las didácticas específicas, pero nosotros lo hacíamos carne en aquel momento.

E: ¿Y si tuviera que decirme cuáles eran los objetivos o las intencionalidades del proyecto?

S: Yo creo que primero, la formación profesional del docente. El objetivo fundamental era formar un profesional de la educación superando esa formación deficiente de dos años, prolongando una formación que le hiciera tomar contacto realmente con la escuela. Volviendo a un docente que mirara, si era docente de primaria que mirara la escuela primaria. Que tuviera herramientas para hacerlo, que tuviera espacio de la práctica, que tuviera conexión con el entorno social, no te olvides que el MEB produjo también estas experiencias que se llamaban extramurales, donde había trabajo comunitario. Entonces era replantar la formación docente, un docente que tuviera una formación profesional extendida, que tuviera una formación sólida pedagógica general pero sólida en las didácticas específicas que era lo que él tenía que enseñar en el aula, que tuviera didácticas sólidas en ese sentido, que tuviera conocimiento de cada objeto, que tuviera un espacio de la práctica extendida o que le permitiera interesarse en la escuela en todas sus dimensiones e ir la conociendo paulatinamente y que además se interesa en la comunidad, con proyectos específicos, con lo cual la institución escolar podía integrarse más allá de las formas tradicionales de integración, con proyectos comunes en cada comunidad de acuerdo con las características sociocomunitarias. Me parece que esos son los puntos fuertes.

E: ¿Y había desacuerdos o diferencias respecto de estos objetivos?

S: Mirá, no hay equipo... no había desacuerdos en los acuerdos de base, había discusiones campales, lo que debe haber cada vez que se junta gente inteligente a pensar. Es decir, la discusión era fundamental. No te olvides además que teníamos para todo una mirada

epistemológica, entonces era riquísimo, pero no era que cada uno hacia lo suyo no, no, había discusiones normales

E: Desde su punto de vista ¿tenía alguna debilidad el proyecto?

S: Yo como debilidad del proyecto veo las debilidades que siempre tienen estos proyectos. Pensá que yo tengo 71 y vengo trabajando en la república Argentina. La república Argentina es grande, la república Argentina no puede tener proyectos de dos años ni de tres años, tiene que tener proyectos de diez, por lo menos. Entonces, el proyecto MEB se inicia, Alfonsín termina y se sustituye por estas cosas que vinieron después. Y no es lo mismo lo que viene después. No es lo mismo, se hace como si fuera lo mismo “nosotros vamos a respetar” pero no se respeta nada. Entonces ¿cuál es la debilidad? Y bueno, la debilidad viene dada porque no se puede pensar la educación si no se piensa un proyecto sociopolítico a diez años.

E: Si por supuesto.

S: Entonces, lo que nosotros pudimos hacer fue gestarlo, darle forma y empezar las primeras peleas. Porque vos te tenés que pelear con la gente, así como te peleas con el interior del equipo, vos imagináte, por ejemplo, como discutimos cuando yo fui una vez a La Pampa. Y pensemos que después La Pampa lideró la resistencia para volver a poner el MEB

E: Sí, me comentó Emilce.

S: Bueno, pero cuando yo fui la primera vez a La Pampa, yo estaba hablando de estas cuestiones sociolingüísticas y los docentes que estaban reunidos ahí, me sostenían todo el tiempo que los adolescentes pampeanos no tenían dialecto en relación con la variedad etaria, que eso era una cosa de la capital. Después muchos de esos profesores me volvieron a llamar para trabajar con ellos y tuvimos enormes romances.

E: Sí.

S: Los adolescentes. Me decían, no tenían un sociolecto que sirviera de base para el trabajo sociolingüístico que proponíamos en el primer año porque esa era la materia donde se estructuraba el trabajo sobre variedades y oralidad (que ya expliqué antes). Bueno, discutían a muerte. Te cuento una anécdota porque es muy linda, siempre se la cuento a todo el mundo porque es preciosa, es muy significativa. Yo estaba reunida con profesores y tanto lo discutieron que en la pausa del primer mediodía en que discutían eso. El primer día no me quedé a comer con el grupo porque estaba realmente con la cabeza hecha un bombo de todas las cosas que decían, me compré un sanguchito, y me voy a pasear por la plaza. En un poste de iluminación, veo un papelito de un grupo de rock pampeano de la década del '80 que se llamaba “Meada Corrosiva”, entonces saco el papelito... y lo llevo a la clase. Y cuando vuelvo a la clase les digo “¿Ustedes me van a decir que el grupo “Meada corrosiva” y los que miran al grupo “Meada corrosiva” no hablan un dialecto juvenil?” (Risas). Eso lo sabían de los libros, enseñaban sociolecto, dialecto, pero lo enseñaban como si no existiera. Que es lo mismo que pasa hoy eh, “Las variedades son diatópicas, diastráticas”. Ahora, cómo hablan los pibes te horroriza “Ay, qué mal que hablan”. Pero, ¿no estamos enseñando que hay variedades? Entonces no es qué porquería que hablan, es reconocer que hablan su variedad. Ahora, que cuando se alfabetiza hay que vérselas con ese problema, es otra cuestión, que reclama una solución didáctica y pedagógica. Es tu problema pedagógico. Entonces trabajemos sobre eso.

E: En esta línea, Sara, supongo que sucedería lo mismo con otras disciplinas también que presentarían alguna innovación en cuanto al enfoque didáctico y de contenidos, pero ¿recuerda usted cuáles eran, si había, las resistencias u oposiciones al proyecto MEB?

S: ¿En las...?

E: En las propias instituciones o en el interior del sistema, propiamente dicho

S: Mirá, en realidad de las discusiones generales sobre el proyecto le tenés que preguntar a Emilce, porque nosotros íbamos por equipos, entonces, vos sabes cómo es el tema de las financiaciones de los viajes vos no te podés quedar una semana en una comunidad en la república Argentina trabajando a fondo, vos trabajas dos días como mucho y eso es un lujo. Hoy no se trabaja ni medio día. Entonces yo te puedo contar las resistencias que hubo en Lengua y cómo se fueron modificando, pero yo creo que la mirada de conjunto de las resistencias en tanto proyecto la tendrías que, preguntar más bien a Emilce.

E: No, por supuesto.

S: Ahora, imagínate que después de haber tenido la tradición normalista, donde las maestras se formaban desde el primer grado inferior, la resistencia general fue que ahora tomábamos un estudiante de 17 años y no lo podíamos formar como maestro. Es decir había habido una involución desde las concepciones acerca del cerebro juvenil.

E: Claro, volver a implementarlo en la escuela secundaria, digamos.

S: Claro, ¿cómo vas a formar un maestro de 17 años?, ¡y cómo no! si toda la vida se formaron, los mejores maestros argentinos se formaron desde los 14. Entonces era una cosa muy, muy tonta, en ese sentido. Pero bueno, esas resistencias sé que se tuvieron que vencer.

E: Claro. Con respecto a la dinámica de trabajo, ¿cómo me podría describir usted la dinámica o la metodología que llevaban adelante en el proyecto?

S: ¿Entre nosotros o con la gente?

E: En el equipo

S: Bueno, lo primero que cada equipo planteó y eso fue lo más rico, que cada equipo tuvo que plantear cuál iba a ser la concepción que tomaba, porque no te olvides que empezó este tema fuerte de las didácticas específicas, era fundacional, no existía. Entonces bueno, vos tenés un espacio de Lengua, vos vas a formar un maestro de la escuela primaria que tiene que enseñar lengua entre primer grado y sexto grado ¿cómo lo vas a formar?, ¿qué es enseñar a un maestro cómo se enseña a un chico en primer grado? ¿Entendés? Entonces, qué concepción del objeto, qué concepción del niño, qué concepción de todo tenés, eso había que plantearlo. Porque en nuestro caso, imagínate que... yo te hablo de lo mío ¿no?

E: No, no, por supuesto

S: Yo entiendo que es distinto, yo no sé si vos conoces, pero las didácticas son muy diferentes en nuestro país. La didáctica de la Matemática es una didáctica muchísimo más homogénea. Hay algunas líneas en la república Argentina pero todos, más o menos, giran en torno de los mismos autores europeos. Generalmente es la didáctica francesa.

E: Claro, sí, sí, sí, que ha impregnado bastante a todas las otras didácticas también

S: Claro. Entonces hay una cierta homogeneidad. Ahora, la didáctica de la alfabetización inicial que se considera basada en investigaciones piagetianas, es disruptiva respecto de la didáctica misma. Nosotros hoy tenemos que seguir discutiendo, parece mentira, el retroceso ideológico, epistemológico y didáctico que significan las prácticas del lenguaje. Entonces la discusión epistemológica sobre la alfabetización en la república Argentina es un tema que, lejos de ser saldado, está profundizado para mal porque está mal planteando, muy mal planteando, y además hubo un asunto que es muy interesante, todos los estudios que tienen que ver con los estudios cognitivos, no solamente le dan la razón al MEB... y lo eleva a verdad revelada digamos, pero seguimos con las prácticas del lenguaje, donde ni lenguaje ni prácticas responde a un objeto epistemológicamente plausible, válido, no existe, no se enseña el lenguaje.

E: (...)

S: Claro, se enseña una lengua. El lenguaje es la capacidad humana de generar lenguas. Pero vos enseñás una lengua escrita, enseñás el inglés escrito, el alemán escrito, el francés escrito, el español escrito. Entonces imagínate el grado de involución que existe. Cuando nosotros planteamos eso también es cierto que estábamos en un grupo de gente muy formada. Entonces entre nosotros, nosotros planteamos eso, pusimos la bibliografía a disposición de todo el mundo, pusimos los argumentos a disposición de todo el mundo, teníamos un epistemólogo al lado.

E: Usted recién me describía que iban a las escuelas ¿no? ¿Cómo era esa forma de trabajo?

S: Íbamos a las sedes, hacíamos visitas periódicas a las sedes, como se puede hacer en un país tan grande como la Argentina.

E: Sí, sí, por supuesto, porque aparte las escuelas estaban distribuidas en todo el territorio

S: Claro, todas las escuelas Normales cabeceras de provincia, era la Normal de Catamarca, la Normal de Mendoza, la Normal tal, la Normal cual.

E: Claro

S: Entonces, normalmente, si éramos tres miembros en el equipo, iban equipos de un miembro del equipo de Matemática, un miembro del equipo de pedagogos...

E: Claro, interdisciplinario digamos

S: Claro, claro, cada uno iba a trabajar con su grupo. Pero ya la gente había recibido materiales, etcétera. Nosotros de los materiales no conservamos nada, creo que vos sí los tenés...

E: Algunas cosas pero no los materiales de las disciplinas. Algunos muy... muy, digamos, muy escuetos, no la totalidad. Los que están digitalizados en el Ministerio. Creo que tengo alguno de Lengua, se lo voy a enviar para que usted me diga si es sobre el MEB

S: Sí, cómo no.

E: Porque dice Proyecto DINES OEA, que creo que es la capacitación que se hizo previa o

S: Debe ser, pero posiblemente ahí lo que haya son lecturas

E: Sí, son lecturas, exacto, son lecturas. Guías orientadoras digamos.

S: Claro, son la selección de bibliografía

E: Sí pero no hay mucho digitalizado sí todo lo que son resoluciones, disposiciones, las circulares del proyecto y demás las pude rescatar en su mayoría. No sé si son todas porque tampoco hay un registro de cuáles fueron todas, pero bueno, no la de las disciplinas

S: Sí, me parece que es muy difícil. Ya te digo, además pensá, en dos años, no se pudo llegar por ejemplo, no se pudo llegar a discutir realmente el aula. Hubo que instalar esta cuestión y se fue. Para modificar la educación argentina hay que considerar que es un país grande. Es decir, en América Latina tenés dos, tres países que son inmensos. La Argentina es un país muy grande, no se puede modificar en dos años. Solamente porque necesitas el trabajo cuerpo a cuerpo, no se puede modificar digitalmente. Nosotros acabamos de venir de un postítulo virtual y desde la experiencia te digo que es muy difícil promover un cambio efectivo con esta modalidad Entonces hay que hacer un trabajo muy serio para modificar y bueno, el MEB estuvo poquito tiempo.

E: ¿Ustedes se sentían con autonomía para trabajar estas cuestiones? ¿Tenían algún direccionamiento en las tareas?

S: No, no, bueno, pero había que vivir ese clima. Además Ovide, Emilce, toda esa gente era muy inteligente, eran muy inteligentes. Ovide fue el director de Educación Superior más inteligente que yo he conocido. Era un tipo con el que...

E: No es poco decir

S: No, no, no, nunca más. Nunca más. Abierto, inteligente, capaz, leído. Entonces uno se sentaba, discutía las cosas y él se fascinaba.

E: ¿Podía coordinar todo ese complejo entramado?

S: Claro, ¿sabes cuál era la manera de coordinar? “Explicame”. Una vez que entendía ya está. Ya está, no molestaba nunca por estupideces.

E: Y con respecto a otras instancias superiores, la Secretaria de Educación o el propio Ministerio ¿ustedes recibían algunos lineamientos?

S: Mirá, no, yo no lo recuerdo. Por ahí Emilce se acuerda de cosas, pero nosotros nos sentíamos con entera libertad de acción. A ver cómo te explico: entera libertad de acción. Discutíamos en nuestro grupo, Emilce y su equipo de colaboradoras inmediatas, que ella era coordinadora, se ocupaba de las conexiones directas con Ovide, cuando Ovide participaba con nosotros era para darnos un respaldo absoluto.

E: Un clima de trabajo...

S: Un clima de trabajo estupendo. Mira, yo me acuerdo siempre que cuando todo eso se terminó después de mucho tiempo, yo sigo siendo amiga, imagínate, de Graciela Alisedo, Cristina en este momento está medio alejada de la producción académica, pero con Graciela seguimos dialogando y con Emilce seguimos trabajando, como vos sabés. Y Graciela Alisedo dijo algo muy, muy interesante una vez: “¿Te acordás cuando estábamos en el paraíso y no nos dábamos cuenta?”. Y la verdad. Porque era tal el fervor por hacer y ya te digo, hay que haber vivido una cosa como una dictadura militar y después poder hacer cosas por tu país, es muy especial.

E: Sí, es un recurrente de las personas que he entrevistado, por ambos proyectos.

S: Claro, la idea de sacar la cabeza y decir puedo hacer cosas, puedo pensar, puedo hacer, que discutamos, la discusión misma era un... era un bien.

E: Claro. Pensando en su rol profesional Sara, ¿cómo podría describirme su trayectoria por el proyecto? ¿Qué aportes le hizo a su desarrollo profesional o qué cuestiones destaca de su trayectoria profesional en ese proyecto?

S: Bueno yo te diría que el MEB significó para mí la vuelta de tuerca más importante, por la cual yo después debo definirme a mí misma como un producto de lo que me permitió pensar eso. Que después pasaron muchos años, porque cuando uno piensa algo... nosotros hicimos el MEB, en el '94 se publica el libro, ya el MEB había desaparecido. La Didáctica de las Ciencias del Lenguaje se publica en el '94, pero yo a mi vez estuve después mucho tiempo sin volver a tocar eso, pero cuando lo volví a tocar, cuando lo volví a retomar para trabajar en UNICEF me di cuenta de todas las dimensiones que eso tenía y las profundicé. Y el producto de lo que estoy trabajando hoy en el postítulo es una profundización de eso, de las ideas madre. Para mí fue la posibilidad de plantearme ideas madre con ese equipo

E: Pensando en el tipo de trabajo que ustedes realizaban en ese momento ¿se definiría como especialistas, como técnicos, como expertos, como docentes?

S: En el marco del MEB fuimos técnicos docentes. Y bueno, en el Ministerio... yo no sé si vos conoces mucho el Ministerio de Educación.

E: No

S: Bueno, el Ministerio de Educación es un lugar (risas) como todos...

E: Yo llego hasta la Biblioteca del Maestro y vuelvo

S: Claro, pero bueno, todos los Ministerios son lugares donde puede haber distintos grupos, distintos equipos, distintas libertades, entonces nosotros en realidad trabajábamos en nuestro lugar y teníamos respaldo. Y había gente que se ocupaba de la conexión. El ministro, obviamente, que estaba de acuerdo con todo lo que habíamos nosotros. Pero yo, nunca sentí que yo debiera ir a confrontar con grupos internos o cosas por el estilo, no. Yo era técnica docente aplicada a un proyecto, que era el proyecto MEB. En el momento actual me considero una especialista en Didáctica de la Alfabetización Inicial.

E: Claro. ¿Hasta cuándo trabajó usted en la experiencia?

S: Hasta que terminó.

E: Hasta el cierre

S: Después no pasé a trabajar con el grupo siguiente

E: O sea, ¿hasta el fin del gobierno de Alfonsín?

S: Sí, sí, sí.

E: ¿Recuerda si se realizó alguna evaluación de la experiencia?

S: Mirá, hubo al mismo tiempo un equipo de iba evaluando la experiencia, Emilce te tiene que dar los nombres.

E: Le voy a consultar

S: Sí, sí, sí. Había un equipo que iba haciendo un trabajo evaluativo. Sí, te tiene que dar los nombres ella

E: Bien

S: La evaluación se pensaba contemporáneamente

E: También algo bastante... revolucionario para la época

S: Por eso te digo, había características técnico-pedagógico-políticas que eran renovadoras en su momento

E: Claro

S: Sí, sí, había una línea de evaluación que corría pareja. Por eso te digo, estamos hablando de poco tiempo, en la república Argentina es un desastre que se piensen las cosas como se piensan.

E: Sí, de todas maneras, una de las cuestiones que yo le comentaba a Emilce, visto de como son los procesos de reforma en el presente, cuando uno ve y escucha y lee la cantidad de cosas que se hicieron en ese breve lapso cuesta creer que se pudo poner en marcha una reforma, porque en realidad el tiempo de trabajo fue poco. Pero se hicieron muchas cosas aunque muchas quedaron inconclusas

S: Claro, se hicieron muchas cosas que tendríamos que estar recuperando. Y en el caso de Lengua, yo te diría que por fuerza de tozudez y si juntas todo, yo creo que en algún momento ese trabajo habría que hacerlo. Juntar desde el MEB en adelante cómo fue evolucionando y más que nada ahora.

E: Claro

S: Ahora. Con el ciclo, con el postítulo y con lo de UNICEF. Cómo fue cuajando eso, pero como no hubo una continuidad...

E: Sí. Y también como ser una experiencia que se implementó de manera piloto, no fue global, también hay poco registro y poco conocimiento, digo hay gente que participó lo reconoce, cuenta, habla, pero hay mucha otra gente que nunca se enteró que este proyecto pasó.

S: Claro, pero en un momento, por ejemplo, el hecho de que la práctica fuera desde primer año parece ahora una cosa natural.

E: Una obviedad, claro

S: Claro, pero eso nació del MEB

E: El tiempo rentado para reunirse, preparar clases de los docentes...

S: Claro, bueno, pero todo eso tuvo su origen en el MEB. Lo que pasa que en el país hay una política general que se llama de tierra arrasada, que el que llega en lugar de recuperar una historia, la borra.

E: Exacto

S: Entonces borra la historia, los que tenemos edad ya sabemos que es así, perfecto, nada, no me voy a quejar. Pero lo cierto es que eso impide una continuidad histórica. Por eso te digo no se pueden hacer, en este país, proyectos a diez años y en un país de esta extensión y de estas características, no es lo mismo el alumno del NEA que el alumno del NOA, el docente del NEA que el del NOA, no es lo mismo el cuyano, no es lo mismo el patagónico, vos lo tenés que conocer, cada uno tiene, cada uno tenemos nuestras características específicas. Cuando tenés que ponerte en contacto con la gente tenés que ir pensando sus características, sus propiedades, sus formas de trabajar, todo. Entonces los proyectos que se inician tienen que tener que una continuidad que permitan su reconducción. Y en el país no existe esa idea. No existe. No se continúan políticas, pero mirá, es terrible.

E: Claro, sin duda.

S: Sí, sí.