



Tesis de Maestría en Educación  
con orientación en Gestión Educativa

Título

**Procesos de estructuración y definición del currículum  
para el ciclo básico de la escuela secundaria  
en la transición democrática argentina (1983-1989)**

Autora: Natalia Díaz

Orientador: Mariano Palamidessi

Buenos Aires, septiembre de 2009

# Índice

|   |            |
|---|------------|
| <b>LISTA DE ABREVIATURAS, NOMENCLATURAS Y/O SÍMBOLOS .....</b>                                    | <b>3</b>   |
| <b>RESUMEN .....</b>  | <b>4</b>   |
| <b>SUMMARY.....</b>   | <b>5</b>   |
| <b>AGRADECIMIENTOS .....</b>  | <b>6</b>   |
| <b>CAPÍTULO I: OBJETO DE ESTUDIO Y SURGIMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>                             | <b>7</b>   |
| PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO .....  | 7          |
| CONSTITUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA.....                               | 9          |
| RELEVANCIA Y OBJETIVOS DEL PRESENTE ESTUDIO.....  | 26         |
| PLAN DE TRABAJO .....   | 29         |
| <b>CAPÍTULO II: ENCUADRE TEÓRICO Y METODOLÓGICO.....</b>  | <b>31</b>  |
| ENCUADRE TEÓRICO.....   | 31         |
| ENCUADRE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO.....  | 43         |
| <b>CAPÍTULO III: TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA Y POLÍTICA EDUCATIVA (1983-1989) .....</b>                | <b>46</b>  |
| CRISIS POLÍTICA Y DICTADURA MILITAR: LA HERENCIA DEL PERÍODO AUTORITARIO.....                     | 46         |
| POLÍTICA, ECONOMÍA Y SOCIEDAD EN LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA .....                                  | 55         |
| LA POLÍTICA EDUCATIVA DURANTE EL GOBIERNO DE ALFONSÍN.....  | 62         |
| <b>CAPÍTULO IV: LA POLÍTICA DE TRANSFORMACIÓN DEL CICLO BÁSICO DE LA ESCUELA SECUNDARIA .....</b> | <b>72</b>  |
| DIAGNÓSTICOS SOBRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA .....                     | 72         |
| EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA A COMIENZOS DE LA DÉCADA DE 1980.....                    | 83         |
| EL PROCESO DE REFORMA DEL CICLO BÁSICO .....  | 89         |
| <b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....</b>  | <b>108</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>  | <b>116</b> |

## **Lista de abreviaturas, nomenclaturas y/o símbolos**

AGCE: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación

CBG: Ciclo Básico General

CBU: Ciclo Básico Unificado

CNAOP: Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional

CONET: Consejo Nacional de Educación Técnica

CPN: Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988)

CPP: Centro de Participación Política

DGET: Dirección General de Enseñanza Técnica

ENET: Escuelas Nacionales de Educación Técnica

FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

MEJ: Ministerio de Educación y Justicia

MRC: Movimiento de Renovación y Cambio

R.M.: Resolución Ministerial

UBA: Universidad de Buenos Aires

UCR: Unión Cívica Radical

UON: Universidad Obrera Nacional

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación se realizó en el marco de la Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa, de la Universidad de San Andrés, y gracias al apoyo económico de la Fundación Lúminis y la Escuela de Educación de UDESA.

El objetivo general del trabajo fue reconstruir los procesos de estructuración y definición curriculares del ciclo básico de la educación secundaria en Argentina, durante el período de la transición democrática (1983-1989). El tipo de diseño, según los objetivos de la investigación, se enmarcó dentro de las características de un estudio descriptivo. Los aportes teóricos utilizados se inscribieron dentro de los campos de la sociología del curriculum y la política educativa. La unidad de análisis fue el proceso de estructuración y definición del ciclo básico de la educación secundaria, analizado a partir de documentos curriculares y fuentes orales; los actores claves fueron seleccionados por su desenvolvimiento en la política educativa respecto del ciclo básico de la educación secundaria en los años 80.

En este trabajo se analizó el desarrollo de una política pública dirigida a modificar el código curricular dominante de la educación secundaria argentina; política educativa impulsada por un grupo de docentes e intelectuales, colaboradores del gobierno de Alfonsín. Los proyectos elaborados a fines de los años 80 para la transformación de la educación secundaria, llevaron a la reconfiguración curricular del ciclo básico común y, también, a la implementación de cambios sustantivos en la organización institucional y el trabajo docente. Uno de los motivos del presente estudio fue aportar algunos elementos para la discusión político-educativa de un período histórico y una problemática poco abordados por la investigación actual.

## Summary

The present research work was carried out within the context of the Master of Education in Educational Management at San Andres University, and thanks to the Lúminis Foundation and UDESA School of Education's economic support.

The general aim of the work was to reconstruct the processes of curricular structure and definition of the basic cycle of the secondary education in Argentina, during the period of the democratic transition (1983-1989). The type of design, according to the research aims, falls within the characteristics of a descriptive study. The theoretical contributions used in this work were in the fields of the curriculum sociology and the educational politics. The analysis unit was the structure and definition process of the basic cycle of the secondary education, analyzed from curricular documents and oral sources; the key factors were selected according to their development in educational politics regarding the basic cycle of the secondary education in the 80's.

In this work, it was analyzed the development of a public politics directed to modifying the dominant curricular code of argentine secondary education; educational politics promoted by a group of intellectual people and teachers that collaborated with Alfonsín's government. The projects developed by the end of the 80's to transform secondary education, led to the curricular reconfiguration of the common basic cycle; and also to the implementation of substantial changes in institutional organization and teaching work. One of the reasons of the actual study was to provide some elements for the political and educational discussion of a historical period and problems barely approached by the current research.

## **Agradecimientos**

A mi madre, por enseñarme el sentido del esfuerzo y la perseverancia.

A Alejandro, por su amor y acompañamiento incondicional.

A mi hija Anna.

A la Fundación Lúminis, por darme la posibilidad de seguir estudiando.

A la Escuela de Educación de UDESA, por la predisposición y ayuda de siempre.

## **Capítulo I: Objeto de estudio y surgimiento del problema**

### **Presentación del estudio**

El presente estudio se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa de la Universidad de San Andrés y gracias al apoyo económico de la Fundación Lúminis, bajo la orientación del Prof. Mariano Palamidessi.

Se analizó un período poco estudiado de la historia educativa argentina, y un nivel del sistema que siempre ha sido analizado como “en crisis”: la educación secundaria en la denominada “transición democrática” (1983-1989).

El estudio de la educación secundaria y, especialmente, de las reformas curriculares en nuestro país implica cierta complejidad; durante el siglo XX, se produjeron múltiples disputas en las instancias de definición curricular y organizacional. Se puede aseverar que, este nivel de enseñanza, se constituyó a partir de un carácter social fuertemente diferenciador, y en muchos casos, claramente fragmentario en relación con otros niveles y el mundo laboral (Tedesco, 1993). Sin embargo, este hecho no es exclusivo del sistema educativo argentino; en general, el nivel secundario de los sistemas educativos modernos poseen en este carácter (Viñao, 2002).

En este primer capítulo, se realizó un recorrido por la historia de la educación secundaria en Argentina, tratando de visualizar las particularidades de su constitución a fines del siglo XIX y los intentos de reforma durante el siglo pasado, para comprender el carácter de las transformaciones realizadas en la década del 80 del siglo XX.

Cuando hace referencia al “período de los años 80” se habla del momento de puesta en marcha de procesos de participación y democratización de prácticas sociales, y especialmente educativas; se consideró que esta etapa se inicia en 1983 con el gobierno alfonsinista y se extiende hasta 1989; momento de crisis institucional, económica y social, y cambios en el gobierno nacional. Los intentos por generar un ambiente democrático, participativo y de libertad, que caracterizó al gobierno radical, se vieron reflejados en la generación de políticas educativas y en el campo del curriculum (Tiramonti, y Nosiglia, 1991).

Por medio de esta investigación, se pretendió realizar un aporte a la historia del currículum de la educación secundaria en Argentina. Para ello, se estudió la reforma del ciclo básico de la escuela secundaria; entendiendo que los procesos de transformación curricular implican conflictos y luchas por imprimir determinadas prácticas de significación, relaciones sociales, de poder y con el conocimiento, para producir determinadas identidades sociales en los sujetos.

Este es un estudio de corte descriptivo y, siguiendo la perspectiva teórica que se explicita en el segundo capítulo, se consideró relevante describir los procesos de estructuración y definición de una política curricular para la educación secundaria argentina en el contexto de la transición democrática.

Se decidió realizar el abordaje de los procesos de estructuración y definición curriculares avanzando sobre el contexto recontextualizador o el nivel de recontextualización de principios culturales dominantes analizando, en particular, los procesos de determinación de políticas curriculares para el ciclo básico de la escuela secundaria. En este nivel, el análisis se orientó a conocer qué relaciones se establecieron entre las políticas oficiales de los años 80 y las ideas generadas en el ámbito académico pedagógico en ese mismo período y, comprender, de qué manera se elaboró y desarrolló esta política.

Se consideró que los procesos de estructuración y definición curriculares se dan dentro de este nivel de análisis, es decir, en el momento de la traducción de los principios culturales dominantes pues, a partir de allí, se generan ciertas decisiones que atraviesan el currículum. Los procesos de estructuración curricular emergen de las discusiones, conflictos y luchas que se originan en las instancias de selección, distribución y organización de determinados saberes para la construcción de una propuesta curricular particular. Los procesos de definición curricular son el resultado de los procesos de estructuración, es decir, hacen referencia a las instancias de concreción parcial de las luchas, que se plasman en un diseño curricular específico.

## **Constitución histórica de la educación secundaria en Argentina**

El nivel de enseñanza secundaria se constituyó a partir de un carácter fuertemente diferenciador, y la estructura disciplinaria “clásica” del currículum duró casi todo el siglo XX (Tedesco, 1993; Dussel, 1997). Desde los inicios de la configuración de los sistemas educativos estatales, se suceden tensiones que atraviesan el sistema de enseñanza secundaria. Dichas tensiones se relacionan con dos caminos claramente señalizados, por la vinculación con las universidades, por un lado y, por la continuación con la escuela primaria para la preparación en un trabajo u oficio, por otro. Estas tensiones van a determinar las características adoptadas por el currículum de este nivel (Dussel, 1997 y 2006, a; Tedesco, 1993; Tiramonti, 1993).

Se pueden explicar alguna de las tensiones que atravesaron el nivel secundario, a partir de ciertas características importantes que constituyeron los sistemas educativos modernos. Ellas son: los procesos de “inclusión” y “exclusión”, la “progresividad” y la “segmentación” (Viñao, 2002)<sup>1</sup>. Estos procesos se pueden observar particularmente en la configuración del nivel de educación secundaria en Argentina. A lo largo de este capítulo se podrá observar de qué manera la aparición de los Colegios Nacionales a mediados del siglo XIX pretendió proporcionar una formación cuya función fue formar para el desempeño en la administración pública y/o continuar hacia la formación universitaria, produciéndose fuertes procesos de diferenciación social. Luego, se genera una diversificación por la aparición de modalidades ‘alternativas’, que surgieron como estudios terminales. Es decir, desde el comienzo de la constitución del nivel secundario en Argentina, comenzaron a generarse procesos de inclusión, exclusión, progresividad y segmentación.

---

<sup>1</sup> Por inclusión se entiende “el índice de acceso y utilización global por una población dada de un nivel, ciclo, etapa, curso o tipo de enseñanza”, es decir, la matrícula por grupos étnicos. La exclusión está definida por el índice de aquellos que no acceden a determinado tipo de enseñanza. La progresividad “refleja la utilización diferencial del sistema escolar por los estratos, clases o grupos sociales de una población dada”. Según Viñao (2002), la constitución y desarrollo de los sistemas educativos se puede analizar por la inclusión parcial de diversos grupos sociales en la escolarización y en la exclusión de ciertos sectores, es decir, por los “procesos de diferenciación o segmentación que implican la exclusión de ciertas trayectorias o modalidades y la inclusión en otras”.

A continuación se presentan dos de las modalidades que lo conformaron, y alguna de sus particularidades<sup>2</sup>. Se describirá brevemente la constitución de los colegios nacionales y de las escuelas normales considerando que estas instituciones fueron “el gran sostén del currículum humanista en la enseñanza media argentina” (Dussel, 1997: 49). Luego, se harán algunas referencias a ciertas transformaciones y a la aparición de las escuelas comerciales e industriales.

### *Los inicios de la educación secundaria en Argentina*

La sistematización de la enseñanza secundaria en la Argentina comenzó con la puesta en marcha del proceso de organización del Estado Nacional. En 1863 se definió la estructura institucional y curricular de los Colegios Nacionales<sup>3</sup> (Tedesco, 1993; Dussel, 1997). Con Mitre como presidente se decretó la fundación del primer Colegio Nacional con la finalidad de “fomentar la educación secundaria, dándole aplicaciones útiles y variadas”, además de “proporcionar mayores facilidades a la juventud de las provincias que se dedican a las carreras científicas y literarias”<sup>4</sup>. El plan de estudios de estos Colegios respondió a una concepción humanista moderna: duraba cinco años y habilitaba para la Universidad, ya que la enseñanza en estas instituciones estaba pensada como una puerta de entrada a la universidad para la clase dirigente. Estos Colegios, obras del Estado Nacional que se extendieron por varias capitales de provincia, incorporaban a los hijos de las élites locales al circuito político nacional ajustándose funcionalmente a las necesidades del sistema político (Tiramonti, 1993). Estas instituciones permitían el acceso a la universidad, a diferencia de las otras modalidades que eran terminales, oponiéndose a una temprana especialización, resistencia que “englobaba tanto la oposición a la liberalización de las

---

<sup>2</sup> Una importancia primordial para la constitución del sistema educativo argentino tuvo la confección de leyes que reglamentaron las acciones pedagógicas en el marco de la consolidación del Estado Nacional. En 1884 después de las conclusiones del Congreso Pedagógico del 1882, se sancionó la ley 1420 que legisló toda la educación primaria y al año siguiente la ley 1597 o ley Avellaneda que regulaba el funcionamiento de las universidades. Una referencia importante es que en 1905 se estableció la ley Láinez, la cual autorizaba a la Nación a instalar escuelas en las provincias que lo soliciten. Es a partir de aquí cuando queda legalmente organizado el sistema educativo.

<sup>3</sup> En la bibliografía se puede observar que la modalidad a la que pertenecen los colegios nacionales se denomina “bachillerato”. Sin embargo, en este momento histórico de configuración del sistema de educación secundaria, se hace referencia a su denominación particular. Lo mismo ocurre con la Escuela Normal.

<sup>4</sup> Decreto de Fundación del Colegio Nacional. Bs. As., 14 de marzo de 1863.

profesiones como la incorporación del trabajo manual y de otras producciones culturales” (Dussel, 1997: 29).

El primer plan de estudio de los Colegios Nacionales comprendía tres ramas del saber, sostenido por un carácter fuertemente enciclopédico:

“1) Letras y Humanidades: Idioma castellano, Literatura española, Lengua latina, Francés, Inglés y Alemán.

2) Ciencias Morales: Filosofía, Historia y geografía general, Historia de América y de la República Argentina, Historia sagrada, antigua, griega y romana, ordenación del tiempo, cronología.

3) Ciencias Exactas: Matemáticas (aritmética y álgebra, geometría, trigonometría), Físico-Matemáticas (cosmografía o astronomía física, manejo de globos y mapas), Física (química, física: gravedad, calórico, luz, electricidad, magnetismo, electromagnetismo, aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas)”. (Dussel, 1997: 20).

En 1865 el gobierno nacional argentino conforma una Comisión para redactar un Plan de Instrucción Pública y Universitaria. Además de la propuesta de Amadeo Jacques<sup>5</sup>, quien había sido el director de estudios del primer Colegio Nacional de Buenos Aires y uno de los miembros de la Comisión, se adoptó un plan que consolidaba una perspectiva humanista-moderna, en la que se resaltaban las disciplinas literarias por sobre las vinculadas al trabajo (como dibujo). La perdurabilidad de la impronta humanista-moderna tuvo que ver con considerar este tipo de currículum como un “signo de distinción cultural” logrando articular expectativas y estrategias político-culturales de múltiples sectores (Dussel, 1997).

Posteriormente, la reforma que en 1905, el Ministro Joaquín V. González implementa en el plan de estudio de los Colegios Nacionales “condensa lo viejo con lo nuevo”, sobre la que se sustentó el currículum humanista. La modificación fundamental se sostuvo en la idea

---

<sup>5</sup> Jacques, Amadeo *Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de Instrucción Pública y Universitaria*, 1865, Bs. As. En este documento se señala que debe primar en los Colegios Nacionales una “instrucción general” de manera de cubrir todas las perspectivas y horizontes y ejercitando la observación para que la enseñanza sea preparatoria para “todos los trabajos de la vida” y no solamente para una carrera. El plan de estudio debía incluir el saber de todo el siglo fundamentándose en la psicología de las facultades. “las ramas del saber eran tres (...) letras y humanidades, ciencias exactas y morales y políticas” y en las primeras se incluía el latín (“madre de todas las lenguas”). “La organización de las asignaturas se (estructuraría) en 6 años, mezclándose las de diversos ramos, y tratando siempre de buscar su aplicación”. Además, incentivó la creación de Escuelas Profesionales para aquéllos que estuvieran interesados en carreras no universitarias como agrimensor, minería o comerciante (Dussel, 1997: 22-24).

que el nivel secundario fuera capaz de brindar una enseñanza general, manteniendo un equilibrio entre la enseñanza clásica y la científica, y que no esté destinada solamente a la universidad (Dussel, 1997).

Otra institución, pilar de la formación secundaria argentina durante casi todo el siglo XX, fue la Escuela Normal. En el transcurso de la presidencia de Sarmiento (1868-1874), se impulsó la expansión de las escuelas primarias en todas las provincias, y se fundó, en Paraná, la primera Escuela Normal en el año 1870 (ley 345, sancionada el 1 de octubre de 1969). Una de las ideas primordiales de Sarmiento fue fortalecer la enseñanza básica, teniendo en cuenta la creciente inmigración del sur europeo. Por esta razón, mientras los colegios nacionales estuvieron orientados hacia las clases económica y políticamente más poderosas, las escuelas normales dieron respuesta a la necesidad de universalización del nivel primario y, al ascenso de cierto sector de la clase media.

La Escuela Normal significó, por un lado, una solución al objetivo de extender la educación básica y, por otro, una salida laboral para aquellas mujeres de clase media-baja dispuestas a este desafío, pues les permitiría acceder a cierto tipo de reconocimiento económico y social.

El funcionamiento de las escuelas normales respondía a un requerimiento del sistema básico de enseñanza, siendo una modalidad terminal. La preparación de las futuras maestras no constituyó un obstáculo, ni para el sector productivo ni tampoco para la clase dirigente. No significó mayores discusiones, pues desde un principio lo que caracterizó a la población estudiantil fue su carácter femenino y su clase social media-baja. Además, cualquier expectativa de proseguir otros estudios (los universitarios) fue desestimada por los gobiernos de turno (Tedesco, 2003). Sin embargo, el normalismo se “constituyó como uno de los discursos más influyentes dentro del espacio educativo y cultural argentino” (Dussel, 1997: 51). Sus rituales, arquitectura, costumbres, relaciones con el saber quedaron impregnadas en los tiempos y espacios escolares a lo largo de todo el siglo XX. Sus defensores fueron fervientes en sostener la organización y cultura intrainstitucional, diferenciándose de los colegios nacionales.

La Generación del 80, como élite intelectual del régimen oligárquico-liberal, tuvo la clara convicción de la importancia de “educar al soberano”, y su consigna fue esencialmente “política”. El sistema educativo argentino nació y se consolidó desde

marcados rasgos diferenciadores: por un lado, una educación dirigida hacia el sector de élite a través del acceso a los colegios nacionales y las universidades; y por otro, las escuelas normales que formaban maestros y una educación básica, gratuita, obligatoria, homogénea para los inmigrantes (Tedesco, 1993)<sup>6</sup>.

### *Primeros intentos de transformación de la educación secundaria humanista*

Hacia fines del siglo XIX y principios del XX, hubo propuestas de modificación de la estructura organizativa y curricular tradicional de la educación secundaria. La llegada de inmigrantes a Argentina favoreció la urbanización y la expansión de ideas socialistas y anarquistas. Sin detallar la complejidad en que se desarrollaron estos procesos, se puede señalar que la nueva conformación social y económica dio como resultado el paulatino surgimiento de una nueva clase social: la clase media y, con ella, nuevas necesidades y demandas político-sociales. Entre otras, apareció la necesidad del acceso y finalización de la educación secundaria y, también, el paulatino acceso a la universidad, de manera de posibilitar nuevos posicionamientos a nivel político y social.

Fue a partir de aquí, que se suceden una serie de propuestas y reformas en la educación secundaria. Se crearon nuevos establecimientos, dando origen a nuevas modalidades o ramas, diversificando el sistema de educación secundaria con circuitos diversos.

Un grupo progresista de la oligarquía pensó en reformar el sistema de educación secundaria para vincularlo con el mundo del trabajo. Carlos Pellegrini, quien había fundado la Unión Industrial Argentina abrió la primera escuela de comercio en la Capital Federal en 1896. Y en 1897, se crea la primera Escuela Industrial de la Nación. Por otra parte, “en 1899 el ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco elevó al Congreso un Plan de Enseñanza General y Universitaria, con la firma de Roca. El proyecto se dirigía a eliminar el enciclopedismo, dar una orientación práctica y técnica a la enseñanza” (Puiggrós, 2003: 93).

---

<sup>6</sup> La expresión “educación básica dirigida hacia los inmigrantes” también hace referencia a las ausencias, es decir, a los “gringos - criollos” e indígenas, excluidos del circuito educativo pensado por Sarmiento. Para profundizar en estas ideas véase Pineau (1998). Respecto del circuito diferenciado entre colegios nacionales y escuelas normales véase Dussel (1997: 53-57).

Pero el más controvertido de los proyectos presentados por Magnasco, fue el del año 1900. Se trataba de un proyecto de reforma de la educación secundaria que apelaba al cierre de la mayoría de los Colegios Nacionales y a la creación de institutos de enseñanza práctica, industrial y agrícola<sup>7</sup>. A este proyecto se opuso Alejandro Carbó pues sostenía que se introducía la enseñanza técnica para desviar a las clases medias de sus posibilidades de ascenso social y acceso al poder político. Otros, como Carlos Vergara defendieron dicho proyecto por considerarlo positivo por su inclinación hacia las actividades prácticas y el trabajo<sup>8</sup>.

A partir de este momento, se crearon las primeras escuelas comerciales y los primeros institutos de formación industrial. Estas creaciones están asociadas a dos demandas diferentes: por un lado, con la modernización del aparato productivo y la necesidad de cualificación de mano de obra; y por otro, para “dar respuesta a las demandas por educación secundaria de los sectores sociales emergentes” (Tiramonti, 1993: 3).<sup>9</sup>

En 1914, durante la presidencia de Victorino de la Plaza, el ministro Carlos Saavedra Lamas presentó una propuesta para la modificación de la estructura del nivel de educación secundaria, supuestamente elaborada por el pedagogo positivista Víctor Mercante, que consistió en acortar el nivel primario a cuatro años obligatorios e incluir un nivel “intermedio” de tres años, el cual proporcionaría una orientación cultural general, y finalmente, un ciclo secundario de cuatro años con carácter profesional<sup>10</sup>.

En esa reforma se incluía un eje “literario y científico” y otro “técnico y vocacional” y estaba influenciado por los aportes de la psicología. Se incorporaban materias optativas, pensando en el adolescente como sujeto de aprendizaje. Por otra parte, se dejaba a los colegios secundarios con una orientación exclusiva hacia la universidad. Este proyecto fue

---

<sup>7</sup> Según Dussel (1997), este proyecto reflejaba la más autoritaria y conservadora de las propuestas de reforma a este nivel de educación.

<sup>8</sup> En 1905, Gouchón presentó un proyecto de reforma donde proponía educar para el trabajo desde la escuela primaria, pero no fue aprobado.

<sup>9</sup> Sin embargo, como explicita Puiggrós (2003: 94), “la sociedad argentina no pudo llegar a ningún acuerdo sobre un problema tan crucial como la relación entre educación y trabajo. Las propuestas de los conservadores contemplaban la necesidad de diversificar el sistema, ofrecer nuevas opciones, capacitar a la población para una variedad de tareas. Pero lamentablemente esas propuestas estaban teñidas de un interés represivo y limitativo de los sectores medios y de los inmigrantes”.

<sup>10</sup> Este intento de reforma fue analizado por Dussel (1997, 2006) como alternativo al código curricular hegemónico, pero con un legado contradictorio (1997: 120).

aprobado en 1914 y se mantuvo vigente hasta febrero de 1917, cuando fue derogado por el Congreso, al comenzar el período presidencial del radical Hipólito Irigoyen, volviendo a implementarse el Plan Garro<sup>11</sup>.

Estas reformas en la educación secundaria, generaron nuevos procesos de segmentación horizontal (Viñao, 2002). Para 1920, existían ‘institutos de enseñanza secundaria’ (allí se encontraban los Colegios Nacionales y los Liceos de Señoritas), ‘institutos de enseñanza normal’ (las Escuelas Normales de preceptores, de maestros y de profesores) y los ‘institutos de enseñanza especial’ (escuelas comerciales, industriales, de artes y oficios, profesionales, academias, institutos de educación física, de lenguas vivas, ciegos y sordomudos, y otros similares) (Ruiz et. al., 2008).

De la misma manera que en Europa, tendían a institucionalizarse dos circuitos diferenciados: por un lado, instituciones que preparaban para la universidad (“escuelas secundarias académicas”) y, por otro, estudios comerciales y profesionales que preparaban para el mercado de trabajo. “Los criterios de selección para cada tipo de institución estaban ligados muy íntimamente con la clase social y los antecedentes familiares de los estudiantes” (Levin, 1999: 422).

#### *La masificación y diversificación del sistema en la segunda posguerra: nuevas tentativas de reformas*

El contexto político, económico y social luego de la segunda posguerra era el de un mundo polarizado. Las dos potencias mundiales: EEUU y la URSS se disputaban el poderío económico, como así también, la alianza del resto de los países. En materia económica, el surgimiento del Estado de Bienestar (luego de la crisis de 1929), impulsó políticas de protección económica y afianzamiento del mercado interno. Ya en 1949, las economías europeas se habían recuperado de la II Guerra Mundial.

En Argentina, el impacto que la II Guerra tuvo para las potencias, la crisis de los mercados y el aislamiento contribuyeron a profundizar el proceso de sustitución de importaciones que se producía desde la década del 30. La política económica y social del

---

<sup>11</sup> Las mayores críticas a esta reforma estaban dirigidas, por un lado, a la detención de la expansión de los Colegios Nacionales, y por otro, a la “estrechez” y “limitación” de lo “técnico” y “vocacional” (Dussel, 2006).

primer peronismo produjo la redistribución de los ingresos de los trabajadores contribuyendo a la sostenida expansión del consumo, fomentando la expansión industrial en detrimento del desarrollo del sector agropecuario. Se profundizó la intervención estatal en la dirección y regulación económica, generando procesos de nacionalización de inversiones extranjeras (ferrocarriles, gas, teléfonos, algunas compañías de electricidad del interior del país, aerolíneas). Sin duda, los beneficiados fueron los trabajadores: con el pleno empleo y las mejoras en las condiciones laborales (fortalecimientos de los sindicatos, licencias por enfermedad, vacaciones pagas, sistemas sociales de medicina y turismo), se elevó su nivel de vida (Romero, 1994).

En este escenario, se produjeron procesos de expansión y reforma del sistema educativo y, especialmente, del nivel secundario en los países europeos y también en Argentina.

En Europa, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, se da un proceso de inclusión del sector social de los trabajadores dentro del nivel secundario de educación y, luego, hacia mediados del siglo XX, se produce el fenómeno de la masificación del nivel. Es allí cuando comienza a presentarse la segunda transformación del sistema educativo (Viñao, 2002)<sup>12</sup>. A mediados del siglo pasado, para terminar con el sistema de diferenciación educativa, comenzaron a gestarse en Europa Occidental, reformas en el perfil de las instituciones educativas y en los planes de estudio, que consistieron en combinar los estudios de la escuela secundaria e impartirlos en una sola institución a la que accedan todos los jóvenes (“escuelas secundarias comprehensivas”), o una “escuela secundaria inicial común” con el objetivo de postergar la especialización. De esta manera, se aspiró a que se incrementaran las oportunidades educativas y la movilidad social. Estas escuelas secundarias comprehensivas intentaban generar mejores condiciones para lograr la igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad o a otras formas de educación postsecundaria<sup>13</sup>. Esto quiere decir que, si se introduce una estructura que pretende igualar

---

<sup>12</sup> Según Viñao (2002, Cap. 3), la primera gran transformación del sistema escolar se produce a finales del siglo XIX y principios del XX, cuando en la mayoría de los “países occidentales” se da la “generalización de la escolarización básica”.

<sup>13</sup> Desde un sentido de vista crítico, según Levin (1999), en un sistema económico capitalista, estas reformas, lo único que lograban era desviar los procesos de reproducción de las desigualdades a otros niveles de escolarización e instituciones. Según el autor mencionado (1999: 424), “el dilema al que se enfrenta el movimiento hacia una escuela secundaria comprehensiva es el mismo al que se enfrentan todas las reformas educativas liberales que intentan igualar las oportunidades educativas bajo un sistema de capitalismo de

las condiciones de educabilidad en la educación secundaria, se posterga para un nivel siguiente la ‘reproducción’ de las desigualdades<sup>14</sup>.

En Argentina, hacia el fin de la segunda guerra mundial, se producen cambios en la educación secundaria, tendientes a posibilitar el acceso a nuevos sectores sociales relacionados con el proceso de incipiente industrialización. Las medidas más importantes que se desarrollaron fueron:

- \* crear ramas paralelas de índole técnica (proceso de segmentación horizontal);
- \* diferenciar, en la educación secundaria tradicional, un primer y un segundo ciclo (una modalidad más del proceso de segmentación vertical)<sup>15</sup>.

Respecto de la aparición del Ciclo Básico, según una cronología de reformas de planes de estudio elaborada por Lanza (1993), el primer programa identificado fue: “Programa para los cursos del Ciclo Básico Común a los estudios de bachillerato y magisterio”, creado en 1941 (Decreto N° 107.107). Este plan denominado Plan Rothe (por el Ministro de Educación de ese momento) se implementó para los Colegios Nacionales, las Escuelas Normales, las Escuelas Nacionales de Comercio y los Industriales. Tenía la finalidad de “evitar que los estudiantes se vean obligados a definir prematuramente su orientación hacia unos u otros estudios” (Decreto N° 107.107/41). Además, “se redujo el número de materias de estudio, se propuso la intensificación de la historia argentina y

---

monopolio (...) Es decir, la preparación y la distribución desigual de los trabajadores para la jerarquía del trabajo precisará desigualdades compensatorias a algún nivel superior si se introducen reformas educativas igualitarias a un nivel inferior.”

<sup>14</sup> “En términos generales, existen tres modelos de organización del primer ciclo: • El primer modelo es de escuela única, y abarca la totalidad de la educación obligatoria. En principio, los alumnos no tienen que cambiar de establecimiento antes de terminar su educación básica de 9 o 10 años. Suecia, Finlandia, Dinamarca son algunos de los países que optaron por este modelo. • El segundo modelo desarrolla el ciclo único en establecimientos diferentes de los de las escuelas primarias. Francia, España, Italia y el Reino Unido están en esta categoría. En Inglaterra, el 85% de los adolescentes estudia en una escuela media integrada o “comprensiva” pero los demás (un 15%) lo hacen en otro tipo de escuelas: escuelas secundarias modernas o escuelas de alto nivel, socialmente muy selectivas (que si bien se denominan “public schools”, de hecho son instituciones privadas). • El tercer modelo ofrece un primer ciclo en ramas y establecimientos diferentes, e incluye una orientación al final de la primaria. Cada rama tiene su especificidad y prepara para los diferentes tipos de estudios del segundo ciclo: generales, técnicos o profesionales. El perfil del alumnado es también muy distinto. Alemania, Suiza, Austria y los Países Bajos son ejemplos de este modelo. El programa es en principio el mismo, sea cual sea la escuela en la que se estudia; y existen posibilidades de cambiar de orientación y de establecimiento”. Caillods, 2001: 44-45.

<sup>15</sup> Sin duda, estas transformaciones estaban presentes en la constitución de la escuela secundaria y en los primeros intentos de reforma: con la creación de los colegios nacionales y las escuelas normales, se produjeron procesos de segmentación vertical y, luego, con la creación de las escuelas comerciales e industriales, se inició un proceso de segmentación horizontal.

suprimió el estudio simultáneo de idiomas extranjeros” (Ruiz et.al., 2008: 251-262)<sup>16</sup>. Sin embargo, recién en la década de los 80 del siglo XX, se focalizaron intentos de reforma tendientes a crear un curriculum de escuela secundaria “comprehensiva”.

Los procesos de diversificación de la educación secundaria argentina se profundizaron a partir de la llegada del peronismo. En primer lugar, se creó un circuito de enseñanza técnica paralelo al circuito de la enseñanza secundaria tradicional. Tanto la estructuración del currículum como la organización de las instituciones de educación técnica estuvieron alejadas de la concepción humanista y antipragmática de las escuelas secundarias argentinas. “A partir de entonces, la necesidad de una vinculación “productiva” entre el sistema educativo y el “mundo del trabajo” fue un problema omnipresente y cuya repetición se volvió síntoma de la crisis educativa y del agotamiento del modelo fundante” (Pineau, 2003: 381).

El circuito de la educación secundaria para el trabajo que se creó, iba desde las “escuelas fábrica” dependientes de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) y las “escuelas industriales” dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET) hacia la Universidad Obrera Nacional (UON).

Se puede señalar que, además de la aparición de este circuito diferenciado de educación técnica, en los años 40 y 50, se produce un crecimiento de toda la matrícula de educación secundaria. De “48.794 alumnos en 1943 a 55.238 en 1948 y 97.306 en 1955, es decir, se duplicó su población en ese período” (Puiggrós, 2003: 141). Luego, durante el peronismo, hubo una reforma en el año 1950, denominada: “Planes y Programas Ciclo Básico Común Colegio Nacional y Magisterio”.

En 1955, con el fin del peronismo y tras la sublevación autodenominada Revolución Libertadora, aparecen los “Planes y Programas Ciclo Básico Común Nacional, Magisterio y

---

<sup>16</sup> Hacia fines de la década del 30 del siglo XX la política educativa en Argentina estaba teñida de un fuerte tinte nacionalista autoritario y con fuerte influencia de la Iglesia Católica, es así que en 1937 se decreta la enseñanza religiosa en las escuelas de la provincia de Buenos Aires y posteriormente se traslada a todas las escuelas del país. Sin embargo, también en ese momento histórico, hay un auge de la pedagogía de la Escuela Nueva y la llegada en 1935 de Juan Mantovani como inspector general de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial trajo una oleada de interés por la democracia y la cultura que culminó durante el gobierno peronista, pues fue expulsado de su cargo. (Puiggrós, 2003: 120-125).

Comercio. Ciclo Superior discriminado por modalidad (1956)". Éstos mantuvieron su vigencia hasta la década de 1980<sup>17</sup>.

Si bien, surge la distinción entre un ciclo básico y otro superior en la educación secundaria, todavía no se producen avances respecto a la creación de un ciclo básico unificado. En las décadas de 1950 y 1960, el nivel medio se expandió, y se abrieron vías de acceso a la universidad desde cualquiera de las modalidades, aunque los trayectos formativos siguieron divisivos desde los 13 años (grado 8) (Palamidessi, 2009)<sup>18</sup>.

A partir de 1955, con la intervención de la CNAOP y la DGET, se rompió con el modelo de enseñanza técnica del peronismo. En 1959, se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET, ley 15240) y se unificaron las escuelas de enseñanza técnicas bajo el nombre de Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET). El currículum de estas escuelas estuvo organizado según un ciclo básico (como las demás escuelas secundarias) de tres años y dos trayectos diferenciados: el primero consistía en tres o cuatro años (ciclo superior) y el título que se otorgaba era el de "Técnico", y el segundo, en un curso de un año cuyo título era el de "Auxiliar Técnico". Los contenidos del currículum se articularon desde una perspectiva tradicional, donde los saberes "prácticos" se subordinaban a los "científicos" y, luego de la "teoría" vendrían las "acciones prácticas" desarrolladas en los talleres (Pineau, 2003).

Hacia fines de 1950 y, durante las décadas de 1960 y 1970, bajo el auge de la influencia de las teorías desarrollistas y modernizadoras, se diagnosticó el nivel de educación secundaria como "en crisis". En cuanto a los contenidos, su obsolescencia y carácter enciclopédico-humanista; en cuanto a las prácticas pedagógicas, como verbalistas y memorísticas y, en cuanto a lo organizativo, el alto grado de burocracia y lo poco articulado del nivel (Tedesco, 1985)<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> El plan de 1956, sufrió una modificación en 1979 con la "Reforma de Planes y Programas del Ciclo Básico Contenidos Mínimos. Resolución 242/79. Experimental". Este plan se implementó en un reducido número de establecimientos educativos.

<sup>18</sup> Por dar un ejemplo, "la enseñanza media normal pasó de 48.794 alumnos en 1943 a 55.238 en 1948 y 97.306 en 1955, es decir se duplicó su población en este período. En 1943, era estatal el 61,87% de los establecimientos de enseñanza media normal y privado el 38,13%; en 1948 los porcentajes respectivos eran de 64,18% y 35,82%; en 1955, 69,35% y 30,65%" (Puiggrós, 2003: 141-142).

<sup>19</sup> A partir de 1955 y, más específicamente, desde el gobierno de Frondizi (1958-1962), el programa político y económico de Argentina promueve una renovación científico-tecnológica. Surgen el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI). Pero, al mismo tiempo que llegaron inversiones extranjeras y comenzaron a desarrollarse nuevas ramas industriales utilizando

Entre finales de la década de 1950 y durante la década siguiente, la educación secundaria se consideró fundamental para el desarrollo económico y social del país, de allí el espíritu reformista del período. Durante el gobierno de Arturo Illia (1963-1966) no se produjeron reformas educativas estructurales, por lo tanto se podría indicar que, si bien hubo cambios en cuanto al desarrollo de tendencias pedagógicas democráticas (Puiggrós, 2003), fue ‘conservador’ respecto a los procesos de reforma.

El gobierno militar de la “Revolución Argentina”, llevó adelante un programa de cambios en el sector educativo desarrollado entre 1969 y 1972, el iniciador fue el Secretario de Cultura y Educación Dr. Mariano Astigueta (1967-1969) y los continuadores fueron los Ministros de Educación de la Nación Dardo Pérez Guilhou (1969-1970) y José Luis Cantini (1970-1971)<sup>20</sup>.

En esta etapa, se intentaron modificaciones a nivel general, a partir de la discusión de una nueva ley de educación (“Anteproyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino – Trabajos de Base” R.M. 994/68), con el objeto de universalizar y expandir la educación en todos los niveles del sistema. En los niveles primario y secundario, los cambios curriculares proponían una redefinición de contenidos sobre la base del avance de los conocimientos y de la teoría genética. Además, se promovió un cambio en la estructura del sistema educativo, que implicaba el reemplazo de los niveles primario y secundario (12 años de escolaridad), por los niveles elementales (5 años), intermedio (4 años) y medio (3 años); los dos primeros de carácter obligatorios, y un nivel pre-primario de 2 años de duración<sup>21</sup>.

---

mayor tecnología –petróleo, acero, celulosa, petroquímica, automotores-, otro sector se estancó o retrocedió –textil, calzado, electrodomésticos-. Por otra parte, se produce una fuerte migración del campo a la ciudad, por la fuerte crisis en las economías regionales, y de países limítrofes. Sin embargo, con el crecimiento de la demanda de técnicos y profesionales en las nuevas ramas de la industria, creció el número de asalariados de la clase media, dando, así, más importancia a la educación. En este momento se expandió la enseñanza secundaria y universitaria, con el consiguiente problema de la masividad y la pérdida de valor de los títulos. Hacia mediados de 1960 la situación política y económica comienza a cambiar y la llegada de Onganía (1966-1970) al gobierno trajo la intervención de las universidades. Entretanto, se produce “la primavera de los pueblos” (1968) y, posteriormente, el regreso del peronismo a la escena política (1973-1976). (Romero, 1994: 206-229).

<sup>20</sup> En 1972, con Lanusse al frente del gobierno militar (marzo de 1971-mayo de 1973), y el cambio de Ministro de Educación, llegó a su punto final el proceso de reforma. Con Gustavo Malek como Ministro de Educación y Eduardo H. Roca, como Sub-Secretario, se produjo la cancelación de casi todas las reformas. La violencia social y política crecía, por lo tanto, el gobierno autoritario tuvo que dar lugar a la llegada de las elecciones.

<sup>21</sup> Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación. Dirección General de Programación Educativa. “El Régimen de Profesores designados por Cargo Docente. Proyecto 13.” Serie 24. 1985: 9-13.

En el nivel secundario específicamente, se reorientó la matrícula hacia la educación técnica, se aplicó un nuevo régimen de calificación y promoción para la educación secundaria (Decreto 9767/67), acompañado por todo un replanteo de la relación docente-alumno (Disposición N° 81 del 3 de junio de 1968), se aplicó un nuevo currículum en los Liceos Militares y en el Instituto Social Militar “Dr. Dámaso Centeno” (Decreto 673 del 28 de febrero de 1969)<sup>22</sup>. También, se llevó adelante la supresión de la modalidad de magisterio en las Escuelas Normales, suplantándola por la creación en el nivel terciario de los “Institutos de Formación Docente”.

En este contexto, se desarrolló la experiencia del Proyecto 13 o “Régimen laboral de profesores designados por cargo” (Leyes 18614/70, 18933/71 y 12514/72). El sistema de profesores designados por cargo pretendió mejorar el régimen laboral docente del nivel secundario. Los nombramientos de los docentes, con anterioridad a esta experiencia, eran en “horas cátedra”, lo que obligaba a los profesores a trabajar en varias divisiones y establecimientos durante el mismo día, teniendo que trasladarse de unos a otros<sup>23</sup>. Entre 1970 y 1978, se desarrolló, de manera experimental, el régimen laboral de profesores designados por cargo en 20 establecimientos de todo el país. A partir de 1979, su extensión fue aumentando, luego de un proceso de evaluación de dicha experiencia a cargo de un equipo de trabajo conformado por representantes de DINEMS, CONET y SNEP<sup>24</sup>. Para 1985, pertenecían al Proyecto 13 el 8,6% de establecimientos de gestión pública y el 2,9% de colegios privados<sup>25</sup>.

En síntesis, durante la Reforma Educativa de los años 60, se pretendió modificar la estructura del sistema, desatando una fuerte discusión acerca de la implementación de la “Escuela Intermedia”<sup>26</sup>. Se pensó la Escuela Intermedia con el propósito de vincular la

---

<sup>22</sup> González Rivero en Villaverde, 1971: 10-11.

<sup>23</sup> Sin embargo, hasta la actualidad, sigue predominando el sistema de “horas cátedra”.

<sup>24</sup> Para obtener mayores precisiones consultar: Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación. Dirección General de Programación Educativa. “El Régimen de Profesores designados por Cargo Docente. Proyecto 13”. Serie 24. 1985: 20-26.

<sup>25</sup> Cabe aclarar que, en el año 1981, se conformó una comisión evaluadora de este sistema, la cual concluyó que el Proyecto 13 “permite elevar la calidad de la educación del nivel medio”. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación. Dirección General de Programación Educativa. “El Régimen de Profesores designados por Cargo Docente. Proyecto 13”. Serie 24. 1985: 11-12.

<sup>26</sup> Un intento similar fue el realizado por Saavedra Lamas en 1916 (como se señaló anteriormente) que fracasó por el cambio de gobierno y la resistencia del sector industrial. Puiggrós (2003) afirma que la pretendida

escuela primaria con la educación secundaria, atendiendo a las características de aprendizaje de los niños de entre 11 y 14 años (púberes), y tratando de aumentar la obligatoriedad escolar con un carácter de “preparación para la vida”, es decir, se buscaban limitar los aspectos enciclopedistas y la excesiva orientación academicista de la enseñanza media tradicional.

Pero, como señalamos en el párrafo anterior, este proyecto de reforma del sistema educativo fue muy discutido, hubo fuertes posiciones a favor y en contra. Entre los defensores de esta transformación se encontraba Gustavo Cirigliano<sup>27</sup>. Por su parte, Alfredo Pedro Bravo<sup>28</sup>, en representación de la mayoría de los gremios docentes, estuvo en contra de la implementación de la escuela intermedia argumentando sobre el carácter autoritario de las decisiones sobre las reformas, la disminución de años en la escuela básica (5 años), el carácter uniforme del currículo (principalmente pensando en el sector rural en el cual se producía la mayor deserción), la desvinculación de la salida de la escuela intermedia y el desarrollo productivo del país, la “destrucción” de la enseñanza técnica, entre otros. Se puede señalar que, muchas de las críticas a esta reforma se debían al contexto político y, muchos elementos de esas críticas, pasaban por mantener el secundario en su organización de comienzos del siglo XX.

Desde fines de los 50 y hasta comienzos de los 70, se produjeron intensos debates sobre el nivel secundario. A fines de los años 1960 y principios de 1970, se desarrollaron diversos congresos, seminarios y encuentros en el país donde se discutieron las problemáticas de la escuela media<sup>29</sup>. En todos los debates de la época, se considera

---

reforma era de corte tecnocrático pues no se ocupaba de problemas educativos. Según el texto *Reformas orgánicas en la enseñanza pública*. Tomo II., de Saavedra Lamas, este proyecto sostenía un plan de enseñanza que abarcaba dos partes: “la teórica y la profesional o técnica; la primera busca dar al educando enseñanza más útil, sencilla, práctica, de uso inmediato. La técnica pretende darla una habilidad manual que podrá usar en la vida y despertar su vocación dándole la elección de determinada enseñanza profesional” (González Rivero, en Villaverde, 1971: 18).

<sup>27</sup> Gustavo Cirigliano fue profesor de filosofía de la educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y obtuvo el grado de doctor en la misma universidad. Trabajó en varias universidades del país y del extranjero, recibió varios premios y publicó numerosas obras.

<sup>28</sup> Alfredo Bravo era maestro normal nacional. En 1971 desarrolló una intensa actividad gremial como Secretario General de la Confederación de Maestros de la Argentina y como Secretario de la rama primaria de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores.

<sup>29</sup> Algunos de los Congresos, Seminarios y Mesas Redondas donde se discutió la educación secundaria entre fines de la década del 50 y mediados de los años 60, fueron: Congreso General de Segunda Enseñanza (1958, Escuela Normal N° 4, Capital Federal); Mesa Redonda sobre Enseñanza Secundaria (1958, Departamento de

imprescindible la concreción de un “ciclo básico común obligatorio” (o “escuela intermedia”) que responda a las necesidades antes señaladas; a pesar de que ciertas condiciones de infraestructura, trabajo docente, “continuidad y coherencia de las políticas nacionales” y de financiamiento educativo estarían planteando situaciones problemáticas para la puesta en marcha de dichos cambios (González Rivero en Villaverde, 1971).

Finalmente, la implementación de la Escuela Intermedia fue adoptada en algunas provincias y luego fue derogada. Más allá del contexto político-institucional en el que se planteó la reforma, la Escuela Intermedia fue un intento de introducir una disminución en los niveles de segmentación vertical del sistema educativo incorporando dos años más de escolarización “para todos”; la reforma proponía una estructura de 5 años de escuela básica y 4 de escuela intermedia obligatorios (o sea, creaba un ciclo básico de secundaria). Sin embargo, no hubo condiciones políticas ni institucionales para consensuarla.

En el año 1970, el 40% de los establecimientos secundarios eran bachilleratos, casi un tercio comerciales y el 25% de enseñanza técnica (industrial y técnico-profesional). Luego, entre los años 1970 y 1976, fue aumentando la importancia de la modalidad comercial en detrimento del bachillerato y la formación técnica se mantuvo constante (Braslavsky, 1997). Esto puede indicar que, con la llegada del tercer gobierno peronista, vuelve a incorporarse a la agenda de políticas educativas, la importancia de la formación para el trabajo. Durante los años 1973 y hasta 1976, las políticas educativas estuvieron dirigidas a poner “énfasis en la democratización del acceso y en la democratización interna de las prácticas pedagógicas más que en la orientación de la matrícula o el carácter técnico de los contenidos” (Tedesco, 1985: 62). En la educación secundaria, las modificaciones en cuanto a lo curricular estuvieron vinculadas a la participación y a la comprensión de la realidad social, estos intentos de democratización, pervivieron poco tiempo.

Luego de la muerte de Perón (1 de julio de 1974), Isabel Martínez (su esposa y Vicepresidenta de la Nación) asumió el poder político. La debacle fue inminente, la

---

Extensión Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe); Seminario Nacional de Educación (1960, Embalse Río Tercero, Córdoba); Jornadas Interuniversitarias sobre Enseñanza Media (1960, Bahía Blanca); Primera Conferencia Técnica Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores – C.A.M.Y.P. (1964, San Miguel de Tucumán). Además, en el año 1959, se desarrolló una experiencia de “ciclo básico” en escuelas secundarias dependientes de la Universidad Nacional de Tucumán (1959) y un proyecto de formación de docentes, especializados para el ciclo básico, en las áreas: “Castellano y Ciencias Sociales” y “Ciencias Exactas y Naturales”, en la Universidad Nacional del Litoral, impulsado por Ana María Caffarati.

represión ilegal organizada por José López Rega (secretario personal de Perón) y el “congelamiento de las acciones políticas” confluyeron para hacer desaparecer de la escena a varios actores del peronismo: la izquierda peronista (Montoneros) y la Juventud Peronista. A partir de allí, se fortalecieron los sectores más conservadores del partido: la dirigencia sindical y los caudillos provinciales y locales (Cavarozzi, 2006: 84-85).

Durante este gobierno, la economía sufrió daños severos, se produjo una fuerte inflación, la paralización de las inversiones de capital, la suspensión de las exportaciones de carne a Europa y el inicio del crecimiento incontrolable de la deuda externa. A pesar de la creciente presión militar, la Presidente María Estela Martínez de Perón se negó reiteradamente a renunciar. Sin embargo, el 24 de marzo de 1976, un golpe de estado organizado por los líderes de las tres fuerzas armadas, puso fin a su gobierno. A partir de este momento, comenzó el ‘Proceso de Reorganización Nacional’ (1976-1983).

Este gobierno dictatorial, produjo cambios profundos en las instituciones y las relaciones sociales de los argentinos; se desarrollaron políticas sociales, culturales y educativas conservadoras y un programa económico liberal, autoritario y tradicionalista.

En el ámbito educativo, todo el sistema escolar sufrió las consecuencias de las medidas adoptadas: cesantías, desapariciones, cierre de escuelas, prohibiciones, quema de libros y bibliotecas, vaciamiento de contenidos curriculares. La escuela secundaria estuvo “en la mira” de las autoridades educativas; se desconfiaba del carácter participativo y del poder de decisión otorgado a los alumnos durante los años anteriores. El objetivo más importante era restituir el “orden perdido”. “Se reglamentó el vestuario de los estudiantes, su corte de pelo, el color de las prendas de vestir, etc. Muchas de las disposiciones alcanzaron incluso a los profesores (...) Toda la regulación curricular posterior a marzo de 1976 se inscribe dentro de los parámetros del autoritarismo pedagógico más ostensible” (Tedesco, 1987: 63-64).

Las propuestas pedagógicas del período 1976-1978, respecto de la educación secundaria, consistieron, por un lado, en introducir elementos laborales en los bachilleratos de formación general y, por otro, en mantener intacto el carácter *humanista* del currículum tradicional. Se cerraron establecimientos de educación técnica y creció la participación de los bachilleratos en el subsistema de educación secundaria. La distribución de la matrícula sufrió un proceso parecido. Las razones de estas transformaciones se debieron a las

políticas económicas de desindustrialización y, por consiguiente, de reducción de la importancia de las modalidades vinculadas con el sistema productivo (Braslavsky, 1987).

Luego de la asunción del ministro Llerena Amadeo en 1978, el Ministerio impulsó una modificación de los contenidos del Ciclo Básico de la escuela secundaria, se postuló como objetivo primordial la “FORMACIÓN GENERAL del púber en orden a su plenitud humana. Esta plenitud exige integridad y armonía (...) Se entiende por formación general aquella que no tiene en cuenta la actividad, oficio o profesión que se pueda desempeñar”.<sup>30</sup>

Según diversos analistas, esta política se enmarcaba en una perspectiva de sociedad pre-industrial, que acentuaba la diferenciación institucional y producía un vaciamiento de contenidos curriculares socialmente relevantes.

Con la asunción del Ingeniero Carlos Burundanera al Ministerio de Educación, apareció en 1980, como proyecto piloto para algunas escuelas técnicas el “Sistema Dual”: “En éste, los alumnos –una vez aprobado el ciclo común de los tres primeros años o los dos primeros a condición de ser mayor de 16 años – entraban en una modalidad de trabajo compuesto por dos instancias. Durante dos años, los alumnos concurrían dos días por semana a la Escuela -en la que debían recibir una formación teórica- y tres días a la empresa -donde se capacitaban en las cuestiones prácticas” (Pineau, 2003: 393-394).<sup>31</sup>

Sin embargo, este proyecto no se desarrolló ni expandió, pues comenzaron a aparecer rasgos en el sistema económico que cambiarían totalmente el mundo del trabajo. Las premisas de libertad absoluta del mercado, la desindustrialización y el privilegio dado al sector financiero, “echaron por tierra” los objetivos de una educación técnica vinculada al mundo del “empresariado nacional industrial” pregonada por el desarrollismo, y los principios de los “sectores obreros” propios de la educación técnica peronista (Pineau, 2003).

Con el retorno al orden constitucional en 1983 y la llegada al gobierno de Raúl Alfonsín, se produjeron muchos proyectos en el ámbito educativo que impulsaban procesos

---

<sup>30</sup> Consejo Federal de Educación, 1978: 7.

<sup>31</sup> Este sistema de enseñanza técnica estuvo imbuido de elementos que pertenecían a la corriente espiritualista por un lado, y por otro, a la perspectiva tecnocrática. Se produjo una reducción de la relación entre educación y trabajo, la cual implicó profundizar los vínculos entre educación y “empleo”. “el Sistema Dual (...) comprendía las prácticas educativas como un elemento más del mejoramiento tecnológico necesario de las empresas para aumentar la extracción del plusvalor relativo” (Pineau, 2003: 396).

de transformación del sistema. Se realizó el II Congreso Pedagógico Nacional (1986-1988) como uno de los pilares en materia educativa de este gobierno. Fueron destacables las actividades desarrolladas alrededor de este evento, se llamaba a debatir cuestiones educativas a toda la población argentina para la elaboración de una futura Ley Educativa Nacional (sucesora de la ley 1420).

Además, las políticas educativas se dirigieron a priorizar el acceso y permanencia de “todos” a la educación primaria y secundaria, poniendo hincapié en el mejoramiento de la calidad del servicio educativo a partir del renovado proceso de democratización.

En el nivel secundario, se desarrollaron una serie de medidas destinadas a terminar con las relaciones autoritarias del gobierno anterior: se levantaron las cesantías a docentes, se reabrieron los centros de estudiantes y la acción gremial, se eliminaron los exámenes de ingreso, se crearon nuevos establecimientos para incorporar una matrícula cada vez más creciente, se modificó el régimen de evaluación, se cambiaron algunos planes de estudio. En las provincias, se produjeron múltiples reformas curriculares y se discutió sobre problemáticas de la educación secundaria. Se realizaron numerosos diagnósticos, análisis y propuestas de políticas para la educación secundaria, particularmente desde los Estados nacional y provinciales, algunos grupos académicos, los partidos políticos y la Iglesia Católica. Particularmente, en lo que hace a las políticas curriculares para la educación secundaria, se desarrollaron proyectos tendientes a modificar el carácter enciclopédico vigente.

En la educación superior creció la matrícula, principalmente en el sistema universitario y se ampliaron las posibilidades de acceso, eliminándose el sistema de ingreso restrictivo<sup>32</sup>.

### **Relevancia y objetivos del presente estudio**

El interés que motivó el acercamiento a la problemática curricular del ciclo básico de la educación secundaria, en el período de la transición democrática de los años 80, tuvo que ver con varios aspectos. A lo largo de toda la historia de la educación, el nivel secundario,

---

<sup>32</sup> Sobre el desarrollo de políticas educativas en el período de los 80 hay un análisis más profundo en los capítulos III y IV de este trabajo.

tuvo una relevancia significativa en las discusiones de política educativa (incluso en el presente); por otra parte, la configuración del ciclo básico de la escuela secundaria guarda estrecha relación con los procesos de masificación y la respuesta por parte de las políticas públicas en la generación de reformas comprehensivas. Específicamente, la reforma del ciclo básico del gobierno de Alfonsín, pretendió quebrar la estructura organizacional y curricular de la escuela secundaria tradicional. Respecto a esta reforma, no se han encontrado estudios que la describan y analicen, aunque sí se la ha mencionado en el sentido antes expuesto. Los límites en el abordaje de esta problemática, impulsaron la realización del presente trabajo.

Respecto a los estudios que analizan políticas educativas desarrolladas durante el gobierno de Alfonsín, se encontró que el trabajo realizado por Mariano De Vedia (2005), reconstruye el II Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) efectuando un profundo análisis sobre este evento y su importancia, no sólo para la política educativa, sino también para el conjunto de las políticas impulsadas por el gobierno alfonsinista. Este trabajo permite comprender de qué manera se fueron desarrollando las instancias del CPN, a la luz de las vicisitudes económicas, sociales, culturales y educativas acontecidas durante el gobierno de Alfonsín. Por otra parte, el trabajo de Oyola y otros (1998), analiza la reforma educativa del nivel medio de la provincia de Río Negro (1986-1996), como un proceso de surgimiento, desarrollo y declive de una política pública, desde una mirada que pretende abarcar no sólo las políticas sino también las prácticas educativas que se fueron generando. Se puede señalar que ambos, son estudios que analizaron una política educativa dentro de procesos político-educativos más amplios y aportaron análisis para el desarrollo del presente trabajo. Sin embargo, no contemplan los interrogantes formulados en el presente estudio.

Una preocupación heredada de varios educadores e historiadores de la educación fue que el fuerte proceso de expansión y masificación del nivel de educación secundaria producido en el país a mediados del siglo XX, no fue acompañado por una redefinición organizacional y curricular (más allá del intento de reforma de fines de los años 60 que no se concretó). “Prueba de este anacronismo en que quedó atrapada la escuela media es que la estructura curricular a nivel nacional – por lo menos, hasta la implementación parcial del

Ciclo Básico General (en 1988) – siguió basándose en una organización disciplinar similar a la vigente a principios de siglo” (Dussel, 1994:6).

Se consideró que la indagación en la historia reciente de la educación permite profundizar la comprensión de las políticas educativas desarrolladas durante el período señalado, para incluirlos en los análisis sobre las transformaciones implantadas en los años 90. La recuperación y estudio de las discusiones, diagnósticos y propuestas de política educativa desarrolladas durante los años 80, producirán giros interpretativos y nuevas aproximaciones para comprender el presente de la escuela argentina. En este sentido, quizás también, se pueda realizar una contribución a la reflexión orientada a generar procesos de reformas de la educación secundaria. Muchas veces, “el relativo fracaso de las reformas educativas, que se suceden una tras otra, arañando sólo superficialmente lo que sucede en los centros docentes y en las aulas, se debe, entre otras causas, a un presentismo a-histórico que ignora la existencia de unas culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico” (Viñao, 2002).

Por lo tanto, con este trabajo se intentó aportar algunos elementos para pensar y analizar las políticas curriculares para la educación secundaria en Argentina, dejando abiertos interrogantes para nuevas investigaciones.

Se pretendió reconstruir los procesos de estructuración y definición curricular que derivaron en la reforma del ciclo básico de la escuela secundaria entre 1983 y 1989, es decir, se reconstruyó el desarrollo de una reforma curricular inédita en la historia de la educación argentina. Específicamente, este trabajo se propuso como objetivo general: **Reconstruir los procesos de estructuración y definición curriculares del ciclo básico de la escuela secundaria durante la transición democrática argentina.**

En forma más específica, se propuso:

- a) identificar las posiciones políticas y académicas que intervinieron en la formulación de diagnósticos y propuestas respecto del currículum para el ciclo básico de la educación secundaria entre 1983 y 1989;
- b) indagar en qué medida la política de modificación del ciclo básico de la escuela secundaria de 1988 recuperó las discusiones de los actores

involucrados en los diagnósticos sobre escuela secundaria desarrolladas entre 1983-1988, y avanzó sobre aspectos críticos de los programas vigentes.

Las preguntas que se abordaron fueron:

- ¿De qué manera se generaron las políticas curriculares para el ciclo básico de la escuela secundaria entre los años 1983-1989 en Argentina?
- ¿Qué discusiones, diagnósticos y políticas para el nivel de enseñanza secundario se generaron para que la problemática curricular de la educación secundaria forme parte de la agenda de política educativa de los 80? ¿Cómo se desarrollaron las discusiones por la selección de conocimientos legítimos?
- ¿Cuáles fueron los principales actores institucionales que intervinieron en la definición de la problemática curricular? ¿De qué manera definieron los actores la “cuestión curricular”?
- ¿Cuáles fueron los proyectos curriculares, a nivel nacional y provincial, dirigidos hacia el ciclo básico de la escuela secundaria entre 1983-1989?
- ¿Qué corrientes teóricas y/o tendencias curriculares nacionales e internacionales influyeron en los procesos de determinación curricular en los años 80?

### **Plan de trabajo**

El trabajo está organizado en cinco capítulos. En el primero, como se pudo observar, se detalló el proceso de conformación histórica de la escuela secundaria argentina y sus intentos de reforma, los motivos que movilizaron la realización de esta tesis y las preguntas y objetivos propuestos.

En el segundo, se presenta el encuadre teórico, considerando conceptualizaciones sobre el ciclo de las políticas públicas y sobre el campo del currículum, y el encuadre metodológico del estudio.

En el tercer capítulo, denominado “La política educativa en la transición democrática”, se desarrolla una breve descripción de los procesos políticos, sociales, y económicos de la última dictadura militar, y del período en estudio. Se reconstruye de qué

manera el gobierno de Alfonsín definió la política educativa en rasgos generales, y en especial, la política educativa respecto de la educación secundaria.

En el cuarto capítulo se describe y analiza el proceso de estructuración y definición curricular del ciclo básico de la escuela secundaria durante el período de la transición democrática. El análisis se realiza siguiendo los relatos del grupo de trabajo que impulsó el proyecto de reforma del ciclo básico durante el gobierno radical. En un primer momento, se reconstruyen los diagnósticos sobre educación secundaria al comenzar la transición democrática; en un segundo momento, se analizan los planes de estudio vigentes en la educación secundaria a principios de la década de 1980. En un tercer momento, se describe el proceso de estructuración y definición curricular del ciclo básico de la escuela secundaria y, para ello, se retoma el hilo del relato de los protagonistas. Finalmente, se reconocen los conflictos y resistencias que se produjeron ante las transformaciones impulsadas, mostrando cuáles fueron las diferencias y objeciones que se abrieron.

En el último capítulo, se esbozan algunas conclusiones que se desprenden del trabajo de investigación y reflexiones para ser abordadas en futuras investigaciones.

## Capítulo II: Encuadre teórico y metodológico

### Encuadre teórico

Para analizar los procesos de estructuración y definición curricular del ciclo básico de la escuela secundaria, se retomaron aportes de tres campos disciplinares: las ciencias políticas, la sociología de la educación y la sociología del currículum. Se consideró necesario sostener las reflexiones sobre la cuestión curricular en teorías más generales; que expliquen, por un lado, los procesos de desarrollo de las políticas públicas y, por otro, los factores y niveles de análisis que se pueden identificar en la construcción de los procesos de transmisión de conocimientos que realizan los sistemas educativos. Los conceptos claves que se trabajaron fueron: a) las *políticas públicas*, b) los *campos sociales y contextos de producción* de las políticas educativas y curriculares y, c) el *currículum* como campo social, histórico y político atravesado por el conflicto.

Para comprender los procesos de luchas y negociaciones producidas en la definición de las políticas curriculares para la educación secundaria, se abordó el concepto de proceso de elaboración de ‘políticas públicas’, que permitió una visibilidad de conjunto a los procesos desarrollados; y, entre otras cuestiones, se pudieron identificar actores y niveles de influencia en la definición de la toma de decisiones.

Teniendo en cuenta la importancia que los análisis de Basil Bernstein<sup>33</sup> generaron para pensar los procesos de transmisión cultural en las instituciones escolares, se recuperó su modelo teórico (1985 a, b, c; 1990, 1998, 2001); como así también, trabajos de Cristian Cox (1986, 1989). De estos autores, se trabajaron los conceptos de ‘campos sociales’ y ‘contextos de producción’ de las políticas educativas.

Para analizar el concepto de currículum, se recurrió también al campo de la sociología de la educación y, específicamente, a la sociología del currículum. La corriente adoptada se asentó en la denominada “nueva sociología de la educación”. Ésta, propone

---

<sup>33</sup> El trabajo de Bernstein no se circunscribe al campo denominado sociología de la educación. En un intercambio sostenido por Bernstein con los participantes de un ciclo de conferencias dado en el CIDE, el 26 de noviembre de 1985, él mismo explica que su interés investigativo nace de un problema teórico: el “dispositivo pedagógico y las modalidades de su realización”. Expresa que la sociología de la educación no se puede definir sólo en términos de la educación pues siempre intervienen el campo de la cultura y el del conocimiento (Bernstein, 1990: 116).

una fuerte crítica a la tradición sociológica basada en el funcionalismo y el positivismo, retomando aportes de la fenomenología social, el interaccionismo y los estudios post-marxistas. Los precursores de este campo de investigación, en Inglaterra, fueron Basil Bernstein y Michael Young. Con esta corriente se irrumpió el campo de la educación resaltando “tanto su carácter histórico (variable, mutable) como el carácter social (construido) del conocimiento escolar” (Tadeu da Silva, 1998: 64). Específicamente, se retomaron aportes de Goodson (2000, 2003 a y b), Apple (1986, 1989, 1994, 2000), De Alba (1998) y Tadeu da Silva (1998)<sup>34</sup>.

### *Los procesos de definición de políticas públicas*

El enfoque adoptado para pensar las políticas públicas supone entender al Estado como actor clave en su desarrollo y concreción. Se analizan las relaciones entre el Estado y la emergencia de determinadas políticas públicas, tratando de realizar un estudio empírico e inductivo del “surgimiento, tratamiento y resolución de cuestiones ante las que el Estado y otros actores adoptan políticas” (Oszlak y O’Donnell, 1984: 105). Este enfoque pretende dar cuenta del ‘ciclo de las políticas públicas’.

Además del Estado, otros actores sociales toman posición ante una “cuestión” siendo estas políticas “privadas” entrelazadas y/o en pugna con las estatales. La posición adoptada por estos actores incide en gran medida en la resolución de la problemática.

En los procesos de definición de políticas es necesario fijar prioridades, lo cual genera que ciertos asuntos se problematicen y atraviesen un período de predominio en las discusiones y acciones; es decir, formen parte de la “agenda de problemas” del Estado (Oszlak, 2008). La emergencia de una “cuestión” remite a determinadas necesidades y demandas que son “socialmente problematizadas”. Toda cuestión atraviesa un “ciclo vital”

---

<sup>34</sup> Delimitar a estos autores en un campo de estudio como es la sociología del currículum es, quizás, un tanto acotado. Sin embargo, se puede decir que a todos les interesan las vinculaciones entre cultura y conocimiento en las instituciones educativas y utilizan una serie de categorías y relaciones que pertenecen al campo de los conocimientos de la sociología de la educación. Por otra parte, si bien cada uno formula preguntas y se plantea problemas particulares, todos estos autores pretenden que sus trabajos aporten a una perspectiva crítica en educación.

que se extiende desde su problematización social hasta su “resolución”<sup>35</sup> (Oszlack y O’Donnell, 1984: 110).

Según esta visión, ciertos actores con mayor poder de intervención en las decisiones sostienen posiciones de privilegio, temporales, hasta que la lucha y los intereses de otros sectores logran modificar el eje de la cuestión planteada como prioritaria.

Cuando se analiza una política pública, además de considerar el papel del Estado y de diferentes sectores de la sociedad, se pueden identificar distintos momentos: “primero surge una **oportunidad** para ejecutar un proyecto o acción colaborativa; segundo, se genera un **interés** de las partes en aprovechar mutuamente esa oportunidad; y tercero, para lograrlo, deben atenderse diversas **necesidades** o superarse impedimentos que se interponen en el aprovechamiento de esos intereses” (Oszlack, 2008: 11)<sup>36</sup>.

En este enfoque, algunas preguntas para pensar los procesos de toma de decisión en la puesta en marcha de una política, son: “quién y cómo problematiza un asunto; quién, cómo y cuándo logra convertirlo en cuestión; sobre la base de qué recursos y alianzas; con qué oposición; cuál es la definición inicial de la cuestión” (Oszlak y O’Donnell, 1984: 111). Todos estos interrogantes remiten a la historicidad de la “cuestión” y van explicando procesos de constitución, apogeo y decadencia de la misma. En los espacios de lucha por la definición de políticas, el Estado, como un actor relevante, toma posición a través de mecanismos de coerción y consenso.

A través de un conjunto de acciones y omisiones se presenta una particular modalidad de intervención del Estado provocando el interés de otros actores de la sociedad civil. La del Estado no es una respuesta aislada sino un conjunto de iniciativas y propuestas, que pueden suponer conflictos en sus unidades internas o agencias. El Estado toma partido activamente, lo que puede significar desde iniciar una cuestión, reprimirla o acelerar algunas de sus tendencias.

Cuando las agencias del Estado toman posición ante una cuestión, están afectando a determinado grupo social; generalmente favorecen o perjudican, o simplemente no afectan, es decir, su incidencia es neutra (determinado grupo que no se sufre ninguna consecuencia).

---

<sup>35</sup> Resolución no implica solución, puede ocurrir que la cuestión pierda el carácter problemático, se postergue su tratamiento o aparezcan nuevas cuestiones impulsadas por un grupo de poder.

<sup>36</sup> El resaltado es del autor.

Esto quiere decir que hay grupos que van a reaccionar ante determinada política, acompañándola o ejerciendo presión para cambiar el curso de la cuestión problemática<sup>37</sup>.

La población a la que va destinada la política no se constituye necesariamente en actores políticos. “Quienes eventualmente actuarán como tales serán, ahora sí, una o más organizaciones que asumirán la defensa o promoción de los intereses del sector social afectado y lo representarán o expresarán políticamente”. Los actores se “activan”, se constituyen como tales, ante la aparición de una cuestión, no antes (Oszlack, 2008: 2-3).

Las interacciones entre el Estado y la sociedad civil se pueden analizar en tres planos: uno “funcional”, otro “material” y el de “dominación”. Estos planos se interrelacionan y responden a un modelo de organización económica y reproducción social particular. El primero, se vincula con la prestación de servicios y, la regulación y promoción de determinadas actividades por parte del Estado. “En este plano se dirime la cuestión relativa a ‘de qué debe ocuparse el estado’”. El segundo, con la distribución del excedente económico, “tiene por objeto definir ‘cuánto le cuesta a quién’ y, por lo tanto, encarar y decidir sobre problemas de equidad y justicia distributiva”. Y el tercero, se relaciona con el intercambio de recursos de poder: aquí, se resuelve ‘quién decide de qué hay que ocuparse, quién lo hace y quién gana y quién pierde’” (Oszlack, 2008: 3).

Estos planos de interacción constituyen escenarios de lucha en los cuales se resuelven ‘cuestiones’ y, además, se define el poder de los diferentes actores que están involucrados en las políticas. “El estado es una instancia articuladora de relaciones sociales, que a la vez que ejerce la dominación política requerida para la convivencia civilizada, extrae recursos a sus habitantes para brindarles bienes y servicios cuya prestación es considerada propia de su rol frente a la sociedad.

La sociedad, en cambio, es una categoría más heterogénea, en la que al menos se distinguen tres sectores: 1) el mercado o sector lucrativo; 2) la familia, el vecindario y las redes sociales solidarias; y 3) la sociedad civil propiamente dicha que, de hecho, coincide con las organizaciones existentes en su ámbito (OSC)” (Oszlack, 2008: 6).

---

<sup>37</sup> Las políticas estatales son generadoras de un doble proceso: no sólo influyen en los demás actores, sino que generan procesos internos al Estado mismo. La toma de posición de una unidad estatal genera repercusiones “horizontales” y “verticales”; éstas últimas consisten en atribuir competencias y recursos a diferentes unidades produciendo “cristalizaciones institucionales”, es decir, aparatos burocráticos o nuevas funciones en los organismos preexistentes (Oszlak y O’Donnell, 1984).

### *Campos sociales y contextos de producción de las políticas educativas*

En este apartado, se explicitan aquellos conceptos y relaciones conceptuales que explican los factores que intervienen y qué niveles de análisis se pueden identificar en la construcción de los procesos de transmisión de conocimientos que realizan los sistemas educativos. Para ello, se retomó el modelo teórico de Basil Bernstein como una matriz explicativa que permite entender de qué manera se produce la selección, clasificación, distribución y evaluación de los conocimientos que se transmiten en determinada sociedad a través de instituciones creadas para tal fin<sup>38</sup>. Como se mencionó anteriormente, también se recurrió a la lectura de Cox (1986, 1989); Bernstein y Díaz (1985) y Díaz (1988) para clarificar y ampliar algunos conceptos de dicho modelo<sup>39</sup>.

Según estos autores, para el análisis de los procesos de transmisión de conocimientos pueden distinguirse campos sociales de conformación, en los cuales se producen diferentes relaciones que generan dicha transmisión. En este trabajo se consideró que dichos campos forman la estructura de base para la producción de los procesos de estructuración y definición curriculares.

Por una parte, se encuentra “el *campo de la producción* constituido por los agentes y agencias cuyas prácticas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la producción material” (Bernstein, 2001: 139-143). Este campo es el de mayor vinculación con la economía, y amén de que posea la característica de producir recursos físicos puede

---

<sup>38</sup> El trabajo de Bernstein retoma aportes de la lingüística y la sociología para pensar las vinculaciones entre las “relaciones de clase” y los procesos de transmisión cultural. Sostiene que las relaciones de clase tienen como origen la división social del trabajo. La distribución del poder y los principios de control imperantes en una sociedad configuran una determinada manera de distribuir, reproducir y legitimar principios de dominación. Estos principios regulan las relaciones dentro y entre grupos sociales. A su vez, las relaciones de clase producen y distribuyen formas de comunicación que transmiten códigos dominantes y dominados. Estos códigos “posicionan” de manera particular a los sujetos en los procesos de adquisición de los mismos, es decir, cada clase social (clase dirigente y clase trabajadora) construye sus propios códigos lingüísticos (códigos elaborados y restringidos) y las “agencias” que se encargan de la transmisión de la cultura, “agencias del control simbólico”, “se especializan en la producción de discursos específicos generados mediante códigos elaborados” (Bernstein, 2001: 34).

<sup>39</sup> Desde esta perspectiva de análisis los procesos de transmisión cultural son definidos por relaciones de clasificación y enmarcamiento, es decir, por códigos discursivos que se adquieren tácitamente durante el proceso de socialización.

tener funciones de control simbólico. Un ejemplo de ello son: las galerías de arte, los teatros, las editoriales, la televisión.

Por otra parte, existe el *campo de control simbólico* constituido por los agentes especializados en crear y reproducir los medios, contextos y posibilidades de la producción cultural. Este campo está constituido por “un conjunto de agencias y agentes que se especializan en los códigos discursivos que dominan. Estos códigos de discurso, modos de relacionar, pensar y sentir, especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones”. Los agentes y agencias del campo de control simbólico “regulan los medios, contextos y posibilidades de los recursos discursivos” (Bernstein, 2001: 139-143). El campo del control simbólico tiene funciones *normalizadoras explícitas*, es decir, produce normas generales que regulan la producción y reproducción legítima de los discursos<sup>40</sup>. “Las agencias del campo de control simbólico regulan los discursos especializados de comunicación. Operan con códigos discursivos dominantes que regulan las relaciones sociales, la conciencia y la disposición. Estos organismos pueden ser públicos o privados” (Bernstein, 2001: 144).

Finalmente, está el *campo del Estado* (o de la política) que lo conforman las agencias que definen y mantienen el orden legítimo y uso legítimo de la fuerza<sup>41</sup>.

El sistema escolar estaría atravesado, según este análisis, por los tres campos; sin embargo, siempre está más vinculado al campo del control simbólico. Esta agencia forma parte del *dispositivo pedagógico* de una sociedad que, a su vez, genera un *discurso pedagógico*<sup>42</sup>, que es el que regula las formas en que se seleccionan, clasifican, distribuyen, transmiten y evalúan los conocimientos escolares. Por supuesto, no es la única agencia que

---

<sup>40</sup> “El discurso es una categoría en la cual los sujetos y objetos se constituyen. La constitución de sujetos y objetos está articulada a las relaciones de poder y de control. El poder está presente en cada discurso y, a su vez, cada discurso es un mecanismo de poder. Cuando pensamos en los discursos podemos referirnos a ellos como un producto de una división social de trabajo (...) el discurso es una categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales” (Bernstein, Díaz; 1984)

<sup>41</sup> Si bien, éstos campos están determinados por relaciones de clase, en este trabajo el foco no se centra en dilucidar esas relaciones, más bien, interesó identificar actores y describir el/los campos desde los cuales toman decisiones y desarrollan acciones, pues se considera uno de los ejes para analizar el proceso de estructuración y definición curricular del ciclo básico de la educación secundaria.

<sup>42</sup> “La producción de un orden, la constitución de una conciencia específica es la tarea de ciertos tipos de discursos. Este es el caso, por ejemplo, del Discurso Pedagógico; éste puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirentes” (Bernstein, Díaz; 1984).

interviene en la producción del discurso pedagógico, otras pueden ser los medios masivos de comunicación, las instituciones eclesíásticas, los centros de investigación, entre otras organizaciones.

El discurso pedagógico se basa en un principio recontextualizador, pues se apropia, reconstruye y relaciona selectivamente otros discursos. Está conformado por un discurso regulativo (el cual crea un orden especializado, relaciones e identidades) y por un discurso instruccional (que transmite competencias especializadas). El discurso regulativo (orden moral) es una precondition de cualquier discurso pedagógico, como así también, anterior a cualquier transmisión de competencias (Bernstein, 2001). Los procesos normalizadores, formados en las agencias de control simbólico, no están exentos de contradicciones. Es decir, se sostiene el carácter cambiante de las reglas y principios que rigen las relaciones sociales y, por ende, de los procesos de producción, transmisión y adquisición de la ‘cultura pedagógica’.

La producción, transformación y reproducción de los discursos, las prácticas y la organización educativa se producen desde tres ‘contextos’: el “contexto primario o de producción del discurso”, el “contexto recontextualizador o de cambio de localización del discurso” y el “contexto secundario o de reproducción del discurso” (Bernstein, 2001)<sup>43</sup>. En este mismo sentido, Cox define ‘niveles’ compatibles a los contextos, indicando un primer nivel o de generación de principios culturales dominantes; un segundo nivel o de recontextualización y, un tercer nivel o de transmisión. Según este autor, en países dependientes como lo son los de América Latina, para analizar los principios culturales dominantes se necesita considerar la situación internacional “cuyo poder material y teorías afectan, de un modo históricamente variable pero siempre importante, a las condiciones internas, contextos y prácticas de los distintos campos y, en particular, del Estado” (Cox, 1989: 62)

El “nivel II o de recontextualización” es aquel “conjunto de estructuras, relaciones y prácticas de selección y traducción de los principios culturales dominantes en un discurso

---

<sup>43</sup> El contexto primario es aquel en que se producen y cambian los discursos especializados; el secundario refiere a la “reproducción selectiva” de dichos discursos y, el recontextualizador “tiene que ver con los movimientos de textos/prácticas desde el contexto primario de la producción discursiva al secundario de la reproducción” (Bernstein, 2001: 70-71).

pedagógico de reproducción” (Cox, 1989: 62). Los principios y teorías creados en el primer nivel son traducidos y modificados a través de transformaciones como resultado “de las relaciones de poder dentro y entre dos campos: el campo de recontextualización oficial (CRO) que define las teorías, prácticas y textos específicos sobre los que se basa el discurso pedagógico oficial, y el campo de recontextualización pedagógica (CRP), constituido fundamentalmente por el profesorado, la burocracia permanente (independiente de variaciones políticas) y, en general, los especialistas de un sistema educacional” (Cox, 1998: 62). Este segundo nivel, adquirió en este trabajo, una importancia primordial, pues permitió analizar: de qué manera se seleccionaron y tradujeron los principios culturales dominantes, en el período 1983-1989, para la estructuración y definición curricular del ciclo básico de la escuela secundaria en Argentina.

El tercer nivel “o de transmisión”, atiende a aquellas relaciones y prácticas que se producen en las instituciones. “La escuela transmite dos órdenes fundamentales e inseparables: por una parte, imágenes de conducta, carácter y estilo, un tipo social, un orden moral; y por otra, la educación busca comunicar los hechos, informaciones y procedimientos necesarios para adquirir habilidades específicas, requeridas por una división social del trabajo compleja” (Cox, 1989: 63)<sup>44</sup>.

Vinculados a estos niveles en los que se producen, transforman y reproducen los discursos, las prácticas y la organización educativa, se pueden discriminar niveles de concreción del currículum desde donde se posicionan determinados sujetos sociales<sup>45</sup> en los procesos de estructuración y definición curriculares. Siguiendo a De Alba, señalamos la intervención de los siguientes sujetos del currículum:

- los sujetos de la determinación curricular “son aquellos que están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum”,

---

<sup>44</sup> En este tercer nivel, se distinguen tres dimensiones: 1- de la selección, transmisión y evaluación de discursos (currículum, pedagogía y evaluación), 2- la dimensión de las relaciones sociales de la escuela (o modalidades de control), 3- la contextual-institucional (el espacio, los medios materiales, los arreglos institucionales) (Cox, 1989). En estas dimensiones se juegan las relaciones generadas entre los discursos que definen la producción de códigos: el *instruccional* y el *regulativo*, es decir, el acceso a determinadas competencias específicas por un lado y, por otro, lo que hace al posicionamiento de los sujetos en relación con aspectos morales.

<sup>45</sup> “El sujeto social se caracteriza por poseer conciencia histórica; esto es, por saberse parte de un grupo o sector que suscribe determinado proyecto social” (De Alba, 1998: 91).

- los sujetos de la estructuración formal que “en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular”, y

- los sujetos del desarrollo curricular “convierten en práctica cotidiana un currículum” (1998: 93).

Esta diferenciación es sólo analítica, pues las características que definen a cada “tipo” de sujeto se encuentran en estado latente en cada grupo social que interviene en los procesos de estructuración y definición curriculares. Según el posicionamiento que adopte un grupo social, en un momento específico del proceso, su clase, raza o género (y teniendo en cuenta las características estructurales de una sociedad), se aproximará más hacia la determinación o la estructuración formal del currículum. Incluso, los sujetos del desarrollo curricular se pueden constituir en sujetos “de la determinación” o “de la estructuración formal”, dependiendo de las relaciones que se establezcan con los procesos de producción de las políticas curriculares.

En este momento, se vuelve necesario comprender que los procesos de estructuración y definición curriculares se promueven en el marco de determinada política educativa. Se entiende por política educativa el “conjunto de decisiones, cursos de acción y discursos que tienen su origen inmediato en las relaciones entre agentes y agencias del (o los) grupo (s) en control del aparato de gobierno, por una parte, y los agentes y agencias de control del Ministerio de Educación, por otra, que tienen por objeto al sistema educacional” (Cox, 1986: 9). Hay que considerar, a su vez, el conjunto de actores y prácticas que se constituyen en oposición al Estado y, aquellos que siendo especialistas en la materia influyen directa o indirectamente en la toma de decisiones, y no necesariamente están vinculados al aparato estatal.

Para comprender las características que van adoptando las políticas curriculares en un momento histórico específico, es necesario conocer las características particulares de la política educativa vigente. Para ello, se distinguirán tres dimensiones propuestas por Cox<sup>46</sup> :

---

<sup>46</sup> Estas dimensiones se hallan atravesadas por los conceptos de clasificación y enmarcamiento de Bernstein. Cox (1989: 61) sostiene que el concepto de clasificación “se refiere a la rigidez de los límites o a la separación entre el conocimiento que imparte la escuela y el conocimiento no educacional (...) diferencias entre contenidos (...) y la estructura organizacional de un sistema educativo”. El de enmarcamiento trata sobre las regulaciones sobre el qué, cuándo, dónde y cómo del proceso de transmisión. “El principio de

1- *Fenómenos de distribución social de los recursos simbólicos que la educación procesa.* Este autor retoma aquí conceptualizaciones de Foucault y Bernstein que tratan acerca del poder y el control social. En este punto se inscriben: decisiones políticas en relación con las oportunidades de ingreso y permanencia en el sistema educativo, la construcción y ubicación de escuelas, relación profesores-alumnos, la adquisición de materiales.

2- *Fenómenos de organización de los límites institucionales del sistema educacional.* Esta dimensión hace referencia a la estructura organizacional del sistema, a determinados aspectos clasificatorios y de control que diferencian límites externos e internos. Los primeros indican qué ámbitos son los prioritarios para el desarrollo de la gestión de las escuelas (nación, provincia, municipio) y la prestación del servicio (por parte del Estado y/o los privados). Los segundos hacen referencia a la organización de la estructura del sistema, sus diferentes niveles y modalidades (primaria, secundaria, terciaria; humanística, científica, vocacional), y el sistema de control (los exámenes para el ingreso a determinado nivel, posibilidades o limitaciones para continuar dentro del sistema educativo según sexo, origen social, origen racial).

3- *Fenómenos de codificación de los mensajes y relaciones sociales que constituyen la transmisión cultural que realiza el sistema educativo.* Este aspecto atiende a las características que adopta el discurso (códigos) instruccional y regulativo en la transmisión del discurso educativo. Cox aclara que en esta dimensión de análisis se definen los conocimientos y habilidades específicas a transmitir por las escuelas y los aspectos morales (principios de relación, orden e identidad)<sup>47</sup>.

### *El currículum como campo social, histórico y político atravesado por el conflicto*

Esta investigación partió del supuesto que el currículum es un campo social, histórico y político atravesado por el conflicto (Bernstein, 1993; Goodson, 2008; Apple, 1994; De Alba, 1991; Tadeu da Silva, 1998). En él, se concentran y desarrollan luchas en torno a

---

enmarcamiento regula la selección, organización, ritmo y los criterios de la transmisión escolar, así como la postura, posición y vestimenta de los comunicantes”

<sup>47</sup> En el capítulo III de este trabajo se utilizaron estas dimensiones para describir y analizar la organización del sistema educativo argentino durante los años 80.

significados sobre lo social, lo cultural y lo político. Es un espacio, donde se expresa determinada visión del mundo, un proyecto social y político. A través del currículum se legitiman y transmiten saberes socialmente relevantes, se producen sujetos, se establecen diferencias, se construyen jerarquías, se crean identidades (Tadeu da Silva, 1998).

Dentro del campo del control simbólico se establecen relaciones de poder y control por los discursos que se van a transmitir. Según Bernstein (2001), existen varias agencias que se encargan de este trabajo; una significativa en las sociedades modernas es el sistema educativo. Dentro de este sistema, uno de los aspectos cruciales en los procesos de producción de discursos educativos legítimos es el currículum.

Las políticas curriculares “autorizan a ciertos grupos de especialistas, al mismo tiempo que desautorizan a otros (...) interpelan a los individuos en los diferentes niveles institucionales hacia los que se dirigen, atribuyéndoles acciones y papeles específicos (...), ponen en movimiento (...) toda una industria cultural montada en torno a la escuela y la educación (...), tienen efectos sobre el aula (y distribuyen) funciones de autoridad e iniciativa” (Da Silva, 1998: 62-63).

En este trabajo, se percibe el carácter elitista del “currículum clásico” y la manera en que las llamadas “asignaturas escolares” generaron y generan una creciente fragmentación del conocimiento. Se mostró el carácter “conservador” que presenta la división disciplinar en el currículum de las escuelas secundarias, indicando que no constituyen un “artificio neutral”, sino que promueven la conservación y estabilidad de conocimientos y prácticas educativas y “frustran de manera efectiva cualquier iniciativa de reforma más holística” (Goodson, 2000: 187)<sup>48</sup>.

Básicamente, se propuso pensar en el currículum como una “síntesis de elementos culturales (...) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (De Alba, 1998: 59-60), dicha síntesis se genera a partir de mecanismos de imposición y negociación socio-históricos. Las disputas por la determinación del currículum se producen por la existencia de intereses de grupos y sectores: unos tienden a ser dominantes o

---

<sup>48</sup> Goodson (2003), plantea una perspectiva de análisis del currículum relativa al estatuto de legitimidad de los saberes escolares. Se encarga de revisar históricamente el campo del currículum, con especial énfasis en la historia de las disciplinas escolares. Sostiene que el currículum es una construcción social.

hegemónicos y otros a oponerse o resistirse a tal dominación. “El currículum es, entonces, una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder” (De Alba, 1998: 66).

El poder, constitutivo de las relaciones sociales y, por lo tanto, presente en las relaciones entre los sujetos y en los procesos de estructuración y definición curriculares, está vinculado a la posición de clase, raza y género en una sociedad particular<sup>49</sup>. Los procesos de estructuración curricular se van produciendo a través de la lucha entre diversos sectores y grupos sociales con intereses variados y antagónicos, influidos por aspectos intrínsecos y extrínsecos al sistema educativo. Las diferenciaciones entre grupos y sectores sociales se construyen a partir de intereses de clase, los cuales producen la posición de cada grupo dentro de los campos de la producción, del control simbólico y del Estado. En cada campo (y entre campos) se constituyen luchas por la imposición de determinados códigos discursivos en la construcción de relaciones hegemónicas y, de esta manera, se generan principios culturales dominantes que determinan la distribución de poder y los principios de control en una sociedad y en un momento histórico específico.

Como se mencionó anteriormente, es en los procesos de estructuración curricular donde se generan procesos de negociación y/o imposición entre diferentes sectores, los cuales van a imprimir ciertas definiciones y, así, se conformará la propuesta curricular hegemónica. De todas formas, se sostiene que el currículum continuamente se está resignificando y, si bien existen lineamientos a nivel macro (estructuraciones y definiciones relacionadas con aspectos ideológicos, políticos, pedagógicos, culturales), en los ámbitos de las instituciones escolares, los actores reconfiguran el sentido otorgado y hacen jugar aspectos, por omisión o por acción, no previstos.

Es por esto que De Alba proponga incorporar al estudio del currículum la existencia de aspectos “estructurales-formales” y “procesales-prácticos”, sosteniendo la importancia

---

<sup>49</sup> Volviendo a Bernstein (2001), el poder es uno de los principios ordenadores del discurso pedagógico; la distribución del poder y los principios de control subyacen a los procesos de producción y de reproducción, es decir, a la legitimación de los conocimientos a transmitir en las instituciones. Para entender los procesos de construcción, transmisión y adquisición del texto privilegiante (currículum), este autor propone pensar a partir de los límites entre las categorías, es decir, de los procesos de “clasificación” y “enmarcamiento”. Estos límites generan reglas y relaciones. Los procesos de clasificación implican *relaciones de poder* (qué, cuándo y con quién se construye el texto) y los procesos de enmarcamiento generan *relaciones de control*, esto es, cómo se elabora el currículum (mecanismos de selección y combinación).

de investigar tanto planes y proyectos como el desarrollo del currículum en las instituciones educativas.

Se puede afirmar entonces que, el currículum es un espacio de lucha por la producción y reproducción de determinados conocimientos y experiencias, que se concretan en un recorrido formativo, donde intervienen, generalmente, prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. El currículum se va definiendo histórica y socialmente y, guarda estrechas vinculaciones con los procesos económicos, políticos, sociales, culturales.

### **Encuadre metodológico del estudio**

Según los objetivos de la investigación, el tipo de metodología adoptada fue la cualitativa. Este tipo de metodología orientó la búsqueda de una respuesta holística a la problemática de presente estudio, permitió que el investigador reflexione permanentemente sobre las decisiones teóricas y metodológicas asumidas durante el proceso del trabajo investigativo y, además, reconociendo las perspectivas de algunos actores clave que participan de dicho proceso; en este caso, en los procesos de estructuración y definición curricular del ciclo básico de la educación secundaria durante los años 80. La investigación cualitativa tiene una fuerte carga interpretativa, “su propósito es analizar los procesos y fenómenos sociales, prácticas, instituciones y patrones de comportamiento, para desentrañar los significados construidos alrededor de ellos” (Sautu, 2005: 82-83).

El diseño de investigación supuso un estudio descriptivo. La especificidad de un estudio descriptivo está indicada por un proceso de identificación, análisis y comprensión de distintos los elementos que intervinieron en el objeto de estudio definido. En el diseño descriptivo el investigador busca obtener información que servirá para caracterizar determinado fenómeno (Cea D' Ancona, 1996). Siendo este objeto de estudio un proceso social, se debió considerar como prioritario la construcción y reconstrucción permanente del mismo. Los sujetos de la investigación mostraron sus perspectivas, ideas, recuerdos e interpretaciones del desarrollo de las políticas curriculares. Además, se intentó articular algunos abordajes teóricos y conceptualizaciones de los análisis de los documentos y las

entrevistas realizadas para comprender lo acontecido en las disputas por la consolidación del currículum para la escuela secundaria durante los años 80.

La construcción teórica del problema de estudio, fue a partir de analizar procesos desde mayores a menores niveles de abstracción; desde un enfoque sobre los procesos histórico-sociales hacia el objeto de estudio en particular. Se realizó una reconstrucción macro, es decir, se analizaron las políticas sociales, culturales y económicas de la última dictadura y de la transición democrática, para reconstruir el escenario donde se produjeron las políticas educativas y curriculares para la educación secundaria durante el gobierno alfonsinista.

Se adoptó la perspectiva que sostiene la necesidad y la eficacia del estudio del “currículum escrito”, pues se consideró que es una fuente histórica fundamental, “es el testimonio visible y público de justificaciones racionales escogidas y una retórica legitimadora de la enseñanza (...) (proporciona) una serie de ideas sobre la enseñanza”. Por otra parte, es importante advertir, que esta metodología de análisis del currículum, siempre debe ir acompañada por otros tipos de estudios, como por ejemplo: “el proceso escolar, los textos escolares, la evaluación en la escuela (...) Y debe fundarse en una comprensión de la historia social y económica general de la época” (Goodson, 2003: 45-46).

Si bien, coincidimos que las investigaciones curriculares deben realizar análisis de vidas y biografías individuales de docentes y asignaturas, junto a la de los grupos y estructuras sociales, incorporando las posibilidades brindadas por los estudios históricos para la comprensión y el cambio del presente (Goodson, 2003), por limitaciones materiales y temporales, este trabajo adopta una perspectiva histórica y un análisis descriptivo del objeto. Este enfoque permitió, entre otras cosas, mantener los argumentos presentados en relación con la necesidad de la mirada histórica a los procesos curriculares y, por otro, afirmar la vigencia e importancia de los estudios del currículum escrito para la comprensión de las políticas educativas y, en especial, curriculares.

Los universos espacial y temporal se circunscribieron a Argentina durante el período 1983-1989. El interés manifestado en el presente trabajo por el período de la transición democrática se centró en la insistente preocupación por estudiar la historia reciente de la educación. Los aportes que se pretendieron realizar en este trabajo acuerdan con la generación, no sólo de un “lenguaje de la crítica”, sino también “de la posibilidad” no

ingenua. Y para esto se volvió necesario sostener una mirada histórica a los problemas educativos. Como señala Apple (1989: 175): “Necesitamos reconquistar nuestro pasado para ver qué es posible”.

La unidad de análisis fueron los procesos de estructuración y definición del ciclo básico de la educación secundaria en el período de los años 80. Los análisis se realizaron a partir de la recopilación de fuentes primarias y secundarias. En la construcción de las fuentes primarias se realizaron *entrevistas semi-estructuradas* y se analizaron *documentos curriculares* y, en las segundas, se indagaron *publicaciones* realizadas por especialistas en educación durante los años 80 y diversos *documentos ministeriales*. La selección de los entrevistados fue a partir de una muestra intencional, es decir, se identificaron actores claves teniendo en cuenta los objetivos de investigación y las condiciones de posibilidad del investigador.

En suma, se entrevistó a funcionarios del sector educativo nacional, actores del ámbito educativo que participaron en proyectos de reformas curriculares de la educación secundaria durante los años 80 y especialistas en materia educativa que tuvieron alguna injerencia en la problemática de estudio. Se analizaron documentos oficiales (planes de estudios, proyectos educativos, decretos y resoluciones ministeriales) y no oficiales (estudios especializados sobre currículum de escuela secundaria, revistas de discusión sobre problemáticas curriculares de la época, documentos de diferentes grupos de discusión en materia educativa generados durante los años 80).

Los métodos de análisis de las fuentes de información, se circunscribieron a la “comparación sistemática”, el “análisis” y la “triangulación”. El análisis de los estudios cualitativos “no consiste en la estimación cuantitativa de parámetros sino en la relación significativa entre eventos”. En una “comparación sistemática de casos en acción, con una perspectiva de desarrollo en el tiempo, triangulación de significados y conductas de los actores. Utiliza como herramientas: observación, entrevista en profundidad, triangulación de fuentes. Utiliza como elaboración tipologías y construcción de conceptos a partir de la realidad. Es un proceso recurrente desde la teoría a los datos y viceversa, por lo tanto tiene varios niveles de análisis y de elaboración” (Gallart, 2005).

## **Capítulo III: Transición democrática y política educativa (1983-1989)**

### **Crisis política y dictadura militar: la herencia del período autoritario**

En 1973, llegó al gobierno nacional por tercera vez, Juan Domingo Perón, este período estuvo atravesado por conflictos políticos, ideológicos, sociales y económicos; los que se agudizaron después de su muerte (1 de julio de 1974) y la asunción presidencial de María Estela Martínez. El gobierno de “Isabelita”, se desarrolló en el marco internacional de la llamada ‘crisis del petróleo’ y de una extrema violencia política interna, con actuación de varios grupos armados y la intervención creciente de las FFAA. Martínez, apoyó sus decisiones en el ministro de Bienestar Social y secretario personal de Perón: José López Rega, quien ejerció una importante influencia en esta fase del gobierno. Se fortaleció la presencia de sectores conservadores sobre distintos movimientos sociales y se organizó desde el gobierno una fuerza parapolicial conocida como Alianza Anticomunista Argentina o *Triple A*; se emprendieron acciones de hostigamiento que acabaron en atentados, secuestros, torturas y asesinatos.

El 2 de junio de 1975, se produjo el famoso “Rodrigazo”, el Ministro de Economía, Celestino Rodrigo, provocó un ‘shock económico’ con la decisión de una devaluación del 100% y un aumento de tarifas y combustibles similar (Romero, 1994). La desarticulación política era tanto del partido peronista como de la oposición (el radicalismo y la Alianza Popular Revolucionaria); en términos de Cavarozzi (2006: 54): “se fue configurando aceleradamente el síndrome de una sociedad desgobernada”.

La instauración del gobierno dictatorial de Videla, Agosti y Massera (los comandantes en jefe de las FFAA) fue en un clima de caos social y crisis económica: problemas en la balanza de pagos, inflación, conflictos gremiales, violencia política.

El golpe de Estado producido por las FFAA se produjo el 24 de marzo de 1976, apoyado por muchos sectores sociales que reclamaban estabilidad y orden. Los años inscriptos dentro de lo que se denominó “Proceso de Reorganización Nacional” (1976-1983) sedimentaron discursos y prácticas autoritarias, pretendiendo configurar una “nueva

sociedad” censurando y eliminando fuerzas contrahegemónicas<sup>50</sup>. Las censuras que produjeron los mecanismos represivos junto a los mandatos y sometimientos a cumplir por esas imposiciones fueron armando un terreno de quietudes, silencios y terrores arduos de sobrellevar, incluso durante los años siguientes a la culminación de la dictadura militar.

Las fuertes críticas al Estado democrático populista-desarrollista y la imposición de un “liberalismo desde arriba” permitieron transformar las relaciones sociales, en lo político instalando un sistema autoritario (de prohibiciones-proscripciones-desapariciones) y, en lo económico, instaurando un sistema de libre cambio a través de la apertura del mercado, quebrando el sistema sindical y los procesos de industrialización nacional (Cavarozzi, 2006).

Dentro de las primeras medidas, el gobierno dictatorial dispuso suspender la vigencia de la Constitución Nacional declarando la caducidad de los mandatos de las autoridades nacionales, provinciales y municipales. Se suspendió el derecho a huelga, eliminándose el fuero sindical, por lo que muchos gremialistas fueron detenidos. Se ocuparon numerosas plantas industriales, despidiendo (en el mejor de los casos) a obreros que realizaban actividades gremiales. Se disolvieron agrupaciones de izquierda y organizaciones culturales, estudiantiles y políticas de “tendencias marxistas”.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Esta categoría da cuenta de la existencia de determinado grupo de poder (clase dominante) que ha desarrollado mecanismos coercitivos y persuasivos alcanzando un lugar “hegemónico” en la sociedad, de tal forma que difunde su “ideología”. Pero de ninguna forma su sentido dominante es total y exclusivo. Al mismo tiempo que existe un sector que detenta el poder político, cultural, económico, se desarrollan también sectores alternativos: “contrahegemonía” y/o “hegemonía alternativa”. Este otro sector se enfrenta ideológicamente al anterior, lucha por diferentes intereses y necesidades y puede llegar a acumular igual poder que el grupo hegemónico. Para profundizar estos conceptos, véase Williams (1980).

<sup>51</sup> Algunas disposiciones del gobierno militar fueron: “24/3/1976. Acta para el Proceso de Reorganización Nacional. El Comandante General del Ejército, Teniente General D. Jorge Rafael Videla, el Comandante General de la Armada, Almirante D. Emilio Eduardo Massera, y el Comandante General de la Fuerza Aérea Argentina, Brigadier General D. Orlando Ramón Agosti, visto el estado actual al del país, proceden a hacerse cargo del Gobierno de la República. Por ello resuelven: 1. Constituir la Junta Militar con los Comandantes Generales de las FF.AA. de la Nación, la que, asumen el poder político de la República. 2. Declarar caducos los mandatos del Presidente de la Nación Argentina y de los Gobernadores y Vicegobernadores de las provincias. 3. Declarar el cese en sus funciones de los Interventores Federales en las provincias al presente intervenidas, del Gobernador, del Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, y del Intendente Municipal de la Ciudad de Buenos Aires. 4. Disolver el Congreso Nacional, las Legislaturas Provinciales, la Sala de Representantes de la Ciudad de Buenos Aires y los Concejos Municipales de las Provincias u organismos similares. 5. Remover a los miembros de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, al Procurador General de la Nación y a los integrantes de los Tribunales Superiores Provinciales. 6. Remover al Procurador del Tesoro. 7. Suspender la actividad política y de los Partidos Políticos, a nivel nacional, provincial y municipal. 8. Suspender las actividades gremiales de trabajadores, empresarios y de profesionales. 9. Notificar lo actuado a las representaciones diplomáticas acreditadas en nuestro país y a los representantes argentinos en el exterior, a los efectos de asegurar la continuidad de las relaciones con los

La Junta Militar se asignó atribuciones para reglamentar sus funciones, dictar leyes y resoluciones; además, designó personal militar para ocupar cargos públicos. Al legitimar sus acciones a través del control de todos los poderes del Estado, la “lucha antisubversiva” supuso características de terrorismo de Estado. Éste se configuró, a través de la metodología represiva utilizada en la figura del “detenido-desaparecido” (Rapoport, 2007).

La persecución se extendió a todo nivel: político, ideológico, cultural. Hubo censuras en los medios masivos de comunicación, en las actividades teatrales, cinematográficas, musicales, editoriales; especialmente, todos aquellos que pertenecieran al campo simbólico (periodistas, intelectuales, educadores, artistas, políticos) eran sospechosos de actos “subversivos”. En palabras de Rapoport (2007: 611): “debía quebrarse la memoria colectiva en tanto estaba ligada a las identidades sociales y políticas de un ciclo histórico a cuya clausura definitiva aspiraba el Proceso”.

El proyecto societal autoritario estaba constituido por dos dimensiones: una “reactiva, que priorizaba la desarticulación de las dinámicas sociales precedentes y cuya principal lógica era la represión”; y otra, “creativa o fundacional, (la cual consistía en) transformar a la sociedad, recreando las relaciones Estado-sociedad a través de una reestructuración de los patrones de acumulación” (Palamidessi, 1998). El discurso liberal dictatorial logró ordenar la siguiente serie de políticas a ‘erradicar’: por un lado, el estatismo populista encarnado por el peronismo y sectores moderados; por otro, la “subversión” caracterizada por acciones guerrilleras y cualquier tipo de protesta social; finalmente, el desarrollismo industrialista y modernizante que, para la lógica militar, fue incapaz de superar negociaciones con el sindicalismo. Al decir de Cavarozzi (2006: 57): “Frondizi en 1958-1962 al sancionar la ley de asociaciones profesionales, que reafirmó la vigencia del principio del sindicato único por rama de actividad y de la central obrera única, y devolviendo la CGT a los sindicalistas peronistas; Onganía en 1966-1970 al no derogar

---

respectivos países. 10. Designar, una vez efectivizadas las medidas anteriormente señaladas, al ciudadano que ejercerá el cargo de Presidente de la Nación. 11. Los Interventores Militares procederán en sus respectivas jurisdicciones por similitud a lo establecido para el ámbito nacional y a las instrucciones impartidas oportunamente por la Junta Militar...”. Entre otras, se dictaron las siguientes leyes: 24-3-1976. Ley 21.258. Despidos en el Poder Judicial. 24-3-1976. Ley 21.260. Despido masivo de trabajadores por razones de 'seguridad'. 24-3-1976. Ley 21.261 y Ley 21.263. Suspenden derechos de los trabajadores. 24-3-1976. Ley 21.262. Crean una comisión de estudios de antecedentes del personal en el Servicio Exterior de la Nación. 24-3-1976. Ley 21.264. Pena de muerte y Consejos de Guerra. 24-3-1976. Ley 21. 269. Prohiben la actividad de algunos partidos políticos. 29-3-1976. Ley 21.274. Despidos masivos en los organismos del Estado 'razones de servicio'. 29-3-1976. Ley 21.276. Disposiciones de emergencia para las universidades.

aquella ley y expandir significativamente el sistema de obras sociales que otorgó a los sindicatos el control de una voluminosa masa de recursos. En síntesis, para los militares victoriosos de 1976 el desarrollismo se transformó (...) en el correlato del populismo”.

De allí que, toda estructura, relación o proyecto social, político, educativo proveniente de los años anteriores a la dictadura estaba recubierto de un manto de dudas y sospechas, lo cual implicaba acciones de control y supervisión permanentes, y en el caso de comprobarse alguna vinculación con prácticas consideradas “subversivas” se aplicaba la clausura, sanción, represión, prohibición o desaparición.

La fundación de un proyecto económico que exalte las ventajas del mercado como regulador de la economía y las relaciones sociales se amalgamó con la necesidad de instituir un Estado fuerte en el control de lo ideológico y cultural. Ambas características, imbuidas por un código autoritario, bregaban por el ordenamiento y disciplinamiento social y político. Este orden neoconservador en lo político-cultural y neoliberal en lo económico imprimió marcas indelebles en las representaciones y prácticas sociales.

La alianza entre una visión militar (propia de las agencias coactivas del campo del Estado), otra católico-tradicional (en el campo del control simbólico) y, finalmente, la neoliberal en lo económico (campo de la producción) convivió en la cúpula del Estado y en los diversos campos sociales. Sostiene Palamidessi (1998: 4) que: “pese a la contradicción filosófica esencial que existe entre ambas orientaciones, el proyecto abría un espacio común de definiciones estratégicas. De este modo, las orientaciones dominantes que estructuraron el diagnóstico y las estrategias culturales del "Proceso" reconocen un doble origen: por un lado, un conjunto de principios, orientaciones y estrategias discursivas que encuentran su fundamento en la institución militar y en la doctrina de la Iglesia católica; por el otro, una serie de principios y orientaciones basadas en el neoliberalismo”.

Las políticas educativas no quedaron exentas de la lógica militar y fueron imponiendo a las prácticas cotidianas una impronta autoritaria, moralista y personalista<sup>52</sup>. La educación, que se concibió sistemáticamente desde el gobierno militar, fue aquella que “disciplina” los cuerpos, “ordena” las acciones, autoriza o no determinados discursos y prácticas, “controla”

---

<sup>52</sup> “Tras el discurso pedagógico “personalizador” que promueve a la trascendencia espiritual como fin primordial de la educación, se ocultaron elementos oscurantistas...Aparece la docencia pegada a discurso mítico de la vocación y el servicio, así como la imagen idealizada de un docente modelo o imagen a imitar, pensamiento desarrollado y ponderado en la obra de García Hoz (1962)” (Kaufmann y Doval, 1999: 39-57).

y “regula” el pensamiento, “sanciona” y “premia” anhelando imponer “una única pedagogía viable (que) busca y acentúa la uniformidad homogeneizante de saberes y prácticas” (Kaufmann y Doval, 1999: 19)<sup>53</sup>.

La política en el campo educativo se estructuró en torno al control impuesto a todo el sistema educativo. Las líneas fundamentales se plasmaron en el documento: “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”, publicado en 1977. En él, se sostenía la necesidad de erradicar la “subversión”, incitando a los directivos, docentes y estudiantes a denunciar todo aquello que consideren perjudicial para el ‘espíritu nacional’ y la ‘moral cristiana’. Según el documento, se vivía un “estado de guerra”, por lo tanto, había que identificar al “enemigo” para su eliminación.

Se pusieron en marcha dos estrategias en la instrumentación de la política educativa de la dictadura de los 70, una “represiva” “que se proponía reestablecer una serie de “valores perdidos” en el sistema educativo” haciendo desaparecer los elementos democratizadores y de renovación cultural desarrollados durante los años 60 y 70. Otra, “discriminadora” la cual tuvo como efecto “la desarticulación de los dispositivos homogeneizadores favorables a la democratización social presentes en la escuela argentina, y el fortalecimiento de un sistema educativo fuertemente fragmentado” (Pineau, 2006: 25).

Como parte de esa reestructuración, se produjo la transferencia del sistema de enseñanza pre-primario y primario del Estado Nacional a las provincias, sin otorgar financiamiento adicional. Se establecieron contenidos mínimos de enseñanza (Contenidos Mínimos, 1977), pero no se generaron criterios comunes de validación de títulos, pautas salariales, nuevas formas de financiamiento o funciones del Ministerio de Educación de la Nación con respecto a la educación pre-primaria y primaria. De esta manera, se produjo un fuerte proceso de fragmentación del nivel primario de enseñanza junto a una creciente desresponsabilización del Estado Nacional (Braslavsky, 1987).

Entre 1970 y 1975, las variaciones en la evolución de la matrícula del nivel primario fueron poco significativas, luego de una disminución en la tasa de crecimiento anual, a partir de 1974 la misma comenzó a aumentar. Resulta interesante considerar que, en 1976,

---

<sup>53</sup> En el período de gobierno del General Videla (1976-1981), los Ministros de la cartera educativa fueron: Ricardo Bruera, Juan José Catalán, Juan Llerena Amadeo y Albano Harguindeguy (interino). Durante los gobiernos de Viola (marzo – diciembre de 1981), Galtieri (diciembre de 1981 – junio de 1982) y Bignone (julio de 1982 – diciembre de 1983) los Ministros de Educación fueron: Carlos Burundarena y Cayetano Licciardo.

descendió el ritmo de crecimiento de la matrícula de este nivel, tanto en el sector estatal como privado. Según el Censo Nacional de Población de 1980, asistían a escuelas primarias el 90,1% de los niños entre 6 y 12 años (Braslavsky, 1987). Más allá de la generación de procesos de expansión del sistema educativo primario durante la década de 1970, llegado el año 1980 permanecía el analfabetismo y una escolaridad primaria incompleta para amplios sectores de la población argentina: según los datos del Censo, un tercio no llegaba a tener la escolaridad mínima de 7 años; un 5,1% nunca había asistido a la escuela y un 29,9% tenía el nivel primario incompleto (Paviglianiti, 1988).

En cuanto a la educación secundaria, se establecen una cantidad importante de disposiciones y prescripciones<sup>54</sup>. Se prohibieron las actividades políticas y gremiales de docentes y estudiantes (clausurando el funcionamiento de los centros de estudiantes). A un nivel micro, es decir, de la vida cotidiana, se reglamentó la vestimenta y el aspecto personal de los alumnos: “los varones debían ir indefectiblemente vestidos con corbata, camisa blanca o celeste, pantalón de tela y zapatos, con pelo corto –dos dedos por encima del cuello de la camisa- y sin barba ni bigotes. Las mujeres debían asistir con pollera bajo la rodilla, zapatos sin taco y medias tres cuartos”, entre otras medidas (Pineau, 2006: 71)<sup>55</sup>.

El período 1976-1981 fue el de más bajo crecimiento de la matrícula del nivel (Paviglianiti, 1988). Como ya fue señalado en el primer capítulo de este trabajo, las propuestas para la educación secundaria, en el período 1976-1978, consistieron en introducir elementos laborales en los bachilleratos de formación general y en mantener intacto el carácter *humanista* del currículum tradicional. El auge de políticas económicas de desindustrialización redujeron la importancia de las modalidades vinculadas con el sistema productivo, de allí que se cerraron establecimientos de educación técnica y creció la

---

<sup>54</sup> Pineau (2006) muestra la cantidad de directivas destinadas a la educación secundaria y la inculcación de la concepción espiritualista e integrista en su currículum, esto último puede observarse en la materia “Formación Moral y Cívica”. Entre otras, las normas que señala son: “Directivas sobre la infiltración subversiva en la enseñanza” de 1977; la Circular N° 20 de 1978 que disponía la no participación de los docentes en decisiones pedagógicas como la formulación de objetivos; la Circular N° 137 de 1979 que regulaba la vida cotidiana de los estudiantes como por ejemplo su vestimenta.

<sup>55</sup> Cabe señalar, que muchas instituciones educativas privadas laicas se constituyeron en espacios de resistencia donde se crearon prácticas innovadoras que permitieron, en la vuelta a la democracia, ser recuperadas.

participación de los bachilleratos; la distribución de la matrícula sufrió un proceso similar (Braslavsky, 1987)<sup>56</sup>.

Luego de la asunción del ministro Llerena Amadeo en 1978, se produjo una modificación de los contenidos del Ciclo Básico de la escuela secundaria que no agregaba demasiadas variantes al Plan de 1956. El Plan “Reforma de Planes y Programas del Ciclo Básico Contenidos Mínimos. Resolución 242/79 Experimental” fue un proyecto piloto, implementado en pocas escuelas<sup>57</sup>.

En 1980, impulsado por el Ministro de Educación de ese momento, Ing. Carlos Burundana, como proyecto piloto para algunas escuelas técnicas, se desarrolló el “Sistema Dual”. En este sistema, los alumnos luego del ciclo básico común (de tres años) entraban en una modalidad de trabajo en la cual concurrían dos días por semana a la escuela -en la que debían recibir una formación teórica- y tres días a la empresa -donde se capacitaban en las cuestiones prácticas (Pineau, 2003).<sup>58</sup> Sin embargo, este proyecto no logró los resultados esperados pues comenzaron a aparecer rasgos en el sistema económico que cambiarían totalmente el mundo laboral. El dogmatismo monetarista impulsado por la política económica de la dictadura que estimuló el libre cambio, la desindustrialización y el privilegio dado al sector financiero, eliminó los objetivos de una educación técnica vinculada al mundo del “empresariado nacional industrial” pregonada por el desarrollismo, y los principios de los “sectores obreros” propios de la educación técnica peronista.

En educación superior, se ejecutaron políticas que –en forma indirecta- favorecieron la creación de universidades privadas, se establecieron límites de acceso a las universidades públicas estableciendo exámenes de ingreso, cupos y arancelamiento. Por este motivo, se estancó el crecimiento de la matrícula universitaria, aunque sí creció la matrícula de la educación superior no universitaria (Paviglianiti, 1988). Se produjo una fuerte persecución de docentes, investigadores y estudiantes sospechosos de alguna acción “subversiva” y,

---

<sup>56</sup> Señalaba Tedesco (1987: 70) “probablemente el ciclo medio sea el lugar donde la crisis asume sus máximas expresiones. La pérdida de funciones del ciclo medio es un fenómeno universal; sin embargo, en el caso argentino adquiere connotaciones propias dada la peculiar articulación entre su masividad, su anacronismo y la larga tradición de autoritarismo que se ha generado en todos sus estamentos”.

<sup>57</sup> Este plan será analizado en el próximo capítulo.

<sup>58</sup> Este sistema de enseñanza técnica, según Pineau (2003), estuvo imbuido de elementos que pertenecían a la corriente espiritualista por un lado, y por otro, a la perspectiva tecnocrática. Se produjo una reducción de la relación entre educación y trabajo, la cual implicó profundizar los vínculos entre educación y “empleo”.

aquellas carreras pertenecientes a las ciencias humanas y sociales (como Sociología, Antropología, Psicología) fueron ‘blanco’ de depuración y desmembramiento. Se intervinieron todas las universidades nacionales del país y, como medida extrema y modélica, se cerró la Universidad Nacional de Luján.

Como se menciona en el párrafo anterior, entre 1970 y 1980, se registra un creciente crecimiento de la matrícula en la educación superior no universitaria, principalmente considerando la formación docente, se generó un desplazamiento de la matrícula de la universidad hacia los institutos terciarios. La orientación de las políticas estatales se dirigía hacia carreras “cortas y limitacionistas” y a la “retracción del empleo industrial”, lo que generó mayor perspectiva laboral en el sector terciario (docencia). Este desplazamiento se suma a la “cadena de deterioro de la educación argentina” (Braslavsky, 1987: 166).

Finalmente, se puede indicar que durante la dictadura militar de los 70, se profundizaron mecanismos de segmentación horizontal y vertical generando mayor fragmentación del sistema educativo argentino; el miedo y el control permanente lograron instalar la despolitización de la ciudadanía otorgando a la cultura y la educación sentidos individualistas, esencialistas y dicotómicos de pensar y comprender la realidad social.

A partir de 1981, el gobierno militar comenzó a perder legitimidad y poder. Algunos de los motivos que comenzaban a desestabilizar el gobierno fueron: las luchas internas entre los comandantes de las FFAA, los conflictos internacionales y la crisis económica. Respecto al primer aspecto mencionado, se puede señalar que, desde un primer momento, se produjeron pugnas entre los comandantes de las distintas fuerzas<sup>59</sup>. En cuanto a conflictos internacionales refiere, es relevante mencionar las dificultades acontecidas con Chile primero, por el Canal de Beagle, e Inglaterra después, cuando se produjo la guerra de Malvinas<sup>60</sup>. Respecto al Canal de Beagle, el 22 de mayo de 1977 se dio a conocer en Londres, el Laudo Arbitral que otorgó a Chile las islas Picton, Nueva y Lennox junto a las islas adyacentes. Argentina obtiene la mitad norte del canal y las islas correspondientes. La

---

<sup>59</sup> Por ejemplo, durante el gobierno de Videla entre el Ejército y la Marina; y luego, cuando Galtieri intervino en el desplazamiento de Viola calificándolo de “débil y claudicante” (Cavarozzi, 2006).

<sup>60</sup> En 1971, los presidentes Salvador Allende de Chile y Alejandro Lanusse de Argentina habían acordado someter el diferendo, por las islas al sur del Canal Beagle, formalmente al Reino Unido; pero en su contenido, a un tribunal arbitral compuesto por jueces elegidos por consenso por ambos gobiernos.

junta militar argentina declaró la sentencia como “nula” e inició la planificación de una guerra contra Chile para revertir el dicho Laudo. Los comandantes de las fuerzas armadas argentinas pusieron en marcha la “Operación Soberanía” la noche del 21 y 22 de diciembre de 1978, que fue abortada horas después cuando aceptaron la mediación papal en el conflicto. El 2 de abril de 1982, el gobierno militar, a cargo del presidente Leopoldo F. Galtieri, ocupó militarmente las Islas Malvinas, cuya soberanía es motivo de diferendos con Gran Bretaña desde el siglo XIX; dando así comienzo a la Guerra de las Malvinas. Esta guerra, además de constituirse en un “desastre militar”, contribuyó a “la mutilación de otra generación de jóvenes argentinos y al agravamiento de la crisis económica” (Cavarozzi, 2006: 63). La guerra finalizó el 14 de junio de 1982 con la rendición de Argentina. Su saldo final fue la re-ocupación de las Malvinas por el Reino Unido.

Finalmente, el fracaso de las medidas económicas implementadas a partir de 1978 ocasionó una creciente devaluación y déficit fiscal. Por otra parte, “tanto la política antiinflacionaria basada en la sobrevaluación del peso, como los elevados gastos en obras públicas (...) y en compra de armamentos, se financiaron preferentemente a través del aumento de la deuda externa” (Cavarozzi, 2006: 65). Todos estos elementos se aglutinaron para anticipar las elecciones en octubre de 1983.

Al mismo tiempo que se producía una fuerte crisis en el gobierno militar, los partidos políticos comenzaron a reorganizarse. Se produjo una revitalización de la UCR, sostenida por Raúl Alfonsín, quien en las elecciones se enfrentó a Ítalo Lúder (candidato peronista). La eficacia electoral del alfonsinismo, estuvo vinculada a “dos quiebres” (Cavarozzi, 2006: 93-97): uno dentro del partido, desplazando la línea opositora representada por Balbín y transformando la imagen “perdedora” del partido; otro externo, pasando a disputar con el peronismo un terreno siempre cedido: el “campo del pueblo”. En la campaña electoral, Alfonsín utilizó una metodología anticuada pero eficaz: actos públicos en la calle o en estadios, “que tuvieron eco en una ciudadanía que anhelaba congregarse, cantar, e incluso gritar, para poner en acto el derrumbe de la prisión autoritaria” (Cavarozzi, 2006: 95). Trató de convencer a los sectores medios y populares de las debilidades del último gobierno peronista, mostrando el pacto militar-sindical, bregando por la construcción de prácticas democráticas. Al mismo tiempo que el propio peronismo perdía oportunidades ante el electorado. Finalmente, en la madrugada del 31 de octubre de 1983, cuando la tendencia del

escrutinio era irreversible, 52% a favor de Alfonsín (40% de Luder sobre casi 15 millones de sufragios), los radicales salieron a festejar en la mayoría de las plazas del país. La UCR obtuvo en la Capital Federal (distrito que dependía del Gobierno Nacional) el mayor porcentaje de sufragios (64,24% contra el 27,38% del PJ). Allí se ubicó como tercera fuerza la UCD, dato que marcó la fuerte tendencia al corte de boletas, como se dio en todo el país. Fue tal la polarización electoral entre la UCR y el PJ que acapararon más del 90% de los votos expulsando del mapa político a casi todas las fuerzas que participaron<sup>61</sup>. En cuanto a las gobernaciones, el PJ se adjudicó 12 provincias, la UCR 8, además, ganaron partidos provinciales en Neuquén, Corrientes y San Juan.

En 1983, la Cámara de Diputados estuvo bajo el control de la UCR, pues obtuvo 132 escaños, contra 112 del Justicialismo. En la Cámara de Senadores predominó el Justicialismo, con 24 sitios sobre los 16 que obtuvo el radicalismo<sup>62</sup>.

### **Política, economía y sociedad en la transición democrática**

A partir de 1981, comenzaron a re-organizarse los partidos políticos y se conformaron grupos de participación interesados en diversas problemáticas que atravesaban la realidad argentina. Dentro de la Unión Cívica Radical, la participación comenzó a ser significativa y, mucha gente decidió afiliarse al partido para poder intervenir en el proceso hacia la democratización de las instituciones y relaciones sociales.

Entre otros grupos y espacios, hubo uno que fue nodal para la conformación de los cuadros de la UCR. Este grupo estuvo concentrado en el “Centro de Participación Política”

---

<sup>61</sup> Favorecido por los cortes de los votos para presidente, la UCR logró ganar en 16 provincias y el peronismo en ocho.

<sup>62</sup> El mapa político provincial quedó conformado de la siguiente manera: BUENOS AIRES. Alejandro Armendáriz (UCR), CATAMARCA. Ramón Saadi (PJ), CORDOBA. Eduardo Angeloz (UCR), CORRIENTES. José Romero Feris (PA), CHACO. Florencio Tenev (PJ), CHUBUT. Atilio Viglione (UCR), ENTRE RIOS. Sergio Montiel (UCR), FORMOSA. Floro Eleuterio Bogado (PJ), JUJUY. Carlos Snopeck (PJ), LA PAMPA. Rubén Marín (PJ), LA RIOJA. Carlos Menem (PJ), MENDOZA. Felipe Santiago Llaver (UCR), MISIONES. Ricardo Barrios Arrechea (UCR), NEUQUEN. Felipe Sapag (MPN), RIO NEGRO. Osvaldo Alvaro Guerrero (UCR), SALTA. Roberto Romero (PJ), SAN JUAN. Leopoldo Bravo (Bloquismo), SAN LUIS. Adolfo Rodríguez Saá (PJ), SANTA CRUZ. Arturo Puricelli (PJ), SANTA FE. José María Vernet (PJ), SANTIAGO. Carlos Juárez (PJ), en TIERRA DEL FUEGO se eligieron sólo legisladores.

(CPP). Esta organización fue creada y dirigida por Jorge Roulet<sup>63</sup>, un intelectual y visionario, miembro del equipo de trabajo de Alfonsín desde 1969. El CPP fue un espacio de discusión dentro del “Movimiento de Renovación y Cambio” de la UCR, inaugurado en agosto de 1982 por el Dr. Raúl Alfonsín. Cabe destacar que, a partir de 1987, el CPP se transforma en la Fundación Roulet (Fundación Jorge Esteban Roulet, 2007)<sup>64</sup>.

El programa político impulsado por el Movimiento de Renovación y Cambio asumió un carácter laico, democratizador y modernizador. Se puso énfasis en la reconstitución de las instituciones democráticas, en acrecentar las posibilidades de participación y diálogo. Sin embargo, como se describirá a continuación, las heridas producidas por los años oscuros de la dictadura de los 70 inmediatamente repercutieron en las decisiones que el gobierno adoptaba en materia social, económica y cultural. Como se analizará más adelante, los poderes corporativos –tales como: los militares, la Iglesia, los sindicatos– habían quedado comprometidos con el régimen dictatorial oponiéndose a muchas de las políticas alfonsinistas y, el peronismo (principal adversario político), si bien vivía una fuerte crisis en los comienzos de la década del 80, se fue fortaleciendo a medida que transcurrían los años<sup>65</sup>.

---

<sup>63</sup> Jorge Roulet (1928-1987), fue graduado en Economía del Desarrollo en la Universidad de Paris (Sorbona) en 1966, y Egresado del Curso para Extranjeros 1966/67 de la Escuela Nacional de Administración -ENA- de Francia. Fue Profesor Titular de Administración Pública y Director de Seminarios de Gestión Administrativa entre 1972/74 en la Universidad del Salvador, y Decano de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Buenos Aires en 1973/74. Director del Centro de Investigaciones de Administración Pública -CIAP- del Instituto Di Tella desde 1967 a 1971. Cofundador e Investigador Titular del Centro de Investigaciones Sociales sobre el Estado y la Administración -CISEA- de 1972 a 1983. Consultor y Director de Proyectos de la Organización de Estados Americanos –OEA- y del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- entre 1970 y 1982. Fue creador y Presidente del “Centro de Participación Política” del “Movimiento de Renovación y Cambio” de la Unión Cívica Radical, desde 1982 hasta su muerte. Secretario de la Función Pública de la Presidencia de la Nación desde el 10 de diciembre de 1983 hasta diciembre de 1986. En su gestión creó el Cuerpo de Administradores Gubernamentales, entre otros cargos. Ver “25 años: Fundación Jorge Esteban Roulet”.

<sup>64</sup> El CPP, tuvo dos períodos de trabajo. En el primero, producido durante los años 1982-1983, se convocó a diferentes actividades, en las cuales hubo una gran participación. Las mismas estuvieron organizadas en dos ámbitos principales: 1. la Dirección de Cursos de Formación; y 2. la Dirección de Talleres de Estudio<sup>64</sup>. El segundo período del CPP continuó, luego de las elecciones de 1983, siguieron las actividades de los talleres antes señalados y, se crearon otras áreas, tales como: “El municipalismo y la democracia”; “La economía y la sociedad”; “La comunicación social y la democracia”; “La formación política”; y “El medio ambiente y el desarrollo”.

<sup>65</sup> Para una mejor comprensión de este período, se lo ha dividido en dos etapas, la primera que va desde 1983 hasta 1986 y, la segunda, desde 1987 hasta 1989. Se considera el año 1987 como el punto de inflexión en el desarrollo del gobierno radical, tanto en lo político y económico como en lo educativo. Si bien, ya en el año 1985, hay un desvío de la política económica del gobierno de Alfonsín, con la implementación del Plan Austral (Castellani, 2006), en el campo del Estado se producen notables transformaciones a partir del año

1983-1986

En lo que hace a la cuestión política, antes de las elecciones de octubre de 1983, no hubo ningún acuerdo entre los partidos mayoritarios (justicialismo - radicalismo) sobre los temas principales de la agenda pública. El único acuerdo que se produjo fue “competir en elecciones limpias y libres”, cuestión que en ese momento fue importante pero no suficiente como para crear acuerdos y generar propuestas políticas sólidas para la democracia a construir. En el Poder Legislativo existió una “parálisis” en relación a la definición de políticas pues “para el PJ el parlamento fue concebido como lugar de recomposición de su identidad partidaria antes que de negociación de políticas” (De Luca y Malamud 1994: 179-181).

En materia económica, el gobierno de Alfonsín “heredó una inflación que alcanzaba el 700% anual, un aparato administrativo totalmente desarticulado (...) pagos de intereses de la deuda externa equivalente a los dos tercios de los ingresos provenientes de las exportaciones del país”, una deuda externa contraída casi en su totalidad por el Estado, “cuyo capital tenía vencimiento a un año de plazo” (Peralta Ramos, 2007: 192).

Los objetivos fijados al comienzo del gobierno alfonsinista por el Ministro de Economía Bernardo Grinspun suponía un plan basado en un modelo “distribucionista”, el cual despertó en los sectores económicos más poderosos cierta incomodidad. Durante los primeros meses del gobierno se produjo una expansión del consumo por la mejora del poder adquisitivo del sector asalariado, hubo un control de la inflación y, entre otras medidas, se levantaron las retenciones a las exportaciones agropecuarias. Sin embargo, esto no fue suficiente para mejorar la situación de crisis. A las condiciones reinantes se sumó el incremento de la deuda externa del Estado que producía un aumento del déficit fiscal. “Si en 1983 el 71% del total de la deuda externa era pública y el 29% privada, hacia 1987 la deuda pública había ascendido al 94,3% del total” (Peralta Ramos, 2007: 201).

En diciembre de 1983, Alfonsín crea la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), para investigar las violaciones a los derechos humanos que se

---

1987: juicio a las FFAA con las consecuentes leyes de punto final y obediencia debida, fuertes conflictos gremiales, pérdida del radicalismo de las elecciones legislativas. También, a partir del año 1987, se produjeron transformaciones en lo educativo, especialmente dirigidas hacia la educación secundaria, cuestión sumamente significativa para este trabajo.

produjeron durante la dictadura militar de los años 70. Según Rapoport (2007: 718), hubo voces desfavorables, en relación con la creación de esta entidad, por ejemplo, algunos partidos políticos opositores “consideraron que el tema debía ser investigado por una “comisión bilateral” en el Congreso”. Luego de mucha discusión, con el respaldo de la Cámara de Diputados, la CONADEP comenzó sus actividades. En septiembre de 1984, se presentó un informe que revelaba casos de secuestros, torturas, asesinatos y desapariciones de personas, además de detención clandestina sin juicio ni condena a los detenidos<sup>66</sup>. En ese mismo momento, dentro del Ministerio del Interior, fue creada la Secretaría de Derechos Humanos.

Relacionada con estos acontecimientos, estuvo la problemática relación entre el Estado Nacional y las Fuerzas Armadas. El presidente, desde el inicio de su mandato, se propuso juzgar a los responsables máximos de la represión manteniendo a la vez la cohesión de la institución militar. Sin embargo, paulatinamente fue cediendo espacios ante el peso que hasta el momento habían tenido las fuerzas armadas y los conflictos que se sucedieron durante los juicios a los militares. Por esto, los activistas y simpatizantes que predicaban una amplia, rápida y reparadora justicia civil, criticaron la mayoría de las medidas adoptadas por el gobierno, como por ejemplo, las leyes de Punto Final y Obediencia Debida.

Para 1985 y, luego de la espera a que la justicia militar enjuiciara a los jefes de las Juntas Militares del Proceso de Reorganización Nacional (Videla, Massera, Viola, Lambruschini, Agosti y Galtieri), se procedió a la realización de un juicio civil, que culminó con un fallo ‘moderado’ según varios grupos defensores de derechos humanos y partidos políticos opositores al gobierno. Sin embargo, este acontecimiento fue una instancia que no se volvió a repetir en otros países latinoamericanos que habían sufrido procesos semejantes a la dictadura argentina.

Por su parte, la Iglesia Católica fue, junto a las FFAA y la CGT, una de las corporaciones con poder de veto durante la transición democrática. Durante el gobierno de

---

<sup>66</sup> Los casos de personas desaparecidas forzosamente hasta el momento de presentación del Informe de la CONADEP (septiembre de 1984) fueron 8960. Los centros clandestinos de detención existentes en todo el territorio argentino, aproximadamente 340. La CONADEP formó 7.380 legajos, sobre denuncias de familiares de desaparecidos, testimonios de liberados de los centros clandestinos de detención y declaraciones de miembros de las fuerzas de seguridad que intervinieron en el accionar represivo. *Nunca más*. Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. Buenos Aires. Septiembre de 1984.

Alfonsín, por un lado, intentó “desdibujar episodios de “colaboracionismo” o “neutralidades cómplices” con la última dictadura militar y, por otro, conservó y aumentó su influencia en sectores claves de la burocracia estatal como el Poder Judicial y el cuerpo diplomático (Ciria, 1990). El tema controvertido durante los tres primeros años del gobierno radical fue la oposición de la jerarquía católica a los intentos legislativos por dictar una ley sobre divorcio vincular. En general, por la postura laica y modernizadora del gobierno, se sucedieron periódicas homilias y sermones sobre la drogadicción y la pornografía, de esta manera, la Iglesia criticó presuntas debilidades oficiales sobre el control de esos fenómenos<sup>67</sup>. Amén de las presiones de la Iglesia, en el año 1985, se introducen reformas en el Código Civil “en los temas de filiación, tutela y patria potestad compartida” (Rapoport, 2007: 720) y se sanciona la ley de divorcio vincular.

En ese mismo año, se produce un cambio de Ministro de Economía, junto a él, de plan económico. Sourrouille puso en vigencia el Plan Austral, que “consistió en una drástica reducción del déficit fiscal a través de un aumento de los impuestos a la exportación y de las tarifas públicas (...), ahorro forzoso (...), mejoramiento en la recaudación impositiva (...), devaluación del 15%”. Además se produce un congelamiento del tipo de cambio, de los precios y los salarios a partir de la creación de una nueva moneda (Peralta Ramos 2007: 207-208).

En octubre de 1986, Alfonsín anunció una propuesta de ‘convergencia democrática’ donde convoca a todos los partidos políticos y, a la que se sumaron, los dirigentes sindicales llamados el grupo de “Los 15”. En marzo de 1987, fue designado como Ministro de Trabajo, el dirigente del Sindicato Luz y Fuerza, Carlos Alderete. “Este nombramiento materializó, de hecho, un Pacto Sindical-Radical, con el que el gobierno alfonsinista aspiraba alcanzar dos objetivos: (...) la neutralización de la dura oposición encarnada por la CGT (...). Y el segundo objetivo apuntó al futuro: la formación de un Tercer Movimiento Histórico”, capaz de permitir a la UCR convertirse en el centro de una nueva fuerza política. Sin embargo, este pacto provocó lo contrario (Cavarozzi, 2006: 103).

---

<sup>67</sup> La llegada del Papa Juan Pablo II, en 1987, produjo gran algarabía en la sociedad civil, sus discursos y prédicas doctrinales marcaron rigideces en la estructura eclesial. Es importante aquí destacar la actitud de negación al encuentro con (y reclamo por parte de) los organismos defensores de los derechos humanos, esto sin duda dio muestras de su posición y la de toda la jerarquía eclesial.

Se puede indicar, entonces, que el gobierno del presidente Alfonsín procuró, desde el principio de su mandato, lograr una mayor equidad económica en las relaciones entre grupos sociales y en la distribución del bienestar. Pero esta política de bienestar encontró sus límites, pues el crecimiento de las presiones inflacionarias y las resistencias de diferentes sectores de poder a medida que avanzaba el gobierno agravaron aún más las condiciones de vida de los argentinos (De Luca y Malamud, 1994).

### *1987-1989*

Luego de septiembre de 1987, con la victoria del justicialismo en las elecciones legislativas, se anunciaron reformas procurando implementar la modernización de la administración pública (reforma tributaria, ingreso de capital privado en las empresas de servicios públicos, privatización de empresas públicas, reforma previsional); sin embargo, la mayoría quedaron en el plano retórico al ser rechazadas en el parlamento (Cavarozzi, 2006).

Después del juicio a los militares, la relación entre el gobierno y las Fuerzas Armadas comenzó a tensionarse, el Ejecutivo presentó un proyecto que pone límite de tiempo a las denuncias, el cual fue aprobado en ambas Cámaras, denominado: “Ley de Punto Final”. A principios de 1987, la cantidad de denuncias que recaen sobre militares con distintas jerarquías en las Fuerzas, preparan el clima para el “levantamiento de los carapintadas”. Lejos de mejorar, la situación se agravó. “El presidente aceptó la renuncia de su jefe de Estado Mayor y el pase a retiro de catorce generales (y) solicitó al Congreso la aprobación de la Ley de Obediencia Debida (...) la cual amnistiaba a los oficiales con grado inferior al de coronel” (Rapoport, 2007: 721). A partir de la sanción de estas leyes, el presidente y su gobierno comienzan a acentuar su pérdida de credibilidad.

La CGT, durante este período, vivió una tensión entre las ramas sindical y política del peronismo lo que constituyó un rasgo propio de los sectores obreros en Argentina. Según Ciria (1990), las huelgas generales llevadas a cabo por la CGT fueron adquiriendo un formalismo y un simbolismo especiales: no sólo resultaron el instrumento masivo para criticar al gobierno radical, sino que también funcionaron como llamados de atención o “de militancia” a los propios sectores políticos del peronismo. La paralización de actividades

públicas y privadas en todo el país y, en ocasiones, la realización de actos públicos para criticar políticas oficiales especialmente en lo económico y en lo social, fueron formas típicas de las huelgas generales. Bajo la conducción de Saúl Ubaldini, y el apoyo de poderosas corrientes internas de la CGT, el movimiento obrero intentó alianzas con partidos de centro-izquierda y diversos grupos voluntarios de la sociedad en apoyo de un programa de tipo nacionalista y populista.

Entre marzo y mayo de 1988, se produjeron importantes movilizaciones y paros del gremio docente (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA), principalmente una extensa huelga, que terminó con una “Marcha Blanca” de docentes de todo el país en Capital Federal. Los sindicatos docentes reclamaban por salarios dignos y mejores condiciones de trabajo (uno de los pedidos del sector privado era la realización del estatuto del docente privado).

Promediando el año 1988, la crisis económica se agudizaba: las medidas de fuerza encabezadas por la CGT se multiplicaban, la hiperinflación provocaba una situación tal, que se produjeron saqueos en supermercados y viviendas particulares, principalmente en el Gran Buenos Aires y en el Gran Rosario.

La última tentativa del gobierno radical de controlar las variables económicas fue implementar el ‘Plan Primavera’ (Programa para la recuperación económica y el crecimiento sostenido), en agosto de 1988. Este Plan apuntaba a contener el ascenso inflacionario a través del control de precios de las tarifas públicas y el congelamiento de los salarios estatales. Incluía control de cambio y precios, y la negociación con el movimiento obrero, la Unión Industrial Argentina y la Cámara de Comercio. Quedaban fuera de las negociaciones la Confederaciones Rurales Argentinas, la Federación Agraria, la Sociedad Rural y la Coninagro.

La última etapa del gobierno, estuvo signada por el caos económico y social, y el descontento generalizado. Junto con el fracaso de las medidas económicas, las grandes corporaciones: las FFAA, la Iglesia Católica y la CGT colaboraron, en mayor o menor medida, para que el gobierno se desestabilice.

Muchas fueron las expectativas que despertó la llegada del radicalismo en 1983; difícil fue el camino para sobrellevar la situación económica, social y cultural heredada de la dictadura de los años anteriores. El 30 de mayo de 1989, el gobierno declaró el estado de

sitio. Finalmente, Alfonsín presentó su renuncia el 12 de junio, precipitando así la llegada de quien había ganado las elecciones el mes anterior: Carlos Saúl Menem representante del FREJUPO (Frente Justicialista Popular)<sup>68</sup>.

### **La política educativa durante el gobierno de Alfonsín**

La política educativa del futuro gobierno se fue gestando a partir de 1981. El CPP fue el espacio de discusión creado por el Movimiento de Renovación y Cambio de la UCR en ese año. Dentro del CPP comenzó a funcionar un “Taller de Educación”<sup>69</sup> en noviembre de 1982, bajo la coordinación de Marcelo Stubrin<sup>70</sup>. Allí, surgieron la mayoría de los funcionarios que acompañaron al gobierno radical durante sus años de gestión. En el “Taller”, se realizaron una serie de trabajos que se llevaron adelante en tres momentos: en el primero, se incluyó un diagnóstico de cada nivel de enseñanza y de las interrelaciones entre los ciclos; el segundo, fue dedicado a la discusión pública con todos los agentes interesados: docentes, pedagogos, padres, alumnos, asociaciones gremiales y cooperadoras escolares; en el tercero, se elaboraron propuestas y programas de acción, manteniendo la participación efectiva de la ciudadanía (Fundación Jorge Esteban Roulet, 2007).

De las actividades desarrolladas en el marco de este Taller, surgieron muchas de las políticas educativas adoptadas por el gobierno alfonsinista.

#### *1983-1986*

Cuando asume Alfonsín la presidencia, nombra como Ministro de Educación y Justicia a Carlos Alconada Aramburu<sup>71</sup>, quien había sido el ministro del gobierno de Arturo Illia (1963-1966) y, lo acompañaba como Secretario de Educación, Bernardo Solá. La llegada de Alconada Aramburu tuvo que ver con su trayectoria política y su vínculo

---

<sup>68</sup> Menem se impuso ante Eduardo Angeloz, representante de la UCR, con el 47% de los votos.

<sup>69</sup> En el transcurso del trabajo, al “Taller de Educación” del CPP se lo denominará: “Taller de Educación” o “Taller”.

<sup>70</sup> Marcelo Stubrin fue reemplazado como coordinador del “Taller de Educación” del CPP por Carlos Borsotti en 1984.

<sup>71</sup> Aramburu fue miembro fundador del Centro de Participación Política (CPP).

personal con Alfonsín<sup>72</sup>. Este grupo se encargó de realizar los primeros cambios, más bien específicos, relacionados con la normalización del sistema educativo. En la educación media específicamente, se reincorporaron los docentes cesanteados durante la dictadura, se estableció el ingreso irrestricto a la escuela secundaria, se generaron instancias de apertura de la participación docente y estudiantil, se aplicó un nuevo régimen de evaluación, entre otras medidas<sup>73</sup>.

Durante su mandato, Alconada Aramburu (1983-1986) sostuvo relaciones tensas con el peronismo, pues había participado del gobierno de la Revolución Libertadora que derrocó a este partido, y moderadas con la Iglesia Católica; ésta lo veía con “buenos ojos”, ya que durante el gobierno de Illia había sido el propulsor del decreto 15/64, el cual ratificaba el régimen de subsidios a la enseñanza privada. Además, hay que considerar que, las políticas en materia de Justicia, en relación con el juicio a los militares de la dictadura militar de los años 70, ocupó gran parte de la agenda de este Ministerio.

Durante una reunión que comenzó el 10 de mayo de 1984 en Valle Hermoso, Córdoba, se reconstituyó el Consejo Federal de Educación con los ministros de educación de las provincias y se llevó a discusión la problemática educativa heredada. En ese encuentro hubo serias disputas entre funcionarios del gobierno y del justicialismo en relación con la necesidad y posibilidad (o no) de realizar un Congreso Pedagógico abierto a todos los ciudadanos argentinos; un espacio de discusión para los problemas educativos.

Finalmente, al culminar la jornada se declaró aprobado el proyecto de realizar el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (CPN).<sup>74</sup> Este proyecto fue lanzado por el gobierno nacional junto al Plan Nacional de Alfabetización, constituyéndose ambos en los

---

<sup>72</sup> Lo mismo ocurrió con la profesora Graciela Meroni en la Dirección Nacional de Educación Media.

<sup>73</sup> En una entrevista con Adolfo Stubrin (en ese momento diputado nacional de la UCR y, entre 1987 y 1989, Secretario de Educación de la Nación), manifestó que estos cambios no tocaban la “médula del sistema de educación secundaria”. En su visión, si bien, fueron sumamente necesarios y se realizaron de manera acertada, “se necesitaban cambios “sistémicos” para incidir efectivamente en las condiciones organizacionales, curriculares y de trabajo docente y, por consiguiente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas”.

<sup>74</sup> Cfr.: “El Litoral” de Santa Fe. “Será analizada la campaña para la eliminación del analfabetismo en un plazo de 5 años. Se considerará en la reunión que realizarán el próximo jueves en Valle Hermoso los ministros de educación de todo el país”. Lunes 7 de mayo de 1984. Página 2. “El Litoral” de Santa Fe. “Acuerdo para elegir autoridades del Consejo Federal de Educación”. Viernes 11 de mayo de 1984. Página 2. “El Litoral” de Santa Fe. “Estado de emergencia educativa declaró el Consejo Federal de Educación”. “El organismo, que deliberó en Valle Hermoso (Cba.) aprobó, al concluir la décima asamblea, el proyecto de convocar al segundo Congreso Pedagógico Nacional.” Sábado 12 de mayo de 1984. Página 2.

pilares de la nueva gestión en el ámbito de la educación. El objetivo del gobierno radical fue garantizar educación básica a todos los ciudadanos argentinos, preocupado por la calidad de la educación y el acceso de todos a los distintos niveles del sistema<sup>75</sup>.

En abril de 1986, se realizó el acto oficial de apertura del Congreso Pedagógico Nacional (CPN), en el Teatro Nacional Cervantes, el cual duraría hasta la Asamblea Final realizada en Córdoba en febrero-marzo de 1988. En dicha Asamblea el presidente de la república señalaba:

“Conscientes de que la tarea de la transformación educativa en la Argentina de hoy no es ni puede ser exclusiva responsabilidad del gobierno ni de los educadores, sino el esfuerzo colectivo de toda la sociedad, se hizo la convocatoria al Congreso Pedagógico. Gestado y organizado pluralmente, es la mayor experiencia de participación emprendida en esta nueva era de vida constitucional. Fueron convocados al debate y a la formulación de propuestas padres, alumnos, docentes, funcionarios, teóricos de la educación, partidos políticos, instituciones religiosas, organizaciones sindicales y empresariales, asociaciones profesionales, clubes y asociaciones vecinales” (Raúl Alfonsín “Discurso de Apertura de la Asamblea Nacional del CPN”. Córdoba, febrero de 1988).

El CPN fue una instancia de participación y discusión para la posible definición de una Ley de Educación Nacional que legislara todo el sistema educativo. Comentaba Adolfo Stubrin en una entrevista (2009):

“El Congreso Pedagógico estuvo relacionado con la necesidad de obtener consenso y apoyo político para llevar adelante políticas de reforma más operativas, esa era la idea central”.

Se realizaron asambleas de base en todas las ciudades del país, luego asambleas regionales y provinciales, para concluir con la nacional donde participaron 300 delegados. La participación tuvo diferentes matices a lo largo del Congreso. El sector de la educación pública estatal intervino a partir de la libertad de acción, sin contar con una estructura que

---

<sup>75</sup> Ante el problema de la participación democrática, Beatriz Santiago consideraba la necesidad de: “iniciar el debate de un tema central como lo es la formación de los ciudadanos, de la manera más participativa posible, asegurándose que cada individuo, a su vez sujeto y objeto de la educación, pueda emitir su opinión enriquecida por la reflexión conjunta” Y al final del artículo añade: “Somos conscientes de que la escuela argentina mantiene una estructura autoritaria y verticalista y aspiramos a lograr en ella un espacio libre y pluralista, científico y creativo para la formación de los ciudadanos.” Santiago, Beatriz “Todo lo que hay que preguntarse sobre la educación argentina”. Diario El Litoral de Santa Fe, lunes 24 de junio de 1985: 4.

tendiera a la organización sistemática de propuestas. Incluso el gremio docente desestimó la convocatoria al Congreso y se limitó a observar lo que pasaba sin tomar conciencia de la importancia de su palabra. En cambio, el sector que representaba la enseñanza privada, con mayor peso de la Iglesia Católica, logró un nivel de organización mucho más importante, pues se valieron de distintas convocatorias desde las escuelas y las iglesias, lo que generó debates y propuestas sólidas<sup>76</sup>.

Se conformó una Comisión Honoraria de Asesoramiento, cuyos miembros fueron representantes de la cultura, la educación y la ciencia, la cual acompañó todo el proceso del Congreso elaborando documentos. Además, se produjeron pautas de organización, donde se definieron las estructuras nacionales y regionales, se intentó llevar adelante una encuesta en la que participaran todos los ciudadanos y varios folletos y materiales de trabajo para guiar el proceso de discusión.

Sin embargo, hubo mucha resistencia en su puesta en marcha: de los docentes que consideraban estas instancias como cuestionadoras de su trabajo y de las provincias lideradas por el Partido Justicialista. Por otra parte, se produjo una escasa circulación de la información junto a la escasez de fondos destinados a la organización de las diferentes instancias de trabajo en las provincias (De Vedia, 2005).

La constante participación de la Iglesia Católica en muchas provincias opositoras al gobierno, hizo tambalear la balanza para uno sus lados. Comentaba Beatriz Santiago, coordinadora del CPN:

“Cuando llegó el Congreso Pedagógico, el peronismo del sur se alió con nosotros para modificar la educación, (...) sino, hubiese sido catastrófico. Tendríamos religión en las escuelas, antidarwinismo, todo para atrás. Pero, el peronismo del sur, era diferente. Y si tenían que elegir, eligieron ideológicamente. Y cuando llegó el momento, votaron como nosotros (...) Cuando iba al Sur venía contenta pero cuando tenía que ir a Chaco, a Córdoba, a La Rioja, Salta era durísimo...” (Entrevista a Beatriz Santiago, 2007).

Más allá de las dificultades en su desarrollo, el CPN fue un acontecimiento inédito dentro de las experiencias pedagógicas argentinas, por la gran participación que generó

---

<sup>76</sup> Para ampliar el análisis, véase en De Vedia (2005) las entrevistas realizadas a monseñor Emilio Bianchi di Cárcano (en ese momento obispo de Azul y presidente del Equipo Episcopal de Educación) y al ex presidente de la Nación Argentina, Dr. Raúl Alfonsín.

(como se señaló anteriormente), porque lograron “tener voz” muchos de los actores involucrados con la educación y, por haber sido una oportunidad para dar lugar a debates educativos pendientes e irresueltos<sup>77</sup>.

Por otra parte, si se analiza la estructura y organización del sistema educativo se observa que no hubo modificaciones durante este período, no obstante, se produjeron transformaciones en los organismos internos del Ministerio de Educación y Justicia, de manera de establecer pautas democráticas de gobierno (Tiramonti y Nosiglia, 1991). Los análisis realizados por Paviglianiti (1989), advierten sobre el carácter fuertemente desarticulado de los distintos niveles del sistema educativo y la gran diversificación de la oferta que se produjo a partir de la década del 60 y 70<sup>78</sup>. Estas características del sistema educativo argentino contribuyeron a agudizar las diferencias de oportunidades.

Como parte del proyecto educativo de la primera parte del gobierno de Alfonsín, se derogó el decreto que prohibía la conformación de centros de estudiantes en las escuelas secundarias y se eliminaron los exámenes de ingreso a la educación secundaria (R.M. 2414/84) y universitaria, aunque no se logró modificar el carácter desigual de las oportunidades educativas (Braslavsky y Filmus, 1986)<sup>79</sup>.

Respecto del discurso pedagógico oficial para la educación secundaria, se puede señalar que se produjeron cambios tanto en el currículum como en la pedagogía y la evaluación. Se propusieron modificaciones en el carácter enciclopédico de los contenidos escolares y se bregó por el cambio de la pedagogía autoritaria y verbalista. Estas dos transformaciones se produjeron a partir de reformas en los planes y programas de estudio (a nivel provincial y nacional) y, también, en la modificación de la organización institucional, lo cual incidió en las relaciones entre docentes y entre docentes y alumnos. Las reformas curriculares impulsadas por el Estado Nacional y los Estados provinciales que intentaron modificaciones tanto en los contenidos y materias escolares como en la organización

---

<sup>77</sup> Véase Díaz y Kaufmann, 2006.

<sup>78</sup> Por ejemplo; en los 70 se produjo el proceso de transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias. Por otra parte, había una gran variedad de planes de estudio en las escuelas secundarias, en 1982 se registraron en el orden nacional 98 planes (Paviglianiti, 1989: 43-44).

<sup>79</sup> Se puede indicar, además, que no se midieron las consecuencias del aumento matricular en la educación secundaria, pues la capacidad en cuanto a infraestructura y cargos docentes no estaba pensada para la gran masa de estudiantes que comienza a acceder a este nivel educativo. “Un buen ejemplo de esto es la instalación de setenta y tres colegios secundarios que se crearon en 1987 en locales alquilados o prestados” (Puiggrós, 2003: 182).

institucional estaban, en la mayoría de los casos, orientadas por principios que bregaban por una cultura democrática, participativa, dialógica e interdisciplinaria<sup>80</sup>. En 1984, se modificó a nivel nacional el plan de estudio de la materia Formación Moral y Cívica, sustituyéndose por el de Educación Cívica (R.M. 536/84).

Al mismo tiempo que se realizaban estas reformas, en noviembre de 1984, se desarrollaron unas jornadas de trabajo organizadas por el CPP, denominadas: “Jornadas de reflexión y discusión hacia la transformación del nivel medio”, con la participación de legisladores del área, de miembros del Gobierno Nacional y de la Ciudad de Buenos Aires y representantes de universidades. En este encuentro, se analizaron la articulación de la enseñanza primaria con el nivel medio; las orientaciones directrices para la transformación del nivel medio; el ciclo básico y sus contenidos y organización pedagógica; el ciclo superior y el acceso al mundo del trabajo y a la enseñanza terciaria; el gobierno del nivel medio en todas sus instancias<sup>81</sup>.

A partir de 1985 se implementó un nuevo sistema de evaluación en todos los establecimientos de educación secundaria, y tuvo varios cambios. La metodología evaluativa se realizaba a partir de la ‘verificación’ del cumplimiento de objetivos, otorgando a los alumnos varias instancias de recuperación de saberes, de manera de dar mayores oportunidades para lograr los aprendizajes de los contenidos establecidos. Este sistema suscitó varias críticas, principalmente, por las modificaciones que implicaba en la concepción de evaluación (Tiramonti y Nosiglia, 1991).

Al mismo tiempo, a nivel provincial, desde 1985 se formulaban reformas en los planes de estudios de la escuela secundaria. Las provincias que comenzaron con las reformas curriculares fueron: Jujuy, Santa Fe, Buenos Aires y Río Negro. Varias de las transformaciones impulsadas tuvieron que ver con la integración disciplinaria, como así

---

<sup>80</sup> En el capítulo IV, se analizan los lineamientos de los proyectos curriculares provinciales y nacionales que produjeron intentos de reformas en el curriculum y la organización institucional de la escuela secundaria durante 1983-1989.

<sup>81</sup> Los documentos de trabajo del “Taller de Educación” fueron publicados en CPP-MRC-UCR (1986) “Educación y Democracia”, Cuadernos- 3, Buenos Aires; y en CPP-MRC-UCR (1987) “Aportes para la transformación del nivel medio” Cuadernos- 4, Buenos Aires (éste último contiene el informe “Formación para la Democracia” cuya publicación original se había agotado.)” (Fundación Jorge Esteban Roulet, 2007: 15-16).

también, con la integración de la cultura adolescente (Dussel, 1994)<sup>82</sup>. Otro de los límites que se flexibilizaron en las reformas curriculares provinciales de educación secundaria fue el de la consideración de las necesidades y preocupaciones locales, de manera de vincular los contenidos escolares con la subcultura y la producción económica regional<sup>83</sup>.

En lo referente al campo universitario entre 1983 y 1986, las políticas universitarias seguidas oscilaban “entre la necesidad de dar respuestas a las demandas acumuladas y las limitaciones para introducir cambios (...), la situación de vaciamiento científico y académico de las universidades nacionales constituía el saldo principal que dejaba la dictadura militar” (Suasnábar, 2005: 4-5). Respecto de la apertura irrestricta, se produjo una falta de debate y coordinación de políticas entre el Estado Nacional y las universidades para afrontar el problema del crecimiento de la matrícula y, finalmente, recayó en cada institución la creación de respuestas para solucionarlo, en su mayoría fueron estrategias que tendieron a “contener el exponencial crecimiento de la matrícula” (Suasnábar, 2005).

El número de estudiantes universitarios creció sostenidamente y la universidad tuvo el índice más alto de crecimiento de todos los niveles, algo parecido ocurrió con la matrícula de la educación media y la primaria (con las diferencias entre provincias señaladas con anterioridad). Por otra parte, se puede analizar que, a partir de la apertura del ingreso a las universidades, la tasa de crecimiento de la educación terciaria y privada disminuyó (Puiggrós, 2003: 181; Paviglianiti, 1989: 31-33; Secretaría de Educación de la Nación, 1989: 114-127). Además, se reincorporaron los docentes y empleados expulsados por el gobierno militar (R.M. 56/83). También se rehabilitó el derecho de los docentes y empleados de trabajar en establecimientos de enseñanza privada y se garantizaron algunos derechos que sostenían condiciones de trabajo docente (como, por ejemplo, el derecho a huelga).

Respecto de la formación docente, se organizaron “Talleres de participación” en los que se pretendía movilizar y dar participación a los docentes en ejercicio para la revisión de

---

<sup>82</sup> La integración disciplinaria se desarrollaba a partir de la elaboración de “problemas-eje” y la realización de talleres integradores de una o varias áreas o asignaturas. En Dussel (1994: 25), la integración de la cultura adolescente se analiza desde el área de lengua y literatura. Se puede observar la consideración de la “lengua del adolescente como punto de partida” y “la inclusión de otros lenguajes no escritos o no “legítimos”, como la tecnología audiovisual, la historieta, los *graffitis*” en los planes de estudio.

<sup>83</sup> Estos aspectos se describirán en el próximo capítulo.

sus prácticas a nivel institucional y áulico (Tiramonti y Nosiglia, 1991; Secretaría de Educación de la Nación, 1989).

En junio del año 1986, asumió el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación Julio Rajneri, por problemas de salud de Aramburu, quien presentó su renuncia. Rajneri era “abogado y periodista rionegrino, (...) director del diario *Río Negro*, de General Roca, uno de los matutinos de mayor circulación en el interior del país, y dirigente del radicalismo en esa provincia”. Además había integrado en 1984 la Comisión de Derechos Humanos de su provincia por lo que, luego, le otorgaron un premio en reconocimiento a su labor a favor de los derechos humanos y la libertad de prensa (De Vedia, 2005: 73-74). Como Secretario de Educación fue acompañado por Francisco Delich en una primera etapa y, a partir de enero de 1987, por Adolfo Stubrin. Consideraba que en el país se había desvalorizado la educación y que su tarea era revertir esta situación. Al mismo tiempo, trató de moderar relaciones con la Iglesia Católica señalando las coincidencias entre la enseñanza privada y la educación estatal. En su gestión se produjo la paralización del Consejo Federal de Educación por algunos desacuerdos con el justicialismo, pero con la llegada de Stubrin a la Secretaría, se restituyeron las actividades del Consejo<sup>84</sup>.

### *1987-1989*

El año 1987 fue un momento de inflexión, no sólo a nivel político y económico (como se analizó anteriormente) sino también educativo. Durante ese año, se concretaron las asambleas regionales y provinciales del Congreso Pedagógico, se volvió a conformar el Consejo Federal de Educación (luego de los desacuerdos entre el partido oficial y el justicialismo) y se creó el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente

---

<sup>84</sup> Un dato interesante es que en agosto de 1986, se publica el documento “Solidarios para la educación de todos” en el que se expresa la posición de la UCR en materia educativa. Una descripción sobre este documento aparece en De Vedia (2005: 77-80). Allí se hace alusión a los resabios de la última dictadura indicando el vaciamiento educativo producido, el gran porcentaje de analfabetismo, repetición, deserción temporaria, el lento ritmo de crecimiento de la matrícula del nivel secundario y las limitaciones a la enseñanza universitaria. Aparece el problema de la descentralización del sistema educativo y la calidad de la enseñanza. La Juventud Radical de la Capital Federal, sostuvo en otro documento, la obligatoriedad del jardín de infantes y del ciclo básico de la escuela secundaria con una mayor especialización del ciclo superior y, por otra parte, “se pedía la inclusión de la orientación vocacional en la enseñanza media, una formación científica-tecnológica que permitiera una efectiva incorporación al mundo del trabajo y la jerarquización de los institutos terciarios”.

(INPAD) –donde se desarrollaron cursos para el apoyo de proyectos de innovación (Tiramonti y Nosiglia, 1991; Secretaría de Educación de la Nación, 1989); coincidiendo con la llegada a la Secretaría de Educación de Adolfo Stubrin.

En el año 1988, ocupa el Ministerio de Educación y Justicia el catedrático universitario e investigador Jorge Sábato, quien continuó con el acompañamiento de Stubrin en la Secretaría de Educación<sup>85</sup>. Jorge Sábato se había desempeñado como vicescanciller en el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto del gobierno alfonsinista desde 1985<sup>86</sup>. Al comienzo de su gestión, Sábato afirmó que los desafíos serían:

“Lograr una alta calidad con los escasos recursos con que contamos, sin perder el objetivo de la igualdad de oportunidades para todos. Estamos en una etapa de construcción. Hemos vivido mucho tiempo en la costumbre de la intolerancia, o peor aún, en la práctica de la destrucción. Todos sabemos y comprendemos qué fácil es destruir, qué complicado es hacer” (Jorge Sábato, “Discurso ante la Asamblea Final del IICPN”, en Embalse, Córdoba, 1988, en De Vedia, 2005: 153).

Los desafíos que se proponía la Secretaría de Educación eran: incrementar la “calidad de la educación” y “provocar la discusión de la distribución del poder de decisión en materia educativa entre el Gobierno Nacional y las Provincias y Municipios, es decir, afrontar el tema de la descentralización educativa” (Secretaría de Educación de la Nación, 1989: 36). En este contexto las principales líneas de trabajo fueron: a) el Perfeccionamiento y Actualización Profesional Docente; b) la Regionalización y Calidad de la Educación; y c) la Planificación y Gestión de Gobierno; d) Tecnología Educativa.

En este mismo año, la Secretaría de Educación -a través de la Subsecretaría de Gestión Educativa y el Centro Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa- puso en marcha un proyecto de “Centros de Recursos para el Aprendizaje” (CRA) cuya función era promover el análisis, estudio y uso de las nuevas tecnologías y de

---

<sup>85</sup> Finaliza el mandato del gobierno radical en la cartera educativa el diputado José Gabriel Dumón, solamente tuvo dos meses de gestión.

<sup>86</sup> Estos cambios se relacionan con las dificultades presentes en el ámbito económico y político del gobierno radical. El caos económico y la movilización gremial de diversos sectores influían directamente en el desarrollo de las políticas educativas. De todas formas, fue a partir de aquí que comienzan a concretarse varios proyectos educativos.

otros recursos de apoyo didáctico (Tiramonti y Nosiglia, 1991; Secretaría de Educación de la Nación, 1989).

A partir de ese momento se generaron una serie de iniciativas en materia curricular. Se inició el programa “Transformación de la Educación Media” y, se desarrolló, en todos los establecimientos de nivel secundario del país el “Proyecto de Unificación del Ciclo Básico Común y del Ciclo Básico Comercial diurno y estudio de una misma lengua extranjera de 1° a 5° año” (R.M. 1813/88). También, como proyecto piloto en algunas escuelas secundarias de varias provincias argentinas se desarrolló el “Proyecto Ciclo Básico General” (R.M. 1624/88). La meta era continuar su aplicación en el resto de las escuelas secundarias y confeccionar un currículum para el ciclo superior de cada modalidad. Por otra parte, interesaba realizar procesos de articulación con los institutos de formación docente; sin embargo, todas estas ideas tuvieron una corta duración por la finalización del gobierno alfonsinista.

Por otra parte, se modificó el plan de estudio para la formación de maestros por un plan de carácter experimental (R.M. 530/88). Este proyecto fue impulsado por el profesor Ovide Menin, quien entre 1985 y 1989 fue Director Nacional de Educación Superior en el Ministerio de Justicia y Educación de la Nación. Según Diker y Terigi (2005), en los años 80 reaparece el problema de la terciarización y fragmentación del sub-sistema de formación docente, y justamente a estos (y otros) aspectos críticos respondió la elaboración del nuevo plan de estudio.

La entrega anticipada del gobierno, en junio de 1989, precipitó la culminación de estas políticas. Si bien se había pautado una transición paulatina y concertada a partir de la colaboración mutua, el arribo de Antonio Salonia al Ministerio de Educación hizo que el cambio fuese una ruptura profunda. Se quebraron los acuerdos y la mayoría de los colaboradores que simpatizaban con el gobierno radical fueron sustituidos de sus cargos.

## Capítulo IV: La política de transformación del ciclo básico de la escuela secundaria

### Diagnósticos sobre la educación secundaria en la transición democrática

El discurso académico en materia educativa, en los años 80, partía de un diagnóstico que resaltaba el permanente estado de conflicto y “crisis”<sup>87</sup> del nivel de educación secundario, pues se lo analizaba como un intermediario entre diferentes sectores de la sociedad (educativo y productivo) y, por lo tanto, compleja su situación. Además, era criticado por sus déficits y ausencias: ausencia de saberes relevantes para la inserción en el mundo del trabajo y/o en la educación superior, ausencia de calidad, de “jerarquía cognitiva de la gestión educativa”<sup>88</sup>, de una organización eficiente -aparato burocrático ampliado, costoso e ineficiente-; y supuesto “reproductor de desigualdades sociales”<sup>89</sup>.

Durante esta década, en Argentina, se desarrollaron diversas instancias de discusión desde donde se realizaron diagnósticos y propuestas, específicamente, sobre educación secundaria. Entre las más destacadas, se pueden señalar: una ligada al mundo académico, la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE); otra, constituida en el “Taller de Educación” del CPP y, finalmente, el trabajo del equipo de “Educación y Sociedad” de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

La Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE), en agosto de 1983, organizó unas jornadas de trabajo denominadas: “Coincidencias para la educación en el gobierno constitucional”, con el objetivo de realizar una “evaluación diagnóstica de los principales problemas educativos, hacia la discusión de las alternativas de solución en el

---

<sup>87</sup> Según Tedesco, el siglo XX fue un siglo de crisis para la enseñanza media, las características sobresalientes de este nivel educativo fueron: los contenidos desde un enfoque enciclopedista, las prácticas pedagógicas verbalistas y memorísticas, y la organización con escasa flexibilidad y articulación. (Véase: Nassif, Rama, Tedesco, 1984 y Tedesco, Braslavsky, Carciofi, 1987). El panorama de “crisis educativa” que debían afrontar políticos y académicos en los 80 no era exclusivo de nuestro país, tanto en países latinoamericanos (Brasil y Uruguay) como europeos (Francia) se mostraban problemáticas semejantes (Braslavsky, 1989; Gallart, 1989).

<sup>88</sup> Véase las conclusiones de Braslavsky y Tiramonti en *Conducción Educativa y calidad de la Enseñanza Media*, 1990; allí estas autoras hacen referencia a la *desjerarquización cognitiva* de la gestión educativa y de la *burocratización* creciente del sistema.

<sup>89</sup> Véase: Filmus y Braslavsky (1985) *Último año de Escuela secundaria y discriminación educativa*. Miño y Dávila. Buenos Aires. Braslavsky (1989) *La discriminación educativa en Argentina*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

corto y mediano plazo”. En dichas jornadas se desarrolló una ponencia inaugural a cargo de la profesora Gilda L. de Romero Brest y cuatro paneles en torno a lo que se consideraban problemáticas educativas claves; luego, se conformaron grupos de trabajo para la discusión e integración de dichas problemáticas.

Al mismo tiempo, dentro del CPP, el “Taller de Educación” diagnosticaba y debatía sobre las herencias de la dictadura y elaboraban propuestas superadoras, en especial, sobre la educación secundaria. Este grupo estuvo integrado por científicos, profesionales, artistas y docentes.

Por último, comenzaron a desarrollarse investigaciones y proyectos de intervención en FLACSO, realizadas en el marco del Programa Educación y Sociedad (PROEDSO) del Área de Educación y Sociedad, las cuales estuvieron dirigidas por Juan Carlos Tedesco y Cecilia Braslavsky.

A continuación se presentan los principales contenidos y alcances de sus discusiones, referidos especialmente a la educación secundaria.

La Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE), en agosto de 1983, organizó unas jornadas de trabajo denominadas: “Coincidencias para la educación en el gobierno constitucional”. A un año de dichas jornadas el Centro Editor de América Latina publicó los paneles y conclusiones en un texto denominado “Propuestas para el debate educativo en 1984”<sup>90</sup>.

En este documento, se recuperaron algunas de las propuestas realizadas en los grupos de trabajo, constituidos luego de los paneles; allí participaron alumnos de profesorado y universidades, docentes, pedagogos, técnicos, políticos y sindicalistas.

---

<sup>90</sup> Norma Paviglianitti, Berta Braslavsky y Susana Fernández participaron en el panel titulado: “La educación de los niños”; Alicia Vales, David Wiñar, Silvia Brusilovsky y Arturo Dieguez en el panel: “La educación de los jóvenes y los adultos”; Susana Vior, Alicia W. de Camilloni y Ángela Martínez en el panel: “Los docentes”; Héctor Félix Bravo, Herminia Mérega y Hebe López en el titulado: “El gobierno del sistema educativo”.

En la educación de jóvenes y adultos<sup>91</sup> se destacó el desarrollo “en los educandos de una apropiación crítica de los componentes de la cultura y una participación solidaria y activa en la comunidad”, “evitar los mecanismos de selección y exclusión que tiene el sistema con algunos grupos sociales”, propiciar la vinculación entre trabajo manual-trabajo intelectual tratando de eliminar las antinomias entre las materias humanísticas y las científicas, “reemplazar la idea de “preparación” por la de “participación” tomando como eje al ser trabajador, propiciar una visión integrada de la realidad, “instrumentar experiencias de educación en el trabajo para el trabajo”, “estructurar el currículum por áreas, articulándolo con el primer nivel”. Un dato interesante fue que se discutió el sistema de profesores por cargo (Proyecto 13), considerando que “resultaba muy conveniente si se instrumentaba en su totalidad dentro de un proyecto con objetivos claros”. Además, se reivindicaba el “derecho de la educación del pueblo” donde el Estado reasuma la responsabilidad social de la educación de adultos “eliminando por completo el criterio de subsidiariedad, reimplantando programas masivos de educación de adultos”. “Se advirtió sobre el problema del autoritarismo y del paternalismo como modelos de liderazgo”. (Braslavsky y Riquelme (comps.), 1984: 84-88)<sup>92</sup>.

Finalmente, cuando se debatió sobre el gobierno del sistema educativo se planteó la problemática de la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias cuestionando si éste fue un proyecto de “descentralización o desarticulación” del sistema. Se discutió sobre la planificación y participación en el gobierno de la educación y en las instituciones, sobre

---

<sup>91</sup> Respecto de la educación de los niños, se hacía hincapié en satisfacer las necesidades de los sectores sociales populares de bajos ingresos, garantizando salud, alimentación y vestido. Se analizó como necesario democratizar la institución escolar “para permitir la participación en la toma de decisiones de los maestros, padres y alumnos”, además, se sostuvo la importancia de “estudiar los currícula para mejorar la calidad de la enseñanza”, la “eliminación de los turnos reducidos”, la “erradicación de las escuelas rancho”, la incorporación del nivel inicial al sistema educativo, la extensión progresiva de la obligatoriedad a los niños de 5 años, y la ampliación de la “jornada escolar en los jardines de infantes para responder a las necesidades laborales de los padres” (Braslavsky y Riquelme (comps.), 1984: 83-84).

<sup>92</sup> El grupo de trabajo que discutió sobre la cuestión docente, realizó las siguientes recomendaciones: “1- evaluar cuantitativa y cualitativamente el sistema de formación docente de todos los niveles antes de realizar cualquier reforma sustancial del mismo”, “2- evaluar los efectos que sobre la calidad del sistema educativo han tenido los sistemas de formación docentes vigentes”, “3- encuadrar la formación docente en una concepción ideológica que priorice la actitud de apertura hacia el disenso, hacia el ensayo, la innovación, el pensamiento reflexivo, la conciencia crítica y la creatividad”, “4- (se realice) “práctica de los diversos roles que integran la formación docente”, “5- articular la formación inicial del docente con el perfeccionamiento continuo”, “6- crear estrategias de formación y perfeccionamiento docentes que respondan a las necesidades de personal calificado de cada región y modalidad” (Braslavsky y Riquelme (comps.), 1984: 88).

la elaboración o no de una Ley General de Educación, las funciones del Estado y la comunidad, la función asistencial o específicamente educativa de la escuela y sobre el problema del financiamiento y la distribución (coparticipación federal) (Braslavsky y Riquelme (comps.), 1984: 89-91)<sup>93</sup>.

Como se señaló anteriormente, al mismo tiempo que se desarrollaban estas discusiones, comenzaba a organizarse un grupo de trabajo dentro del ‘Movimiento de Renovación y Cambio’ de la UCR: el ‘Centro de Participación Política’ (CPP). Y, dentro del CPP, el “Taller de Educación”.

Antes de las elecciones de 1983, el “Taller de Educación” elaboró un documento: “Educación y Democracia”, donde se realizaba un diagnóstico, por niveles, de las características del sistema educativo argentino hasta ese momento. Y, también, se estipulaban objetivos prioritarios y líneas de acción (medidas urgentes y de mediano plazo) como plataforma política del gobierno radical.

A fines del año 1984, se realizaron unas jornadas de reflexión y discusión, denominadas “Hacia la transformación del nivel medio”, organizadas por el “Taller”, en las cuales participaron legisladores del área de educación del gobierno nacional y de la Ciudad de Buenos Aires, y representantes de distintas universidades.

En estas jornadas, se realizó un panel con especialistas en el cual participaron: Jorge Fasce, Carlos Borsotti, Susana Vior, Alicia Camilloni y David Wiñar, y la coordinación estuvo a cargo de Norma Paviglianitti. También se presentó el documento “Algunas propuestas para la transformación del nivel medio”<sup>94</sup>, cuya exposición estuvo a cargo de Susana Pironio.

En el trabajo en comisiones, los problemas que se analizaron fueron: la “articulación de la enseñanza primaria con el nivel medio, dada la heterogeneidad de los egresados del nivel primario”; “orientaciones directrices para la transformación del nivel medio”; “el

---

<sup>93</sup> Resta indicar que también se convocó a distintos representantes de partidos políticos para expresar sus diagnósticos y propuestas en materia educativa. Entre otros disertaron: Buenaventura Bueno (Partido Intransigente), Marcelo Stubrin (Partido Radical), Carlos Eroles (Democracia Cristiana), Alberto Scaletzki (Partido Comunista), Ana Lorenzo (Partido Justicialista), Juan José Cresto (Partido Federal), Stella Maris Ardell (Partido Socialista Popular), Miguel Grischinsky (Confederación Socialista Argentina) y José Leyva (Movimiento de Integración y Desarrollo).

<sup>94</sup> Este documento fue elaborado por Irene Corbani, Susana Fraga, Miguel Hojman, Miriam Mardo, Susana Pironio y Beatriz Santiago, en 1984.

ciclo básico: contenidos y organización pedagógica”; “el ciclo superior y el acceso al mundo del trabajo y a la educación terciaria”; “el gobierno del nivel medio en todas sus instancias” (CPP-MRC-UCR, 1987: 11-12).

Interesan rescatar particularmente los alcances del documento: “Algunas propuestas para la transformación del nivel medio”. Allí los autores sostuvieron como indispensable crear las condiciones para que sea posible un cambio en el nivel de educación secundaria. Una primera reflexión que realizaron, fue la necesidad de establecer objetivos comunes para todas las modalidades de la educación secundaria, a partir de los siguientes interrogantes: “¿para qué la enseñanza media, qué enseñar, cómo enseñar, desde qué perspectiva de organización institucional?”

Respecto al *para qué*, los autores argumentaron sobre la importancia de considerar el período de la adolescencia como aquel donde se desarrollan el pensamiento lógico y el juicio crítico, pero sin pensar en estas características como un fin en sí mismas, sino, como condición de posibilidad para “la formación de ciudadanos capaces de interpretar las relaciones entre los factores políticos, sociales y económicos de la sociedad en que viven y generar transformaciones en ella” (CPP-MRC-UCR, 1987: 60-61).

Se hizo alusión a que, los otros tres interrogantes, se relacionan íntimamente pues, es tan relevante el *qué*, tanto como el *cómo enseñar*, entendidos desde una perspectiva amplia que incluya la *organización institucional*. Analizaron las condiciones en las que se encontraba la enseñanza media a principios de los años 80 y, resaltaron la concepción autoritaria y verticalista, tanto de los contenidos, como de la metodología y la organización escolar.

Se concluyó acerca de la importancia de eliminar la diversificación en los primeros años de la educación secundaria, “para que este nivel de enseñanza contribuya a la democratización de la sociedad”; y que, el objetivo central de este nivel sería: “la formación de ciudadanos democráticos, participativos y responsables” (CPP-MRC-UCR, 1987: 63).

Para cumplir este objetivo, señalaban como prioritario, que los alumnos conozcan los *principios y generalizaciones de las disciplinas de base* para permitir una formación capaz de generar distintas operaciones del pensamiento, de manera de terminar con la memorización mecánica de contenidos. “El conocimiento de las disciplinas de base y el

desarrollo de la capacidad de participación” permitirían la inserción en el mundo del trabajo a los egresados de las escuelas secundarias. La integración trabajo intelectual-trabajo manual era planteada como una cuestión clave del currículum (CPP-MRC-UCR, 1987: 64).

Las metodologías que proponían fueron: la organización de proyectos y la realización de talleres, pues se entendía que, aseguraban la integración teoría-práctica; además, incitaban a considerar las necesidades y posibilidades regionales para la elaboración de metodologías de enseñanza.

Las pautas que se formularon para la transformación del nivel, iban dirigidas especialmente, al ciclo básico. Proponían un ciclo básico común de tres años que garantizara a todos los estudiantes “experiencias formativas que signifiquen un auténtico acceso al conocimiento, de modo que el adolescente adquiriera elementos para autoeducarse, asumir y recrear la cultura, sin especializaciones prematuras”, proporcionando “oportunidades igualitarias” (CPP-MRC-UCR, 1987: 65).

Consideraban que este ciclo básico debería ser obligatorio en el mediano plazo, de manera de garantizar 10 años de escolaridad para todos. Se afirmaba la necesaria “reformulación de los contenidos” de manera que la selección resulte “socialmente significativa”. Esta reformulación debería tener en cuenta: - el *dominio de la lengua* como instrumento indispensable para acceder a cualquier conocimiento y poder participar; - la *actualización en todas las ciencias* renovando contenidos y metodologías de enseñanza; - la *cultura tecnológica*, se afirmaba que “la aplicación de tecnologías y la preparación para crearlas permitirá enriquecer nuestras realidades físicas y humanas y evitará la repetición o incorporación acrítica de modelos que aumenten nuestra dependencia respecto de los países centrales”; - la *consideración de lo artístico*, proponían “una educación por el arte”, “por la vivencia y la participación directa en la experiencia artística, compatible con el quehacer científico y tecnológico” (CPP-MRC-UCR, 1987: 66-68).

Se planteaban, además, una organización curricular “por áreas, agrupamiento de conocimientos, actividades y recursos organizados como estructura”. Explicitando las dificultades de esta organización de los contenidos, sin embargo, aconsejaban establecer criterios comunes y oportunos, por ejemplo, que la integración se produzca en torno a objetivos comunes (CPP-MRC-UCR, 1987: 68-69).

Respecto al gobierno escolar, sustentaban una posición en defensa de la democracia, con pautas de organización sólidas, que respeten la dignidad y permitan el desarrollo en la diversidad, formando en la capacidad de autonomía y participación. Alentaban la constitución de organismos colegiados en las escuelas secundarias, como por ejemplo, “Consejos de Dirección” en cada institución y “Consejos Zonales” congregando escuelas de una misma región (CPP-MRC-UCR, 1987: 70-71).

Por su parte, las propuestas elaboradas por las comisiones de trabajo, fueron:

- “Revisión de la periodización interna del ciclo lectivo –bimestres, trimestres, cuatrimestres– y de la distribución de los períodos de receso –vacaciones estivales, invernales u otras– para el mejor aprovechamiento del tiempo escolar”.
- “Valorización de las horas de clase y revalorización del tiempo libre que el alumno pasa en la escuela”.
- “Reemplazo progresivo del sistema de horas de cátedra de los docentes por el de cargo de tiempo completo y/o tiempo parcial”.
- “Formación de un consejo integrado por docentes, alumnos y padres para la reformulación de objetivos institucionales y curriculares”.
- “Capacitación de los docentes para aprender a trabajar en la estructura curricular compuesta por áreas, lo cual implica cambios de contenidos, de metodologías y de los criterios de evaluación y promoción” (CPP-MRC-UCR, 1987: 76-77)<sup>95</sup>.

Cabe destacar que, las personas que participaron de la redacción del documento intervinieron en la puesta en marcha de las políticas educativas del gobierno de Alfonsín, y fueron los encargados de llevar adelante el “Programa de Transformación de la Educación Media” en el año 1988.

Simultáneamente que se desarrollaban los debates y propuestas realizadas desde la AGCE y el CPP, el grupo de investigación “Educación y Sociedad” de FLACSO, se

---

<sup>95</sup> Son interesantes las propuestas para el ciclo superior, pero no serán tomadas aquí, por la especificidad de este estudio.

constituyó como otro espacio donde se elaboraron diagnósticos sobre la herencia dictatorial a comienzos de la década de 1980 y líneas de investigación sobre la educación secundaria.

Las producciones que realizó el equipo de FLACSO, se pueden incluir alrededor de dos ejes de análisis: por un lado, las investigaciones y, por otro, las intervenciones en la evaluación de proyectos curriculares provinciales. Estas investigaciones e intervenciones fueron paralelas al período de desarrollo de las políticas educativas<sup>96</sup>.

La primera producción, realizada en el marco del Programa Educación y Sociedad (PROEDSO) del Área de Educación y Sociedad de la FLACSO, fue el trabajo dirigido por Juan Carlos Tedesco en 1982: “El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982”. Los investigadores que participaron fueron Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi, siendo asistentes Guillermina Tiramonti y Cristina Diríé. Allí se reconstruyeron ciertas relaciones entre educación y sociedad durante el período 1976-1982, constituyéndose como punto de partida del deterioro de tres procesos educativos: la expansión cuantitativa de la escolaridad en todos sus niveles, la calidad del aprendizaje y el papel de los años de estudio en el mercado de trabajo.

En estos trabajos, la escuela media, se consideró como un nivel en ‘crisis’, con carencia de un ordenamiento legal, continuos cambios curriculares y falta de consensos mínimos. Se analizó el carácter autoritario de las normativas impuestas a partir de 1976, la modificación de contenidos de algunas materias como Formación Moral y Cívica o Matemática Moderna, la organización curricular a partir de las asignaturas o materias, es decir, se dio cuenta del deterioro que se produjo en este nivel durante el período dictatorial y, las políticas desarrolladas para quebrar los “niveles de homogeneidad tradicionales” en el sistema educativo argentino (Tedesco, 1985: 70).

Las investigaciones que siguieron, desarrolladas a lo largo de toda la década de los 80, estuvieron bajo la dirección de Cecilia Braslavsky. Se llevaron a cabo cinco proyectos: “1) los contenidos de la enseñanza media: un análisis del currículum vigente en sus tres primeros años; 2) las burocracias educativas y los contenidos en la enseñanza media; 3) la formación de los docentes para el nivel secundario y el problema de los contenidos

---

<sup>96</sup> Respecto del grupo “Educación y Sociedad” de FLACSO, el Dr. Adolfo Stubrin indicaba: “En el ínterin se fue desarrollando FLACSO y se iba rearmando; no tenía por entonces la instancia que iba a tener más adelante pero bueno, como grupo fundador ya estaba en pleno trabajo, se estaba realizando; hubo una investigación sobre media; que hicieron Cecilia y Guillermina, que fue publicada poco después del gobierno. Creo que antes que termine el 89 o principios del 90. Así que ellas estaban cerca”.

educativos; 4) las demandas educacionales de los sectores populares y los contenidos educativos; y 5) el empresariado y la calidad de la enseñanza media.” (Braslavsky y Tiramonti, 1990: 9)

Se puede afirmar que, si bien, este grupo poseía intereses comunes, dentro de cada proyecto específico se configuraron perspectivas de análisis diferentes. Las preocupaciones se podrían agrupar en tres grandes ejes: a. la preocupación por la desigualdad, b. la preocupación por los contenidos y, c. el análisis de la burocracia educativa (Tiramonti, 2003).

Respecto a la preocupación por la desigualdad, el texto de Braslavsky (1989) acerca de la discriminación educativa “marca los procesos de segmentación del sistema y las tendencias desigualadoras en términos de calidad del aprendizaje (...) Desde este posicionamiento el equipo pensaba la democratización más en términos de mejora de la calidad de los aprendizajes que de modificaciones en la dimensión regulativa del sistema”. Filmus (1988) retomaba “categorías de Bernstein para plantear la necesidad de atender no solo al orden regulativo referido a las conductas, el carácter y los modales, sino también a considerar la importancia del orden instrumental en el que se inscribe la adquisición de competencias y saberes específicos” (Tiramonti, 2003).

Los trabajos de Braslavsky (1985); Filmus (1985); Llomovate (1985) y Braslavsky y Filmus (1986)<sup>97</sup> señalaron el carácter segmentado y desarticulado del sistema educativo argentino, denunciando la selectividad producida en las escuelas primarias y su incidencia en el posterior ingreso a la educación secundaria o al mundo del trabajo. También, dieron cuenta del proceso de exclusión producido en el nivel secundario según la escuela primaria de origen y que dicha exclusión afectaba fundamentalmente a los niños provenientes de los sectores populares.

En las conclusiones de su trabajo Braslavsky (1994: 144) sostenía que “todo sistema de educación formal cumple al menos las siguientes funciones sociales en relación a su

---

<sup>97</sup> Del trabajo de Braslavsky realizado en 1985 se posee una publicación realizada por Miño y Dávila en 1994. El texto de Filmus (1985) derivado de un trabajo de investigación pertenece a la Serie Documentos e Informes de Investigación N° 30. FLACSO. El texto de Llomovate es una ponencia presentada en una reunión organizada por la Fundación Carlos Chagas y el Programa Buenos Aires de FLACSO llevada a cabo del 25 al 27 de septiembre de 1985, y se publicó en 1994 en un libro que compila Braslavsky y Filmus “Respuestas a la crisis educativa”. Editorial Cántaro. Y el texto de Braslavsky y Filmus de 1986 es un documento publicado por FLACSO.

matrícula: 1) distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación, 2) contribuye a estamentalizar a la población y 3) contribuye a legitimar la estamentalización a través de la distribución y creación de ideologías (...) el sistema educativo argentino cumple con sus tres funciones específicas en forma antidemocrática”.

Según los estudios reseñados, las características presentadas en el nivel de enseñanza secundaria, junto al proceso de creciente masificación, habían producido un deterioro paulatino en la calidad del servicio educativo, creando mecanismos de selección en la futura inserción laboral.

Finalmente, hubo una línea de investigación que centró su trabajo en el análisis de la burocracia educativa, la cual identificó rupturas en la implementación de las políticas, disociaciones entre los propósitos de los ‘elencos políticos’ y su capacidad de acción a favor de sus objetivos (Tiramonti, 2003), el trabajo más importante en este sentido fue el de Braslavsky y Tiramonti (1990).<sup>98</sup>

Respecto a las intervenciones en proyectos curriculares el equipo de FLACSO observaba los avances de todas las reformas curriculares provinciales,

“reformas curriculares hubo 16 y, esas reformas, las mirábamos todas, las leíamos, porque tenían que ver con cómo venía cambiando la escuela secundaria, la integración de los contenidos, cómo se introducían talleres, cómo se introducían nuevos contenidos curriculares (...) en eso estábamos muy atentos” (Entrevista con Silvia Finocchio, 2008).

En esos años, el Área de Educación de FLACSO, se implicó en algunos de los procesos de reforma de la educación secundaria que llevaban a cabo algunas provincias. En especial, se acompañó la experiencia de la provincia de Río Negro. Afirmaba Finocchio:

“Colaboré, por pedido de Cecilia (Braslavsky), armando una carpeta, (...) se habían armado grupos de discusión por ciudad (...) fue un proyecto muy participativo, muy debatido, que arraigó mucho en las escuelas y en los docentes (...) las discusiones que se sostuvieron en las

---

<sup>98</sup> Desde la Revista “Propuesta Educativa”, y distintas publicaciones en formato de libros, se dieron a conocer las investigaciones realizadas por este grupo de estudio.

escuelas fueron jugosas, fueron intensas y fueron sustantivas (...) ese debate fue impresionante.

Y, además, se tomaron el trabajo de sistematizarlo” (Entrevista con Silvia Finocchio, 2008).

En el informe, “Estado de situación. Ciclo Básico Unificado. Provincia de Río Negro” (1991), se formuló un análisis evaluativo de los procesos de reforma del Ciclo Básico Unificado (CBU) en dicha provincia. Se realizó un relevamiento de datos en relación con el plantel docente, descripciones sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes, una caracterización de los equipos directivos y sus formas de organización, la participación de los padres y estudiantes en el funcionamiento de las escuelas y, por último, se realizó un sondeo de opinión a los coordinadores de áreas, docentes y alumnos para evaluar el desarrollo de la reforma.

Por otra parte, miembros del equipo del Área de Educación de FLACSO, evaluaron el proceso de reforma curricular de la formación docente en la provincia de Santa Fe. En los años 80, rondaba la preocupación por la formación de los docentes de nivel medio y la vinculación con la calidad de la enseñanza, el trabajo a cargo de Birgin, A.; Duschatzky, S. y Pinkasz, D. (1990)<sup>99</sup> y el análisis de Pinkasz, D. (1989)<sup>100</sup> dieron cuenta de ello.

Finalmente, como se pudo observar, las tres instancias de discusiones y propuestas, tuvieron puntos en común. En los diagnósticos respecto de las herencias del período dictatorial surgían como problemáticas: la caducidad en la calidad de los contenidos, la rigidez en la organización curricular establecida en disciplinas, las relaciones autoritarias instaladas en las instituciones y los sujetos. Sin embargo, en cada uno de estos espacios se imprimió un énfasis propio a las problemáticas que atravesaban la educación secundaria. Desde el Taller de Educación del CPP se formularon propuestas con el objetivo de generar políticas concretas; por su parte, el equipo de FLACSO, desde la investigación y la intervención en proyectos curriculares, diagnosticó y acompañó procesos de reforma

---

<sup>99</sup> Birgin, A.; Duschatzky, S. y Pinkasz, D. “Una mirada sobre las innovaciones curriculares en relación con las prácticas pedagógicas” en Revista Propuesta Educativa. Nº 3/4. Septiembre de 1990: 32 a 41.

<sup>100</sup> Pinkasz, D. (1989) “La formación pedagógica de los docentes de enseñanza media: 1930 – 1945” FLACSO/CONICET.

puntuales<sup>101</sup>, sin embargo, no tuvo ‘directa’ intervención en las políticas educativas diseñadas en la década del 80.

Se puede señalar, también que, de este “estado de debate”, surgieron las ideas que fundamentaron y orientaron los procesos de cambio impulsados a partir de 1988. Si bien, cada uno de los espacios tuvo sus propias características, se produjeron intercambios sosteniéndose la prioridad de transformar el currículum, principalmente el ciclo básico, y la organización institucional de la escuela secundaria.

El grupo de pedagogos congregados alrededor de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, específicamente aquellos vinculados con la Universidad de Buenos Aires (UBA), de manera más bien individual, estuvieron vinculados a ciertos funcionarios del gobierno y prestaron colaboración en las decisiones y acciones desarrolladas en materia educativa. Expresaba el Dr. Stubrin:

“El movimiento de reforma de la escuela, en concreto, y de la política pública de modernización escolar, no decía mucho en las carreras de educación de la época. No decía mucho. A pesar de que, si uno suma la inserción, (...) la cantidad de gente importante de inserción de las cátedras en la UBA, yo diría que, no un peso institucional orgánico pero, el peso de la gente de la UBA en el gobierno de Alfonsín, fue mucho más importante que el de la FLACSO, muchísimo, por lejos. Todas eran o titulares o estaban cerca de las cátedras” (Entrevista con Adolfo Stubrin, 2009).

### **El currículum de la educación secundaria a comienzos de la década de 1980**

Como se mencionó en el capítulo anterior, los primeros cambios en la educación secundaria durante el gobierno de Alfonsín atendieron a la normalización y democratización del sistema. Se establecieron políticas destinadas a generar procesos de participación en las instituciones, se modificó el régimen disciplinario y algunas estructuras burocráticas en la organización escolar, se reintegraron docentes cesanteados, se eliminaron los exámenes de ingreso, se pusieron en funcionamiento “Talleres de Participación Docente” y se crearon las condiciones para la apertura de los centros de estudiantes. Hubo

---

<sup>101</sup> Y, a través de la creación de la Maestría en Educación, formó a algunos funcionarios del gobierno alfonsinista.

un cambio en la metodología de la evaluación y se reemplazó el plan de estudios de la materia Formación Moral y Cívica.

Los planes de estudio vigentes para los bachilleratos, en ese momento, eran de 1956, con una modificación en algunas escuelas producida en 1979, por lo tanto, la actualización se percibía como necesaria y urgente. Varias reformas curriculares provinciales se produjeron a partir del año 1985 y, luego, en el año 1988 se concretaron políticas educativas a nivel nacional impulsando la modificación del ciclo básico de la escuela secundaria.

Un elemento relevante a tener en cuenta en el proceso de estructuración del ciclo básico de la escuela secundaria durante los años 80 tuvo que ver con los planes de estudios vigentes. Susana Pironio, comentaba que

“El ciclo básico que tenían la mayoría de las escuelas secundarias, era de 1956. Un poquito más actualizados, estaban el comercial y el técnico. Pero el ciclo básico de la gran mayoría de los establecimientos era viejísimo” (Entrevista a Susana Pironio, 2008).

Según Lanza (1993), los planes a nivel nacional hasta finalizada la década de los años 80 eran: “Planes y Programas Ciclo Básico Común, Nacional, Magisterio y Comercio. Ciclo Superior discriminado por modalidad” de 1956 y “Reforma de Planes y Programas del Ciclo Básico Contenidos Mínimos. Resolución 242/79 Experimental” de 1979. Estos planes marcaban las líneas de trabajo en las escuelas secundarias y se constituyeron en la base para la formulación de los cambios curriculares.

Respecto del Plan “Ciclo Básico, Segundo Ciclo del Bachillerato, Ciclo del Magisterio, Escuelas Normales Regionales, Escuelas Nacionales de Comercio” de 1956, hay que tener en cuenta que continuó vigente durante todo el período analizado. Este plan mantenía las características del currículum para la escuela secundaria señaladas por Dussel (1997), cuando analiza los planes de estudio de los Colegios Nacionales de fines del siglo XIX y principios del XX. La impronta “humanista moderna” se pudo observar al comparar las asignaturas de los primeros planes de estudio de los Colegios Nacionales, de los años 1863 y 1870, con las del “Plan Ciclo Básico de la Enseñanza Secundaria” de 1956. A continuación, se muestran comparativamente las asignaturas de los planes de estudio de los años 1863 y 1870 y las del Plan Ciclo Básico del año 1956 (Cuadro N° 1).

Cuadro N° 1

Comparación de asignaturas escolares según los planes de estudio del Colegio Nacional años 1863 y 1870 y del Plan Ciclo Básico del año 1956<sup>102</sup>

| Asignaturas escolares de los Planes de 1863 y 1870<br>“Colegios Nacionales” | Asignaturas escolares del Plan “Ciclo Básico” de 1956   |
|---|---|
| Castellano (1863)   | Castellano  |
| Geografía (1863)  | Geografía   |
| Latín (1863)  | Latín <sup>103</sup>  |
| Francés (1863)  | Idioma extranjero (Francés o Inglés, a opción)  |
| Inglés (1863)   |   |
| Matemática (1863)   | Matemáticas   |
| Física (1863)   | Elementos de Física y Química   |
| Química (1863)  |   |
| Dibujo (1863)   | Dibujo  |
| Historia Medieval, Moderna y Americana (1863)                               | Historia (primer año, Antigua y Medieval; segundo, Moderna y Contemporánea, con especial referencia a España y América; tercero, Argentina)   |
| Historia Argentina (1870)   |   |
| Historia Natural (1870)   | Ciencias Biológicas (primer año, Botánica; segundo, Zoología; tercero, Anatomía y Fisiología)   |
| Música (1870)   | Cultura Musical   |
| Literatura (1870)   | Educación Democrática <sup>104</sup>  |
| Alemán (1870)   | Actividades Prácticas (encuadernación, cartonado, estenografía, mecanografía, labores femeninas, trabajos en madera, jardinería o huerta, según las posibilidades de cada establecimiento) <sup>105</sup> |
| Filosofía (1863)  | Actividades Prácticas (Contabilidad Práctica) <sup>106</sup>  |
|   | Educación Física (en otro turno) <sup>107</sup>   |

<sup>102</sup> Fuente: Elaboración propia en base al Cuadro N° 5 de Dussel (1997:32) y al “Plan Ciclo Básico de la Enseñanza Secundaria” de 1956.

<sup>103</sup> El latín se enseñará en aquellas ciudades donde funcionaran “Universidades Nacionales o Facultades Universitarias Nacionales y donde los establecimientos de enseñanza media cuenten con divisiones paralelas en el Ciclo Básico, hasta la mitad de estas últimas serán destinadas a la enseñanza del Latín, con dos horas semanales de clase por curso, para lo cual se disminuirá de las horas fijadas en el inciso anterior una de Castellano en cada una de los años primero, segundo y tercero y se aumentará una hora a la semana escolar” “Planes y Programas de estudio. Ciclo Básico, Segundo Ciclo del Bachillerato, Ciclo del Magisterio, Escuelas Normales Regionales, Escuelas Nacionales de Comercio” Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Ministerio de Educación y Justicia. 1956: 5-6.

<sup>104</sup> Llama la atención que esta asignatura no esté desarrollada en dicho plan, siendo que para las demás se indican temas e “Instrucciones” para los docentes. La asignatura “Instrucción Cívica” aparece en el Plan de estudio de los Colegios Nacionales en el año 1874 (Dussel, 1997: 32).

<sup>105</sup> La asignatura “Estenografía” aparece en el Plan de estudio de los Colegios Nacionales en el año 1884. Las asignaturas “Trabajo Manual” y “Trabajo Agrícola” aparecen en el Plan de estudio de los Colegios Nacionales en el año 1901 (Dussel, 1997: 32).

<sup>106</sup> La asignatura “Contabilidad” aparece en el Plan de estudio de los Colegios Nacionales en el año 1893 (Dussel, 1997: 32).

<sup>107</sup> La asignatura “Gimnasia/ejercicios físicos” aparece en el Plan de estudio de los Colegios Nacionales en el año 1874 (Dussel, 1997: 32).

En el Plan Ciclo Básico del año 1956, la mayor carga horaria era otorgada a las asignaturas: “Castellano”, “Historia”, y también a las lenguas modernas como “Inglés” y “Francés”, en detrimento de las materias prácticas como: “Dibujo”, “Actividades Prácticas”, “Cultura Musical”, “Educación Física”.

Las Ciencias continuaban ocupando un lugar secundario en el plan de estudio de la educación secundaria, teniendo en cuenta que solamente existían dos horas de “Ciencias Biológicas” y tres horas de “Geografía” en cada uno de los años y, la materia “Elementos de Física y Química” aparecía recién en tercer año del Ciclo Básico, con dos horas cátedra<sup>108</sup>.

En el Plan Ciclo Básico de 1956, se observaban algunos matices, considerando que el latín ya no aparecía como una asignatura omnipresente y las diferencias en las cargas horarias; de todas formas, las diferencias no son tan significativas comparativamente con las de finales del siglo XIX y principios del XX. Esto señalaba el rasgo marcadamente humanista y enciclopédico.

En el Cuadro N° 2, se presentan las cargas horarias por año de las asignaturas del Ciclo Básico de la Enseñanza Secundaria (Plan 1956)<sup>109</sup>.

---

<sup>108</sup> “Se va definiendo así un perfil de ‘humanidades modernas’, que agrega a la concepción humanista tradicional que venía del Renacimiento, otros contenidos más actuales” (Dussel, 1997: 29).

<sup>109</sup> El Plan Ciclo Básico para las Escuelas Normales Regionales es el mismo que el “Plan de Estudio del Ciclo Básico de la Enseñanza Secundaria” con la excepción de las asignaturas de “formación estética y práctica” (dibujo, cultura musical y actividades prácticas). Además, se puede señalar que el plan para las Escuelas Nacionales de Comercio (cursos diurnos y nocturnos) varía en las cargas horarias de algunas asignaturas, por ejemplo, contabilidad que incrementa la carga horaria, sin embargo, aquí no se mostrarán estas diferencias por no ser significativas para el argumento antes expuesto.

Cuadro N° 2  
Cargas horarias por año del Plan Ciclo Básico (1956) según asignaturas<sup>110</sup>

| Asignaturas  | Horas semanales por años |    |     |
|--|--------------------------|----|-----|
|  | I                        | II | III |
| Castellano   | 5                        | 5  | 4   |
| Geografía  | 3                        | 3  | 3   |
| Idioma extranjero (Francés o Inglés, a opción)   | 3                        | 3  | 3   |
| Matemáticas  | 5                        | 5  | 4   |
| Elementos de Física y Química  | -                        | -  | 2   |
| Dibujo   | 2                        | 2  | 2   |
| Historia (primer año, Antigua y Medieval; segundo, Moderna y Contemporánea, con especial referencia a España y América; tercero, Argentina)  | 4                        | 4  | 4   |
| Ciencias Biológicas (primer año, Botánica; segundo, Zoología; tercero, Anatomía y Fisiología)  | 2                        | 2  | 2   |
| Cultura Musical  | 2                        | 2  | 2   |
| Educación Democrática  | 2                        | 2  | 2   |
| Actividades Prácticas (encuadernación, cartonado, estenografía, mecanografía, labores femeninas, trabajos en madera, jardinería o huerta, según las posibilidades de cada establecimiento) | 2                        | 2  | -   |
| Actividades Prácticas (Contabilidad Práctica)  | -                        | -  | 2   |
| Educación Física (en otro turno)   | 2                        | 2  | 2   |
| Total  | 32                       | 32 | 32  |

Durante la dictadura de los 70 y, luego de la asunción del ministro Llerena Amadeo en 1978, se produjo una modificación en los contenidos del Ciclo Básico de la escuela secundaria. El Plan “Reforma de Planes y Programas del Ciclo Básico Contenidos Mínimos. Resolución 242/79 Experimental” fue un proyecto piloto, implementado en pocas escuelas.

Las modificaciones que se produjeron fueron de aumento en la carga horaria de las materias<sup>111</sup> ya estipuladas por el plan de 1956 y se reemplazó la asignatura “Educación Democrática” por “Formación Moral y Cívica”. La incidencia de este plan de estudio no fue significativa, ya que se puso en vigencia en 16 escuelas secundarias de todo el país (en

<sup>110</sup> Fuente: Elaboración propia en base al “Plan Ciclo Básico de la Enseñanza Secundaria” de 1956.

<sup>111</sup> La carga horaria en primer año asciende a 43 horas cátedra, en segundo año a 44 horas y en tercer año a 45. En la Resolución Ministerial N° 242/79 aparece una nota indicando la siguiente especificación: “Nota: dadas las características específicas de Educación Física y Educación Práctica (Introducción a la Tecnología) se prevé que se desarrollarán en contraturno”. Se especifica que las horas de “Educación Física” son de 3 horas cátedra en cada año y las de “Educación Práctica” 9 horas cátedra en cada año.

8 escuelas de gestión pública y en 8 de gestión privada). Sin embargo, se puede señalar que, el aumento de la carga horaria en ciertas materias “no tradicionales” comenzó a irrumpir las características humanistas de los planes de estudio para la educación secundaria en Argentina. Se aumentaba la cantidad de horas cátedra de las materias vinculadas con las ciencias como por ejemplo “Ciencias Físico-Químicas” y, considerablemente, las horas de asignaturas “prácticas” como “Educación Práctica” (vinculada a la tecnología) y “Educación Física”.

El cuadro que se muestra a continuación, presenta la carga horaria del Plan del año 1979, permitiendo visualizar lo mencionado:

Cuadro N° 3  
Cargas horarias por año del Plan Ciclo Básico (1979) según asignaturas<sup>112</sup>

| Asignaturas                          | Horas semanales por años |    |       |
|--------------------------------------|--------------------------|----|-------|
|                                      | I                        | II | III   |
| Lengua y Literatura                  | 5                        | 5  | 5     |
| Geografía                            | 3                        | 3  | 3     |
| Idioma extranjero (Francés o Inglés) | 3                        | 3  | 3     |
| Matemáticas                          | 5                        | 5  | 5     |
| Ciencias Físico-Química              | 3                        | 3  | 2 y 2 |
| Educación Plástica                   | 2                        | 2  | 2     |
| Historia                             | 3                        | 4  | 4     |
| Ciencias Biológicas                  | 3                        | 3  | 3     |
| Cultura Musical                      | 2                        | 2  | 2     |
| Formación Moral y Cívica             | 2                        | 2  | 2     |
| Educación Práctica                   | 9                        | 9  | 9     |
| Educación Física                     | 3                        | 3  | 3     |
| Total                                | 43                       | 44 | 45    |

Finalmente, se puede indicar que las características hegemónicas de los planes de estudio para el ciclo básico de la escuela secundaria llegada la década del 80, eran las de un currículum enciclopédico, con un carácter fuertemente disciplinar y desactualizados.

Si bien, como se señaló en el primer capítulo de este trabajo, se produjeron a lo largo del siglo XX múltiples luchas por modificar esta perspectiva de entender la selección y clasificación de los saberes transmitidos en las escuelas, ninguno de los proyectos propuestos tuvo el apoyo que necesitaba para generar los cambios necesarios.

<sup>112</sup> Fuente: Elaboración propia en base a la R. M. 242/79.

## **El proceso de reforma del ciclo básico**

Además de los diagnósticos y propuestas que se desarrollaron desde las diferentes instancias de debates analizadas anteriormente, hubo ciertas tendencias en el campo de las reformas curriculares, vigentes en los años 80, que configuraron la arena de debates para la definición del ciclo básico de la escuela secundaria en Argentina.

Las conclusiones del CPN; las renovadas tendencias curriculares presentadas por las nacientes reformas curriculares provinciales, en especial, la reforma en la provincia de Río Negro y; las experiencias de formación y laborales de los sujetos de estructuración formal del currículum fueron procesos que prepararon un campo de posibilidades para dar respuesta a algunos de los problemas que presentaba el currículum de la educación secundaria argentina. A continuación se detallan los principales aportes:

### a) Las resoluciones del CPN respecto de la educación secundaria

En el año 1988, la Comisión Honoraria de Asesoramiento<sup>113</sup> del CPN concluía, mayoritariamente, en la necesidad de extensión de la obligatoriedad de la Educación Básica a 10 años, desde el nivel pre-primario hasta el 1º y 2º año de la educación secundaria. Entre los miembros de la Comisión, se produjeron diferencias respecto de modificar la estructura de los niveles respetando tradiciones e historias institucionales. Hubo quienes sostuvieron la necesidad de una ‘reforma cualitativa sustancial’ respecto al currículum y la organización institucional, la incorporación de servicios de orientación profesional, la formación docente, la renovación de instalaciones y equipamiento de las escuelas. Dentro de la Comisión, existieron dos perspectivas respecto a la estructura interna del nivel: por un lado, aquella que sostenía el mantenimiento de la división por modalidades y, por otro, aquella que pretendía establecer escuelas comprensivas, polivalentes de tres años de duración, organizadas sobre la base de un tronco común y con opciones a modalidades de diferente orientación (bachilleratos, comercial, técnica, etc.).

---

<sup>113</sup> Congreso Pedagógico. “Informe sobre posibles reformas del sistema educativo. Asamblea Honoraria de Asesoramiento”. 1988.

Respecto a las conclusiones de la Asamblea Final del CPN (realizada en Córdoba en febrero-marzo de 1988), los integrantes de la Comisión N° 3: “Los niveles regulares actuales del sistema educativo formal”<sup>114</sup> resolvieron en el Punto 4: “El nivel medio”, que este nivel debía apuntar a:

“a) Articularse en un proyecto de país que busca la liberación nacional en la unidad latinoamericana.

b) El nivel medio deberá posibilitar el desarrollo de adolescentes integrados en sí mismos y con el medio; como unidad de pensar, sentir, hacer, crear, y con su comunidad, su historia y su cultura.

c) Discernimiento y ejercitación en la capacidad de elección con los correspondientes marcos valorativos que implica su inserción en la vida social, política y cultural de la Nación.

d) Generación y dominio de mecanismos de abstracción.

e) La posesión a partir del pensamiento formal, de una visión integral en la cual insertar los conocimientos, habilidades y valoraciones que la sociedad presenta, con capacidad para discernir su propia escala de valores” (Congreso Pedagógico. “Informe Final de la Asamblea Nacional”, 1988: 132).

Además, en un dictamen de acuerdo mayoritario, se resolvió “hacer un ciclo específico para la pubertad y la adolescencia como período de formación básica, obligatoria y común a todas las ramas de la enseñanza. (Para formar) una persona, capaz de analizar críticamente y enfrentar la realidad con vocación transformadora para protagonizar y asumir el cambio social necesario”. Hubo un consenso unánime en estructurar los niveles de la educación obligatoria organizando la escuela como no graduada y manteniendo la obligatoriedad “hasta que el educando domine una profesión, arte, oficio o actividad calificada superando la dicotomía trabajo manual e intelectual”.

Respecto al ciclo básico (denominado “ciclo inferior”), se resolvió por consenso unánime que: se debía atender a las crisis de cambio de ciclo y niveles, sería conveniente una orientación vocacional, la asistencia de un equipo psicopedagógico que atienda la “problemática de la pubertad y la adolescencia” y que brinde orientación para la elección en

---

<sup>114</sup> Los integrantes de cada comisión eran representantes de las Asambleas Provinciales, por lo tanto, estaban presentes las visiones de todas las provincias.

el ciclo superior, la supresión de la división del conocimiento por asignaturas reemplazándola por “áreas con tratamiento interdisciplinario”. Por otra parte, en cada provincia hubo diversas alternativas sobre la modalidad que adoptaría este ciclo, entre otras: específico entre el nivel elemental y el medio, ciclo perteneciente al nivel elemental, ciclo perteneciente al nivel medio, etc. (Congreso Pedagógico. “Informe Final de la Asamblea Nacional”, 1988: 132-133).

b) Las reformas provinciales de la educación secundaria entre 1985 y 1987

Las primeras provincias en realizar reformas en los currícula de educación secundaria fueron: en 1985 Jujuy y, en 1986 Santa Fe, Buenos Aires, Río Negro, Neuquén y San Luis. De todas formas, la mayoría de las provincias desde el comienzo de la recuperación democrática comenzaron a elaborar planes de reforma para la educación secundaria, con muy escasa capacidad de control y regulación por parte del Ministerio de Educación y Justicia de Nación. Cada provincia desarrolló propuestas particulares, sin embargo, había ejes comunes propios del ‘clima de época’: integración disciplinaria, integración de la etapa evolutiva adolescente, regionalización de contenidos y tendencia a la inclusión de la formación para el trabajo.

Si bien hubo, durante este período, una “disgregación” en los procesos de cambios organizacionales y curriculares que tuvo que ver con los desarrollos propios de cada provincia (Fernández, Finocchio y Fumagalli, 2001), se produjeron modificaciones inéditas en la generación de políticas curriculares para la escuela secundaria y con tendencias semejantes. Muchas provincias, en la medida de sus posibilidades e iniciativas, elaboraron reformas que modificaban algunas características del currículum humanista moderno.

Respecto a la integración disciplinaria, en las provincias de Río Negro, Santa Fe, La Pampa y Entre Ríos los contenidos estuvieron estructurados por “problemas-eje”, siendo que, en Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba<sup>115</sup> funcionaron “Talleres integradores por año” organizados a partir de un problema<sup>116</sup>.

---

<sup>115</sup> En la provincia de Córdoba se desarrollaron Talleres de Reflexión donde participaron funcionarios de la cartera educativa, junto a docentes y alumnos de distintas escuelas secundarias y, se elaboraron propuestas para la transformación de la organización, la estructura, la enseñanza y el currículum del nivel secundario. (Secretaría Ministerio de Educación de Córdoba. “La problemática del adolescente y la escuela media.

En las provincias de Mendoza y Río Negro, se ofrecieron “talleres que integran contenidos de una o varias áreas” sin integración de todas las asignaturas como en los casos anteriores. Si bien la integración disciplinaria fue un punto en común de los planes de la mayoría de las provincias, se presentaban una gran variedad de concepciones; algunas, con un mayor énfasis en la reformulación profunda de la estructura epistemológica de las disciplinas y dando pautas claras para el trabajo de los docentes y, otras, conservando las características tradicionales de las disciplinas.

Las tendencias a la regionalización de contenidos hacían referencia a la ‘adaptación’ de contenidos a la realidad local, la atención a la diversidad cultural de cada región del país y a la formación de identidades culturales específicas.

Respecto a la formación para el trabajo, la mayoría de los planes de estudio proponían talleres ocupacionales o tecnológicos (o como un área) en el ciclo básico. Coincidimos con Dussel (1994: 42) respecto a que “la inclusión de la tecnología en la formación básica (era) un requisito democrático, económico y social de las sociedades contemporáneas, (y los planes provinciales ponían) en jaque tanto a la tradicional estructura académica y disciplinaria de la escuela media, como a la enseñanza técnica segregada, centrados en la separación de teoría y práctica, en el conocimiento centrado en contenidos y no en procedimientos o problemas, en el aislamiento disciplinario, en la desjerarquización de la iniciativa personal, en la concepción de la técnica como ciencia aplicada”.

En la provincia de Río Negro, se llevó adelante la creación del ciclo básico unificado<sup>117</sup>. Esta experiencia, fue acompañada desde un equipo de trabajo de FLACSO y, también, seguida desde la Dirección Nacional de Educación Media. En el plan de estudios, se señalaba como aspectos fundamentales la democratización de las instituciones y la enseñanza, acrecentando la participación y una organización desde la co-gestión de la escuela secundaria, revalorizando el rol del alumno y del docente. Se llevó adelante una

---

Reforma Educacional de Córdoba. 1º Taller de Reflexión”. Organismos ejecutores: Secretaría Ejecutiva de la Reforma Educacional y Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario. Córdoba Capital. Noviembre de 1985).

<sup>116</sup> En los 80 cobran relevancia las discusiones de la psicología cognitiva alrededor de la importancia de la presentación de problemas “complejos y persistentes” a los alumnos sobre los cuales puedan construir los conocimientos (Dussel, 1994: 23).

<sup>117</sup> A partir del año 1986, se inicia como implementación piloto, el ciclo básico unificado, en el 1º año de los establecimientos provinciales que funcionaban en la localidad de El Bolsón y en la escuela del Barrio Melipal de San Carlos de Bariloche.

reforma a través del desarrollo de áreas<sup>118</sup> interdisciplinarias y talleres obligatorios y opcionales. Se estimuló la paulatina designación de profesores por cargo (24 hs. cátedra), teniendo horas para el trabajo en el aula, para capacitación/coordinación y, para seguimiento y orientación de los alumnos<sup>119</sup>.

La provincia de Santa Fe, siendo gobernada por el partido opositor<sup>120</sup>, también desarrolló un proceso de reforma de la educación secundaria. Ya en el año 1984, se desarrolló una experiencia piloto en una escuela de la ciudad de Santa Fe impulsando el trabajo interdisciplinario. Desde el Ministerio de Educación provincial, se realizaron jornadas de capacitación a los docentes y, luego, se siguió la experiencia de enseñanza. Mientras tanto, se conformó una Comisión de Diseño Curricular, desarrollando un sistema de consultas a las escuelas para la formulación del plan, en un permanente intercambio entre la Comisión y las instituciones. Sin embargo, esta reforma no tuvo las connotaciones dadas por la de Río Negro. Si bien, fue una reforma que respondía a los movimientos pedagógicos de la época (la democratización de las relaciones e integración disciplinar, por ejemplo) tuvo ciertas limitaciones, muy ligadas a la influencia de la Iglesia Católica en materia educativa.

c) Los sujetos de estructuración formal del ciclo básico: entre la experiencia docente y la discusión política-pedagógica

Además de estas tendencias, quizás la clave más importantes para entender el proceso de estructuración y definición del ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática, está en las discusiones y conformación del grupo de trabajo que desarrolló el ‘Programa Transformación de la Educación Media’, en 1988.

El retorno a las discusiones sobre la educación secundaria, como se mostró en el primer apartado de este capítulo, comenzó en el año 1982. Especial relevancia tuvo el documento “Algunas propuestas para la transformación del nivel medio”, elaborado por

---

<sup>118</sup> Las áreas eran: Ciencias Exactas y Naturales, Comunicación y Expresión y Del Mundo Socio-Natural.

<sup>119</sup> Consejo Provincial de Educación. Centro Provincial de Información Educativa. “Reforma del Nivel Medio. Ciclo Básico Unificado”. Río Negro, marzo de 1986.

<sup>120</sup> En 1983, gana las elecciones provinciales Vernet, miembro del partido Justicialista.

Irene Corbani, Susana Fraga, Miguel Hojman, Miriam Mardo, Susana Pironio y Beatriz Santiago, analizado anteriormente.

El “Taller de educación” del CPP, comenzó a funcionar con la coordinación de Marcelo Stubrin, siendo reemplazado en 1984 por Carlos Borsotti. Allí, surgieron la mayoría de los funcionarios que acompañaron al gobierno radical durante sus años de gestión. Hubo un grupo de trabajo que se concentró alrededor de la figura de Beatriz Santiago. Este grupo, en un primer momento, ocupó distintos cargos en el gobierno radical y, luego, impulsó las reformas en el nivel de educación secundario. Allí, se encontraban trabajando una gran cantidad de docentes, de muy diversas líneas de trabajo, experiencias, disciplinas y procedencias, así como también, de edades dispares<sup>121</sup>.

En el “Taller” participaban Susana Pironio<sup>122</sup>, Beatriz Santiago<sup>123</sup>, Silvia Finocchio<sup>124</sup>, Ofelia Mindlin, Miguel Hojman<sup>125</sup>, Irene Corbani, Susana Fraga<sup>126</sup>, Norma Paviglianiti<sup>127</sup>, Carlos Borsotti<sup>128</sup>, Susana Alday, Eugenia Suraski, Chelo Castagno, María J. Roselló,

---

<sup>121</sup> Señalaba Susana Pironio, miembro del CPP, y una de las informantes clave en este trabajo: “es difícil un trabajo en equipo cuando hay gente tan heterogénea, pero también es interesante porque uno aprende a enterarse de muchas cosas que desconoce” (Entrevista a Susana Pironio, 2008).

<sup>122</sup> Susana Pironio es profesora de Letras egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y se desempeñó durante muchos años como docente y Jefa de Departamentos en diversas escuelas estatales y privadas. Durante los años de dictadura estuvo trabajando en la escuela técnica ORT como docente y coordinadora de las disciplinas humanísticas. Trabajó en esa institución desde 1966 hasta 1992. Junto a Beatriz Santiago realizó la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO (1985).

<sup>123</sup> Beatriz Santiago es profesora de Letras egresada de la Universidad Nacional de La Plata, hizo un posgrado en lingüística en Francia y, a su regreso, fue organizadora y directora del Colegio Francés de Acassuso entre 1978 hasta 1983. También trabajó como docente en el Colegio Nacional de San Isidro. Durante la gestión del presidente Alfonsín, ocupó varios cargos en el gobierno.

<sup>124</sup> Silvia Finocchio, en el año 1983, era una profesora de historia recién recibida, que había comenzado a trabajar en el Colegio Francés donde estaba como directora Beatriz Santiago, quien la invitó a participar del CPP.

<sup>125</sup> El psicólogo Miguel Hojman fue director de una escuela privada creada por sus padres. Era un profesional muy comprometido con la educación.

<sup>126</sup> Susana Fraga era docente del Colegio Francés, afiliada al partido radical, y fue invitada por Beatriz Santiago a participar de las discusiones en el Taller de Educación del CPP.

<sup>127</sup> Norma Paviglianiti era profesora en Ciencias de la Educación, docente de la UBA y del INSP, además como especialista en planeamiento trabajó en diversos organismos nacionales (CONADE, CFI, CICE, Ministerio de Educación) y fue asesora de Adolfo Stubrin en el Congreso, junto a Beatriz Santiago.

<sup>128</sup> El abogado, sociólogo y docente universitario Carlos Borsotti fue, a partir de 1984, coordinador del “Taller de Educación” del CPP y secretario técnico administrativo del Congreso Pedagógico. Además, Director de Programación Educativa del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

María del Carmen Mastropiero, Miriam Mardo, Gladys Senn de Cello<sup>129</sup>, Jorge Fara, Inés Herrera<sup>130</sup>. Al decir de Silvia Finocchio, “era básicamente un grupo de intelectuales, pero sobre todo, de docentes”.

Los miembros del “Taller” eran docentes muy respetados en las instituciones de donde provenían, tenían una visión progresista sobre el cambio educativo y, habían participado en experiencias educativas innovadoras en los años 60 y 70. Por ejemplo, Susana Pironio, se desempeñó como docente en la Escuela Técnica ORT. Durante el gobierno dictatorial de la Revolución Libertadora, esta escuela albergó a un grupo de docentes expulsados de las universidades, principalmente de la Universidad de Buenos Aires. A partir de allí, se armaron equipos de trabajo con docentes de distintas disciplinas (matemática, física, química, biología, lengua) y se crearon jefaturas de departamentos. Pironio coordinó, durante varios años, la jefatura que reunía a todas las materias humanísticas (historia, geografía, literatura, lengua, inglés). En una entrevista realizada, afirmaba:

“Nosotros lo que sentíamos, era que habíamos estado, o que la Argentina había estado como anestesiada durante mucho tiempo y, que, algo había pasado en aquellas escuelas que con cierta libertad se habían podido jugar un montón de otras maneras de enseñar, porque estábamos protegidos por este asunto de las instituciones privadas que, mientras no nos metiéramos en cosas riesgosas desde el punto de vista político, podíamos tener la libertad y los recursos para hacer una cantidad de cosas” (Entrevista a Susana Pironio, 2008).

Por otra parte, Beatriz Santiago había realizado un posgrado en lingüística en Francia y, a su regreso, fue organizadora y directora del Colegio Francés de Acassuso entre 1978 y 1983 y, también, docente en el Colegio Nacional de San Isidro. A partir de 1984, fue asesora en el Congreso de la Nación del diputado Adolfo Stubrin<sup>131</sup>. Había participado en la

---

<sup>129</sup> Gladys Senn de Cello (1921-1999) fue maestra y directora en diferentes escuelas, también se desempeñó como supervisora y Directora General de Escuelas Primarias en la provincia de Santa Fe. Adolfo Stubrin la designa, en 1984, como asesora de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación. Mantiene el cargo hasta 1987, cuando asume la Dirección Nacional de Educación Primaria y Preescolar.

<sup>130</sup> Esta nómina de los miembros del “Taller de Educación” del CPP se encuentra en CPP-MRC-UCR (1987) “Aportes para la transformación del nivel medio. Documentos de trabajo del Taller de Educación”. Colección Cuadernos 4. Bs. As.: 119.

<sup>131</sup> La vinculación estuvo dada por el hermano de Adolfo, Marcelo Stubrin, quien coordinaba los grupos de trabajo del partido radical.

Dirección de Planeamiento Educativo de la Nación (1983), fue Coordinadora General del II Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) y Estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO. En 1988, fue designada Directora Nacional de Educación Media impulsando el “Programa de Transformación de la Educación Media”.

La mayoría de los miembros del “Taller”, fueron ocupando cargos dentro del gobierno radical, siendo un grupo muy reducido los que estuvieron preocupados y comprometidos con la reforma de la educación secundaria. Este grupo, fue el que abrió un espacio de generación de ideas, experiencias y proyectos para la educación de los jóvenes en los años 80.

Las lecturas de referencia, no se vinculaban con aspectos curriculares específicamente, los miembros del “Taller” consultaban artículos de la revista “El Correo de la UNESCO”, algunos documentos de UNESCO, libros de autores franceses (por la vinculación con Francia y el Colegio Francés en Argentina de varios de sus miembros), publicaciones de FLACSO y de CEPAL. Un referente clave para el grupo fue Juan Carlos Tedesco<sup>132</sup>. Por otra parte, el equipo de trabajo del “Taller” indagó:

“Todo lo vinculado con los procesos de interdisciplinariedad porque eso estaba en el tope de las discusiones (...) y nosotros leímos muchísimo al respecto. La verdad, que lo que uno leía en ese momento, y como crítica a toda la fragmentación que era característica a la escuela secundaria, nos seducía” (Entrevista a Susana Pironio, 2008).

Además de las lecturas y autores de referencia, gran importancia en las reflexiones, discusiones y propuestas tuvieron las experiencias laborales de los miembros del “Taller”. El conocer el funcionamiento y organización de las escuelas secundarias fue lo que predominó en el momento de la elaboración de los proyectos; así como también, la formación que se desarrollaba en el marco del CPP. Se puede indicar que uno de los temas

---

<sup>132</sup> Uno de los aportes de Tedesco en “Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina” publicado inicialmente en 1981 y, luego, en Nassif, Tedesco, Rama (1984), hacía referencia a que la obligatoriedad del ciclo secundario inferior en los países de América Latina, desde el punto de vista cultural, otorgaría elementos más bien simbólicos que reales, teniendo en cuenta los factores estructurales (heterogeneidad y marginalidad social y cultural) que constituyen a la sociedad latinoamericana.

iniciales de debate, en el “Taller”, y que derivó en una línea de política educativa, fue la formación política de los jóvenes:

“Qué formación política, qué formación política a los jóvenes, cómo introducir la política en la escuela, cómo apoyar esa formación política en el desarrollo de las ciencias sociales, qué ciencias sociales había en la Argentina desarrolladas como para poder apoyarse, quiénes eran los autores que podían ser una referencia, qué bibliografía, qué mirada alrededor de Argentina y de América Latina, dimensión que era absolutamente ignorada, la discusión alrededor de la idea de participación, que era un tema así cómo muy candente; y cómo articular la mirada política con una mirada, te diría, sobre todo, social” (Entrevista a Silvia Finochio, 2008).

Por otra parte, en una entrevista, Susana Pironio comentaba que, desde 1982, se comenzaron:

“a proyectar acciones que (se veían) como imprescindibles, acciones que se venían postergando desde hacía muchísimo tiempo y, con la experiencia que cada uno tenía, aportaba reflexiones, críticas y posibles cambios (...) el grupo, (...) no logró en el primer momento tener una inserción directa; en ese momento estaba Aramburu que fue ministro, y él puso a su gente. El grupo nuestro no perdió entusiasmo, no perdió la idea de poder actuar y, de hecho, nosotros acercamos unos proyectos. El primer proyecto que nuestro grupo del centro de participación política acercó al ministerio fue un proyecto de modificación de los contenidos de una disciplina que estudiaba la realidad social argentina” (Entrevista a Susana Pironio, 2008).

Esta política, fue la modificación de la materia Formación Moral y Cívica, el plan de estudios fue propuesto por algunos miembros del equipo de trabajo del “Taller de Educación” y, aprobado por la gestión de Alconada Aramburu. A través de la R. M. 536/84 se puso en marcha, en el ciclo básico de todas las escuelas secundarias del país, la nueva asignatura denominada Educación Cívica.

### *La política de definición del ciclo básico*

Luego de la derrota en las elecciones legislativas del año 1987, Alfonsín modificó su gabinete, y el Ministerio de Educación no fue una excepción. Rajneri fue reemplazado por

el catedrático Jorge Federico Sábato<sup>133</sup>. Y, fue a partir de allí, que las algunas propuestas de cambio en educación comenzaron a concretarse. En la Secretaría de Educación permaneció Adolfo Stubrin, quien había sido nombrado en enero de 1987.

La propuesta de cambio curricular para la educación secundaria fue la modificación del ciclo básico que, se pone en marcha, luego del CPN, en 1988, siendo Directora Nacional de Educación Media, la profesora Beatriz Santiago.

En 1988, en el marco del “Programa de Transformación de la Educación Media”, se pusieron en marcha dos proyectos: el “Proyecto de unificación del Ciclo Básico Común y del Ciclo Básico Comercial diurno y estudio de una misma Lengua Extranjera de 1° a 5° año” (R.M. 1813/88) y el plan denominado “Proyecto: Ciclo Básico General” (R.M. 1624/88). Respecto a estos proyectos, señalaba el Dr. Adolfo Stubrin:

“Nosotros trabajábamos en dos reformas, de dos velocidades, mandadas simultáneamente, una es el ciclo básico unificado y la otra el ciclo básico general (...), entonces, este piloto era la vanguardia del otro, el otro era la garantía de que todas las escuelas participaran, entonces, el ciclo básico unificado creaba un cierto movimiento, la reforma curricular, el reacomodamiento de horarios, las cuestiones que eran más fácil de producir una modificación masiva y, con el otro, avanzábamos un paso adelante (...). Se combinaba también con el Instituto de Perfeccionamiento y Actualización Docente<sup>134</sup> que era un esquema en red, le habíamos dado ese proyecto a Clotilde Yapur, una docente tucumana que había estado exiliada en Venezuela y había estado allí en la Universidad de Educación a Distancia en Caracas. Ella organizó un sistema semi-presencial de capacitación con núcleos (...) y producíamos capacitación para el CBU y para el CBG (...), se recurrió a la figura del especialista, que era el conocedor del curriculum o de un área de contenidos que preparaba a la gente para el trabajo. Y bueno, teníamos también un Programa con los Institutos Superiores, eso lo manejaba Caty (Catalina Nosiglia), pero se desgastó mucho el aspecto institucional, no alcanzamos a llegar a los institutos superiores al ritmo que requería el cambio curricular (...). La formación de profesores

---

<sup>133</sup> Formó parte del CPP y, en 1983, tras la victoria de Alfonsín, el canciller Dante Caputo lo nombra Secretario de Estado de Relaciones Exteriores para Asuntos Especiales, donde participó en el acuerdo limítrofe sobre el canal de Beagle en 1984. También, intervino en las negociaciones con Gran Bretaña por el conflicto de las Malvinas y con el Brasil para alcanzar una política común sobre el uso pacífico de la energía nuclear, base de la creación del Mercosur.

<sup>134</sup> El Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD), creado por decreto N° 1709 del 26/10/87, se propuso un Proyecto Inicial de Perfeccionamiento y Actualización de profesores de Enseñanza Media, el cual se estimaba desarrollar entre julio de 1988 y junio de 1991 (Secretaría de Educación de la Nación. “De los Planes a la Acción. La política de transformación educativa”. Enero 1989).

para la secundaria fue más lento, porque nos llevó mucho tiempo el problema de que todos los profesores eran interinos, la cuestión que queríamos imprimirle una vida institucional parecida a la de la universidad, quisimos crear consejos, había un programa que se llamaba de jerarquización de la educación superior no universitaria, que lo hacíamos sin dinero” (Entrevista a Adolfo Stubrin, 2009).

Como se señala anteriormente, el primer proyecto que se promovió fue el de unificación del ciclo básico. A continuación se describen algunos aspectos claves para comprender la magnitud de la transformación.

Ambos proyectos, recuperaban las conclusiones de la Asamblea Final del CPN donde se bregaba por la redefinición de la función social y cultural de la Educación Media y el establecimiento de nuevos fundamentos y contenidos curriculares. Además, se sugería la creación de un ciclo básico, junto a la actualización y perfeccionamiento docente, de manera de revitalizar las redes de participación de la comunidad en la vida de la institución escolar.

Uno de los motivos que impulsaron el desarrollo de estos proyectos era atender al período de transición entre la primaria y la secundaria, es decir, crear estrategias para la articulación entre los niveles, tratando de establecer las condiciones para que el adolescente no fracase o deserte en los primeros años de la educación media. Explicaba Pironio:

“Uno de los motivos de este ciclo básico era, también, ‘amortiguar el golpe’, ese paso traumático de la escuela primaria a la escuela secundaria. Entonces, buscábamos que estos primeros años de la escuela secundaria, no significaran una pérdida de tiempo o un desprestigio del conocimiento, de ninguna manera, sino que, el conocimiento estuviera organizado de modo tal, con menos docentes quizá, agrupando disciplinas, para evitar que hubiera ese choque entre un maestro o, a lo sumo, dos o tres, y pasar a 13 o 15 docentes (...) es decir, se buscaba, ‘no hacer de la secundaria un obstáculo tan grande que excluyera’” (Entrevista a Susana Pironio, 2008).

En este mismo sentido, se proponía un perfil socio - cultural de la escuela media que integre los primeros años de educación media a la educación básica, común y obligatoria y, redefina la función social y cultural del ciclo básico.

Se pretendía integrar el trabajo técnico y manual con el trabajo intelectual, al mismo tiempo que integrar “la formación humanística, científica y técnica con la formación de la personalidad y la formación social democrática” (R.M. 1624/88: 1).

Uno de los ejes sobre los cuales se sostuvo el “Proyecto de Unificación del Ciclo Básico”, fue la posibilidad de otorgar una formación común más extensa que la culminación del nivel primario. Se pretendía extender la educación básica 10 u 11 años con la expectativa de brindar una educación “igual para todos” y mejorar la calidad. Y, también, se reconocía que la fuerte segmentación del sistema educativo, no permitía brindar mayores oportunidades de acceso, permanencia y movilidad social a todos los estudiantes<sup>135</sup>.

La unificación del Plan de Estudios del ciclo básico implicó: a). la supresión de asignaturas y la transformación de algunas en talleres, b). la modificación de horas cátedra y, c). la ampliación de la oferta en la enseñanza de idioma extranjero a partir de 1º año.

a. Las asignaturas que se suprimieron fueron “Latín” en 1º, 2º y 3º año y “Contabilidad” en 1º y 2º año del Ciclo Básico Común, “Instrucción Cívica” en 3º año del Ciclo Básico Comercial Diurno y “Contabilidad Mecanizada”, “Orientación Profesional” y “Cursos de apoyo para alumnos”<sup>136</sup>. Se creó el taller: “Educación Estética y Práctica”; este taller estaba conformado por “Educación Plástica” (conformada por las horas de “Caligrafía y Dibujo Ornamental”), “Cultura Musical”, “Actividades Prácticas” y “Mecanografía”<sup>137</sup>.

b. Se modificaron horas cátedra de las asignaturas: “Elementos de Físico-Química” (se duplicaron las horas en 3º año), “Contabilidad” (se duplicaron las horas en 3º año), “Matemática”, “Historia”, “Lengua y Literatura”. Estas modificaciones se produjeron para unificar los horarios entre el ciclo básico común y el comercial diurno.

c. Y, también, se instituyó el estudio de una misma lengua extranjera de 1º a 5º año.

---

<sup>135</sup> Anexo de la Resolución Ministerial 1813/88. Como se puede observar, hay una línea de continuidad con las propuestas elaboradas por el “Taller de Educación” del CPP y las conclusiones del CPN.

<sup>136</sup> Las horas cátedra de las últimas tres asignaturas serían destinadas para financiar parte del presente proyecto.

<sup>137</sup> Respecto a este espacio curricular, “teníamos que aprovechar las teorías que nos autorizaban, de algún modo, a agrupar disciplinas y a reducir la cantidad de docentes, y ver de qué modo podíamos vincular ciertas disciplinas profundamente desprestigiadas y poco atractivas por la forma como se enseñaban, por ejemplo, todos los lenguajes artísticos. De qué modo, esos lenguajes artísticos podían integrarse, para no ser despreciados sino, para entrar de una manera útil en la escuela” (Entrevista a Susana Pironio, 2008).

Se creó un *ciclo de formación general* para posponer la especialización. Respecto a este punto señalaba Susana Pironio:

“Era necesario, “formar” primero, aprender aspectos más generales de la educación y, luego, comenzar con esas disciplinas más específicas, (...) disciplinas, que resultaban a modo, casi de castigo, como era el latín en algunas divisiones y en otras no. Cuando en realidad, nadie duda de las ventajas de conocer las lenguas madres pero, dada la dificultad que la mayoría de los adolescentes tienen con la lengua madre, esas horas podían transformarse en horas de lengua, con un aprovechamiento más directo (...) Otra de las cosas que resultaba anacrónica totalmente, era la caligrafía (...) O la contabilidad, prematuramente puesta en un comercial en primer año. Era una contabilidad puramente mecánica, sin ningún tipo de fundamento, simplemente porque allí había estado siempre y porque el comercial se caracterizaba por eso” (Entrevista a Susana Pironio, 2008).

El segundo proyecto impulsado por el gobierno, fue la modificación del plan de estudios del ciclo básico. El “Proyecto Ciclo Básico General”, promovió principios ligados a la profundización de las relaciones democráticas, de respeto por el período evolutivo del alumno (adolescencia), se consideraron los vínculos entre escuela y mundo laboral y, al mismo tiempo, entre la escuela secundaria y la continuidad de los estudios, mediante el fomento de la “igualdad de oportunidades”, “formas solidarias en actividades económicas y sociales”, mejoramiento de las relaciones inter e intra institucionales y el aumento de la participación (R.M. 1624/88: 1).

Se buscaba promover relaciones pedagógicas que favorecieran: a). la función activa del alumno en el proceso de aprendizaje a través de una estructura curricular integrada; b). la redefinición del rol docente considerándolo como “participante creativo del diseño curricular”, reconociendo institucional y económicamente las horas de planeamiento como un proceso grupal de construcción, centrado en el perfeccionamiento y en las necesidades y reflexiones surgidas de la práctica y, además, se integró al preceptor a la tarea pedagógica como parte de los equipos docente; c). el fomento de nuevas formas de gobierno escolar; y d). se concibió un nuevo sistema de evaluación, calificación y promoción de los alumnos.

a). Se estableció un “currículum integrado”, pues se consideraba que el currículum vigente sostenía la división en disciplinas como una organización que “fragmenta la

realidad”, por lo tanto, se propuso una perspectiva fundamentalmente interdisciplinaria, con contenidos socialmente significativos. Para ello, se conformaron áreas de conocimientos<sup>138</sup>, priorizándose la estrategia de resolución de problemas. Este tipo de propuesta curricular, suponía trabajos de planificación conjunta de los docentes para cumplir los principios especificados más arriba.

El enfoque interdisciplinario se fundamentó desde la consideración de un abordaje de la realidad como problemática y compleja en donde la ciencia, el arte y la tecnología se convierten en mediatizadores históricos, sociales y culturales de su comprensión. La estrategia metodológica fue el planteo de problemas, temas y/o los centros de interés, enfatizando la formulación de preguntas.

Se realizó una vinculación entre el currículum integrado y el abordaje interdisciplinario para la organización de las disciplinas existentes en las áreas teniendo en cuenta su construcción teórica y epistemológica. Además, se definieron ejes conceptuales de integración inter-áreas.

Por otra parte, se propusieron talleres integrados para las áreas. Los objetivos principales que se perseguían eran: - revalorizar el trabajo creativo y productivo, - integrar la teoría con la práctica, - canalizar los intereses y necesidades afectivas y posibilidades creativas de los alumnos. También se crearon talleres optativos teniendo en cuenta las características regionales, los intereses de los alumnos y las posibilidades institucionales.

b). En este Proyecto, se pensó en el perfeccionamiento docente, previendo dos etapas para su desarrollo: una previa al desarrollo del Proyecto (y paralela a las tareas diarias) y, otra integrada al desempeño del rol en las instituciones, en tanto puesta en marcha del nuevo proyecto curricular. Se propuso un perfeccionamiento permanente, desarrollado a través de los principios de “participación deliberativa y de autoformación”, “de transformación integral”, y de “formación por la investigación”. Se pretendió desarrollar una formación científica en la especialidad, junto a la formación pedagógica y psico-sociológica recuperando la experiencia de cada docente e incorporando nuevos aportes teóricos y metodológicos, a través de procesos de reflexión sobre la práctica. Para el

---

<sup>138</sup> Las áreas que se proponen son: Área I: Comunicación y Expresión, Área II: Ciencias Sociales, Área III: Ciencias exactas y naturales, Área IV: de la Tecnología.

perfeccionamiento docente se sostenía como estrategia metodológica el taller, pues se consideraba coherente con el encuadre teórico.

El rol del preceptor se modificó por el de “auxiliar docente”, sus funciones serían las de colaborar con las tareas de seguimiento y evaluación de los alumnos, canalizando el contacto entre la escuela y los padres.

c). En relación con las formas de gobierno, el Proyecto CBG se organizó teniendo presente en sus diferentes instancias de concreción la figura del coordinador. Se convino una Coordinación Central a nivel nacional y una Coordinación Zonal con la participación de los docentes<sup>139</sup>. Se elaboró una estructura de organización institucional contemplando la participación de directivos, docentes y preceptores a través del trabajo en talleres, con horas “pagas” disponibles para el planeamiento educativo. Se diagramaron reuniones (talleres) de cada área e inter-áreas, habiendo docentes coordinadores de áreas y docentes coordinadores inter-áreas. Un antecedente de relevancia para la organización institucional fue el Proyecto 13 o Régimen Laboral de Profesores designados por cargo<sup>140</sup>, vinculado a las condiciones laborales de los docentes de las escuelas secundarias<sup>141</sup>.

d). Respecto al sistema de evaluación, calificación y promoción de los alumnos, se puede indicar que se concibió la evaluación como conocimiento, comprensión y explicitación de las “causas del aprendizaje”, “de las condiciones externas e internas que lo posibilitan y del proceso grupal en el que tiene lugar” (R.M. 1624/88: 27). Se propusieron instancias de evaluación individual y grupal llevadas a cabo de manera “integral, continua y flexible”. El sistema de calificaciones era conceptual, pues se esperaba que jerarquice el papel docente como guía de los aprendizajes y comprometiera al alumno con su propio

---

<sup>139</sup> Aquí se puede observar el principio de descentralización para la toma de ciertas decisiones de manera de acrecentar la participación, premisa de las conclusiones del CPN.

<sup>140</sup> Este proyecto se puso en vigencia a partir de la Ley 18614 en 1970 (con carácter experimental), fue extendido en 1971, y finalmente, la ley 19514/72 lo implantó. En 1981 fue ampliada y modificada por la ley 22416. Para 1985, tanto la ley 19514/72 como la 22416/81 estaban en vigencia. Para profundizar sobre los antecedentes, características, implementación y efectos de este proyecto ver el estudio desarrollado por Inés Aguerro, desde la Dirección de Programación Educativa de la Nación, en el año 1985.

<sup>141</sup> El Proyecto 13 o “Régimen Laboral de Profesores designados por cargo” surgió “para dar respuesta, desde la perspectiva de la transformación de la organización escolar, a la necesidad de adecuar las obsoletas estructuras del nivel medio” y, también, para mejorar el trabajo pedagógico de los docentes de las escuelas secundarias (MEJ, 1985).

aprendizaje contribuyendo a desarrollar la capacidad de autoevaluación. En el caso de los talleres previstos, se propuso la promoción que, resultaría del logro de los objetivos planteados. Se previeron instancias de recuperación en diciembre y/o marzo para aquellos alumnos que no alcancen todos los objetivos previstos.

Respecto a la implementación, el proyecto de unificación del ciclo básico de los bachilleratos se produjo en todas las escuelas del país y, paralelamente, el Proyecto CBG se produjo en 16 escuelas de distintas provincias; ambos proyectos comenzaron a ponerse en marcha en 1988 y su duración fue muy breve. Paralelamente a la concreción de ambos proyectos, se desarrollaban talleres de capacitación con los profesores. Desde la Dirección de Educación Media se enviaban ‘talleristas’, quienes se encargaban de la formación de profesores en las nuevas metodologías y abordajes de los contenidos a enseñar. Las escuelas que participaban del Proyecto CBG lo hacían voluntariamente.

“(Los talleristas) se quedaban como 15 o 20 días en las escuelas (...), trabajaban con los docentes, directamente con los docentes. Talleres con los docentes (...) sobre la manera de implementar el curriculum” (Entrevista a Beatriz Santiago, 2008).

Por su parte, mencionaba Pironio:

“con motivo de nuestro proyecto piloto: CBG “Ciclo Básico General” (...), viajamos al interior de las provincias, viajamos a las provincias, y nos pusimos en vínculo directo con algunas escuelas. Recuerdo en Tucumán, en Santa Fe, recuerdo en el Gran Buenos Aires, en Rosario” (Entrevista a Susana Pironio, 2008).

### *Conflictos y resistencias*

Respecto a los conflictos y resistencias que se presentaron en la implementación de la reforma curricular, se observó que fue difícil la puesta en marcha del Proyecto CBG, si bien era un proyecto piloto dirigido a 16 escuelas en todo el país, el proceso enfrentó diversos

obstáculos<sup>142</sup>. Por una parte, permanecían de la época de la dictadura militar un grupo de inspectores que objetaban muchas de las disposiciones establecidas desde la Dirección Nacional de Enseñanza Media y, si bien, el equipo perteneciente a esta Dirección viajaba a las escuelas para realizar el seguimiento de la experiencia, las contradicciones permanecían. Beatriz Santiago explicitaba:

“Era muy difícil porque teníamos un cuerpo de inspectores que eran de la dictadura y quedaron los mismos, (...) lo que nos decían las directoras, es: ‘sí señora, usted me dice eso, pero después viene el inspector y me dice: ella se va a ir, el que se queda soy yo’. Lógico, es un funcionario político, entonces, con esa situación, con ese marco, cómo podés cambiar cosas, es muy difícil” (Entrevista a Beatriz Santiago, 2008).

Las dificultades, también procedían desde los mismos docentes, a quienes les resultaba novedoso el trabajo interdisciplinario y en talleres, la propia formación de los docentes no permitía el sostenimiento de la integración disciplinar. Si bien, se previeron instancias de perfeccionamiento y capacitación en las escuelas secundarias, el tiempo de formación no fue suficiente. La idea de una reforma en la formación inicial de los profesores existía, sin embargo, las estrategias políticas, el presupuesto destinado y el tiempo de implementación no permitió el sostenimiento de estas y otras ideas en este mismo sentido. Señalaba Santiago:

“Si hubiéramos empezado con la formación docente ahí, por lo menos, tendríamos una camada, pero lo que pasó con la formación docente es que cada vez se fue desprestigiando más” (Entrevista a Beatriz Santiago, 2008).

Además, las escuelas habían transitado la implementación de la unificación del ciclo básico, con la consecuente supresión de asignaturas y reasignación de horas cátedras, generando una serie de rechazos al reordenamiento laboral.

Hubo resistencias de los directivos y docentes a reconocer y discutir problemas institucionales. Muchos temores provenientes de la época de la dictadura militar de los años

---

<sup>142</sup> La implementación del Proyecto CBG se desarrolló en escuelas de todas las provincias, con excepción de aquellas que rechazaran pertenecer a dicho proyecto y, las provincias del sur del país, por problemas presupuestarios.

70 permanecían latentes. Y, por otro lado, los docentes estaban muy preocupados por mantener su fuente de trabajo, ante los cambios que se proponían, la primera reacción era la negación.

En “San Juan y Mendoza se negaban a toda reforma de cualquier tipo, ni siquiera aceptaron (...) San Juan no aceptó una escuela para poner en marcha el proyecto (...) Fui a cada escuela, si; pero si la escuela decía que no; era no, porque no tenía sentido. Y en San Juan, no había ninguna escuela que aceptara la reforma; en Mendoza, creo que hubo una. En otras provincias, hasta nos pedían por favor dos, pero no teníamos plata para dos. Al sur, no sé que hubiera sido, porque no nos alcanzaba la plata para poder pagar los viajes de los talleristas. Al sur era muy caro” (Entrevista a Beatriz Santiago, 2008).

Por otra parte, el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) no quiso ingresar en el proyecto de transformación curricular, ni tampoco fueron aceptados los cambios por parte de los docentes de las escuelas técnicas.

“La primera modificación que hicimos, que eso fue por decreto, que fue hacer un ciclo básico unificado (...), eso quedó. Eso fue lo único que quedó. Y no pudimos con el CONET, aún estando David Wiñar allí, no pudimos con el CONET (para realizar la implementación del Proyecto CBG)” (Entrevista a Beatriz Santiago, 2008).

“En las escuelas técnicas también, allí eran muy terribles, estos maestros de taller, la mayoría de ellos, ni siquiera eran docentes. Porque, no había docentes a lo mejor de carpintería o de herrería. Entonces, allí había personas que, en el mejor de los casos, tenían el oficio y habían sido capacitados en cursos del CONET. Y en el peor de los casos, no habían sido capacitados. Y el asunto de las escuelas técnicas, era muy complejo” (Entrevista a Susana Pironio, 2008).

Finalmente, se puede observar que, los proyectos impulsados por el “Programa de Transformación de la Educación Media” contemplaban las condiciones de las escuelas y, el equipo de trabajo de la Dirección Nacional de Enseñanza Media tuvo conciencia de las dificultades que se presentarían en la implementación, pero muchos conflictos fueron imposibles de contener. Las resistencias de los docentes y, en especial, de las escuelas técnicas; el breve tiempo de gestión y los pocos recursos económicos y humanos con los que se contaba, complicaron el desarrollo de los Proyectos.

Luego, los funcionarios de la cartera educativa del gobierno justicialista guardaron, en cajones muy bien cerrados estos proyectos y, se puede decir que, todavía hoy, no fueron desempolvados.

## Capítulo V: Conclusiones

### 1.

Esta investigación estuvo dirigida a realizar un aporte a la historia del currículum de la educación secundaria en Argentina. El objeto de estudio fue el proceso de estructuración y definición curricular del ciclo básico de la escuela secundaria durante la transición democrática argentina (1983-1989). En forma más específica, interesó analizar las posiciones de actores vinculados con el ámbito político y académico con incidencia en la realización de diagnósticos y propuestas respecto del currículum de la educación secundaria entre 1983 y 1989, así como también, se indagó sobre la participación de actores relevantes en la política de modificación del ciclo básico. Es decir, se puso énfasis sobre el contexto recontextualizador de dicha política curricular.

El proceso de estructuración y definición del ciclo básico se enmarcó en determinado relato sobre la historia de la educación secundaria argentina, para señalar las particularidades que fueron constituyendo dicho nivel del sistema educativo y comprender así la relevancia de tal reforma.

Algunas de las preguntas que impulsaron la búsqueda fueron: ¿De qué manera se generaron las políticas curriculares para el ciclo básico de la escuela secundaria entre los años 1983-1989 en Argentina? ¿Qué discusiones, diagnósticos y políticas para el nivel de enseñanza secundario se generaron para que la problemática curricular de la educación secundaria forme parte de la agenda de política educativa de la década de 1980? ¿Cuáles fueron los principales actores que intervinieron en la definición de la problemática curricular?

### 2.

Como se pudo observar a través de este trabajo, a lo largo del siglo XX, se sucedieron una serie de pugnas por la selección y distribución de la síntesis cultural a transmitir en el currículum para la educación secundaria; sin embargo, su carácter disciplinar y humanista permaneció prácticamente intacto. Las discusiones sobre esta forma dominante de

construcción curricular persistieron a lo largo del siglo, aunque el lugar otorgado a la escuela secundaria y, a los saberes que allí se promovieron, oscilaron entre: entenderla como continuación de la educación primaria, atendiendo a una formación general o, como un nivel de instrucción especializado capaz de proveer las herramientas para continuar los estudios superiores o para el desempeño en el mundo del trabajo (con todos los matices posibles). Durante la década de 1980, se generaron una serie de críticas a la hegemonía del carácter disciplinario y enciclopédico del currículum de la escuela secundaria.

Este proceso no fue azaroso, se produjo en el marco de una transformación de las relaciones de y entre los campos sociales. En este momento histórico, se originó un reordenamiento de los Estados modernos a nivel mundial, lo que trajo aparejado reformulaciones en los sistemas educativos. Especialmente en América Latina, la mayoría de los países vivieron una etapa de transiciones de gobiernos dictatoriales a democráticos, marcada por los cambios de regímenes políticos y la experiencia de los primeros gobiernos posdictaduras (Ansaldi, 2006). Los procesos de transición democrática presentaron una continuidad de situaciones generadas durante los gobiernos dictatoriales en todos los campos sociales, estando acompañados de los primeros intentos de democratización de las prácticas políticas; esto generó problemas muy complejos para los actores que pretendían sostener políticas de cambios. Los conflictos y articulaciones que se produjeron en y entre los diferentes campos sociales, fueron el trasfondo que configuró las posibilidades y los límites de los procesos de transmisión cultural escolar.

Entre 1983 y 1989, el campo de la producción estuvo hegemonizado por grupos de poder que emergieron en la dictadura militar, cuyas prácticas crearon y reprodujeron los medios, contextos y posibilidades de la producción material<sup>143</sup>. Estos grupos permanecieron intactos durante el nuevo régimen de gobierno y más allá de los intentos del primer Ministro de Economía del radicalismo, Bernardo Grinspun, de impulsar un plan de reactivación económica de corte “nacional-desarrollista”; ya a partir de septiembre de 1984, las decisiones se encauzaron en beneficio de los sectores más poderosos.

Algunas huellas que marcaron el campo de la economía durante la última dictadura y que permanecieron en los posteriores gobiernos, también persistieron en el campo del

---

<sup>143</sup> Los grupos que conformaron el bloque de poder dominante en la dictadura de los 70, fueron: “grupos económicos locales (GGEE)” y “conglomerados extranjeros asociados al capital financiero internacional (ETDI)” (Pesce, 2006: 370-371).

Estado y en el cultural o de control simbólico. Si bien desde el gobierno nacional se produjo una agenda de políticas “restauradoras” del orden democrático, hubo sectores que opusieron fuertes resistencias a los cambios propuestos. Actores relevantes como la Iglesia Católica y las FFAA, promovieron constantes discusiones con el gobierno radical y fueron capaces de cuestionar las políticas dirigidas a la democratización y modernización de la justicia, la educación, la economía y las relaciones sociales. De allí que, en los primeros años del gobierno radical, se avanzara en reformas paulatinas, algunas de las cuales tuvieron gran impacto social. Entre las más importantes para la consolidación de los procesos democráticos estuvo: la realización del juicio a la Junta Militar de los años 70 y la reconstrucción de dicha institución, la introducción de reformas en el Código Civil y la sanción de la ley de divorcio, si bien ocurrieron en el marco de una serie de sucesivos conflictos.

### 3.

En materia educativa, el período de transición democrática fue fructífero. Antes de la llegada del gobierno de Alfonsín, ya se estaba diagnosticando una fuerte crisis educativa<sup>144</sup> y se debatían políticas para modificar las problemáticas emergentes. Desde varios equipos de trabajo, tanto pertenecientes a partidos políticos como a centros de investigación, se formulaban debates y líneas de acción para analizar y superar dicha crisis.

Durante el gobierno radical, los funcionarios de la cartera educativa elaboraron dispositivos para la concreción de procesos de democratización. Como consecuencia de dichos procesos, se generaron nuevas “cuestiones socialmente problematizadas” (Oszlack y O’Donnell, 1986). La distribución de recursos simbólicos (modernos y democráticos) a través del acceso y permanencia en el sistema educativo y los intentos por el mejoramiento de la formación docente y la enseñanza, fueron cuestiones prioritarias en la agenda de políticas gubernamentales. Dicha agenda estuvo basada en la construcción de políticas públicas de modernización escolar. En los primeros años de gobierno, se produjeron una serie de acciones de reconstrucción y apertura del sistema escolar, bajo un esquema político

---

<sup>144</sup> Tedesco, Braslavsky, Carciofi (1987).

basado en el logro de consensos posibles para la concreción efectiva de las políticas planificadas. En este sentido se desarrolló el II Congreso Pedagógico Nacional.

Como parte del intento de democratizar el debate y ampliar las bases de consenso de la política educativa, el desarrollo del II Congreso Pedagógico Nacional fue un acontecimiento inédito para la educación argentina. Este evento, de carácter nacional, bajo la consigna de: “participación de todos los ciudadanos” al diálogo abierto y la discusión del sistema educativo nacional, abrió canales de divulgación de información en materia educativa para recuperar la capacidad de decisión política de los ciudadanos. El Congreso Pedagógico, más allá de los desaciertos, permitió que muchos sectores sociales tomaran conciencia de la profundidad de la crisis educativa y la necesidad de cambios en el sistema escolar.

Paralelamente al avance del Congreso Pedagógico, la educación secundaria y su organización institucional y curricular se fue instalando paulatinamente en la agenda de políticas públicas y de investigación. La crisis que se diagnosticaba: el carácter caduco de los contenidos, la normativa disciplinaria coercitiva, la imposición de exámenes para el ingreso, la ausencia de participación en la organización institucional y curricular, la permanencia de un curriculum humanista, señalaba la necesidad de construir una agenda amplia de reformas.

El impulso a la transformación de la educación secundaria estuvo dado tanto desde el Estado Nacional, como también desde los gobiernos provinciales (tanto provincias radicales como peronistas). Desde 1985, se produjeron sucesivas reformas curriculares para la educación secundaria, con distintos matices según las particularidades provinciales pero con características comunes. Asimismo, diferentes organizaciones sociales y grupos académicos acompañaban dichas reformas y analizaban los rasgos que presentaba el nivel de educación secundaria. Un ejemplo fueron las intervenciones en proyectos de reforma y las investigaciones sobre escuela secundaria producidas desde el equipo de trabajo de FLACSO. Sin embargo, desde las universidades no hubo intervenciones de carácter institucional respecto a las reformas producidas.

Fue a partir de la renovación, discusiones y políticas curriculares de los años 80, cuando se comenzó a instalar en el discurso pedagógico de funcionarios y ciertos grupos académicos un nuevo código curricular para la educación secundaria. Éste apeló a concebir

la estructura curricular cuestionando la hegemonía de la lógica disciplinar, retomando consideraciones sobre las características psicológicas de los adolescentes, insistiendo en la vinculación teoría-práctica, escuela-comunidad y educación-trabajo, incorporando al curriculum nuevas formas de organización institucional y renovadas maneras de entender el trabajo docente.

Los procesos de estructuración y definición curriculares del ciclo básico de la escuela secundaria se produjeron en el marco de la generación de un discurso educativo que articuló elementos vinculados a procesos de democratización y participación ciudadana (discurso regulativo) con criterios de valoración de los contenidos socialmente significativos (discurso instruccional). Tanto el discurso regulativo como el instruccional estuvieron atravesados por los análisis y diagnósticos de principios y mediados de los años 80 (recuérdense los trabajos de AGCE, el Taller de Educación del CPP y de FLACSO), como por las diversas reformas curriculares provinciales y, las discusiones y propuestas producidas alrededor del Congreso Pedagógico.

En el proceso de reforma analizado en este estudio, la clave en la lucha por la imposición-negociación de los parámetros considerados legítimos en el currículum para la educación secundaria residió en la disposición de los sujetos de estructuración formal: el equipo de trabajo de la Dirección Nacional de Educación Media, en 1988. Estos sujetos fueron capaces de incorporar a su discurso, sobre metas educativas y sociales, demandas y necesidades promovidas tanto desde el nivel de generación de los principios culturales dominantes como del nivel de transmisión, estando siempre abiertos a las sugerencias y críticas. Al mismo tiempo que se seleccionaron y tradujeron principios culturales arraigados en una concepción democrática-modernizante, se sintetizaron ideas y prácticas provenientes de distintas tendencias pedagógicas y curriculares presentes en la época y se asumió la importancia de las experiencias docentes en las escuelas secundarias argentinas.

En la reforma del Ciclo Básico se intentó realizar un abordaje del currículum como espacio de intercambios y negociaciones entre diversos sectores. Como se pudo observar, el grupo de trabajo de la Dirección Nacional de Educación Media sabía que para lograr legitimidad respecto de los cambios, tanto en la organización institucional como curricular, tenían que alcanzar consensos en la mayoría de los sectores educativos.

La experiencia desarrollada por esta Dirección, a partir del año 1988, puede considerarse alternativa a las producidas con anterioridad. Los protagonistas lograron desarrollar una propuesta considerando las problemáticas más serias de este nivel del sistema educativo, teniendo en cuenta las posibilidades de concreción del currículum en las escuelas. Se pensó en las condiciones de trabajo docente, la vigencia de los planes de estudios de los años 1956 y 1979, las estructuras organizativas verticalistas, las relaciones pedagógicas autoritarias, la segmentación horizontal y vertical del sistema, entre muchos otros aspectos.

Esta experiencia tuvo la particularidad de entrelazar pasado, presente y futuro, cuestión que no es común en la formulación de políticas en los países latinoamericanos, pues “el estilo latinoamericano de formular e implementar políticas públicas se caracteriza por la predisposición y la urgencia por actuar, con poco conocimiento y en forma inconulta. Así, la gestión pública parece limitarse al presente, o más precisamente, a un **presente continuo**. Es decir, ni el **futuro** ni el **pasado** son privilegiados como tiempos que deban conjugarse en la gestión estatal. Incorporarlos implicaría ampliar significativamente el horizonte de las políticas” (Oszlack, 2008: 11)<sup>145</sup>.

El pasado, el presente y el futuro de la escuela secundaria estaban dentro del horizonte de visibilidad de los sujetos de estructuración del ciclo básico, pero la apresurada partida del gobierno y la sucesión de una administración con otras propuestas educativas, terminaron con las posibilidades de evaluar los alcances del cambio curricular. La política de reforma del ciclo básico tuvo sus debilidades y, también, sectores que se resistieron a los cambios propuestos (principalmente, aquellos vinculados con las escuelas técnicas y con el peronismo), pero su interrupción posterior estuvo dada por la desidia del nuevo gobierno y, luego, por la situación creada por la transferencia de las escuelas secundarias de la nación a las provincias.

En el análisis sobre el currículum de la escuela secundaria que se realizó en este trabajo, fue importante comprender los límites y posibilidades de las políticas educativas sostenidas desde el gobierno radical, políticas que estuvieron atravesadas por una serie de conflictos en los diferentes campos sociales. El análisis de las relaciones entre cultura,

---

<sup>145</sup> El resaltado pertenece al autor.

economía y Estado permitió acceder a nuevas vinculaciones entre política y currículum. Se puede afirmar que durante todo el gobierno de Alfonsín, se promovieron códigos discursivos democráticos, capaces de generar relaciones sociales de diálogo, en los cuales la discusión y la búsqueda de consensos eran presentadas como las vías legítimas de comunicación. Pero los vestigios del gobierno militar durante la transición democrática (acciones autoritarias, censuradoras, sostenidas a partir del miedo y la no participación social, la mercantilización de la economía y el achicamiento de la industria y la producción nacional) junto al desequilibrio económico y político del gobierno de Alfonsín a partir del año 1987 (signado por el fracaso en las políticas implementadas) produjeron un descreimiento social generalizado e irrumpieron en el cumplimiento de los procesos de concreción de las políticas de democratización. Los sectores defensores de la educación pública (docentes, gremios, universidades) no supieron o pudieron sostener el proyecto participativo y modernizador impulsado desde el gobierno alfonsinista.

#### 4.

La construcción de un proyecto político educativo democrático e inclusor en la actualidad, necesariamente implica la construcción de nuevas articulaciones entre cultura, economía y Estado. La escuela secundaria presenta características que no se han modificado desde su constitución. Su matriz curricular y organizacional continúa siendo fuertemente disciplinaria, científicista, verticalista y sostiene un sistema fuertemente segmentado y selectivo. Siguiendo esta argumentación, se puede indicar que los diagnósticos producidos en el período postdictatorial y las propuestas de cambios generadas y sostenidas hacia el final de la década del 80 por el gobierno alfonsinista, fueron ignoradas o desoídas por los funcionarios y técnicos de la cartera educativa durante las reformas subsiguientes. La reforma educativa de la década de 1990 produjo cambios de magnitud en la estructura y en la definición de fines y propósitos del nivel secundario. Las particulares formas de implementación que cada provincia realizó hicieron que la transformación adquiriera matices inusitados. Cada una, desde sus posibilidades económicas y políticas, adoptó variadas maneras de implementación de la nueva propuesta de estructura y currículum; se produjeron experiencias vinculadas con procesos de ‘primarización’ de la

educación secundaria (introducción del tercer ciclo de la EGB en escuelas primarias y nuevas asignaturas sin formación docente) como de renovadas relaciones con el mundo del trabajo, a través del sistema de pasantías y los Trayectos Técnicos Profesionales.

Recientemente se sancionó la ley 26.206/06 de Educación Nacional, la cual establece la reconstitución del nivel secundario y su obligatoriedad. Este nivel del sistema parece estar nuevamente en el foco de la agenda de políticas educativas en Argentina. Es imprescindible que para las discusiones y toma de decisiones se tenga presente la historia de las reformas para la educación secundaria en nuestro país y, sobre todo, se sostengan las transformaciones desde una amplia agenda de políticas educativas, considerando central para el logro de los objetivos de mejorar la calidad, retención e igualación de las oportunidades educativas el importante factor que es la formación de los profesores.

Resta señalar nuestra preocupación por la educación secundaria argentina y de las políticas que se orientan a su expansión y mejoramiento, resaltando la urgente necesidad de reconsiderar propuestas como las que aquí se analizaron, como parte de los cimientos con los que contamos para próximas reformas educativas. Es probable que muchas de las modificaciones que en la actualidad se presentan como claves para la mejora de la permanencia de los estudiantes y la calidad de la educación secundaria, hayan sido pensadas, planteadas y/o desplegadas por el proyecto de la Dirección Nacional de Educación Media en 1988.

## **Bibliografía**

### *I-Documentos primarios*

\* Consejo Federal de Educación. “Contenidos Mínimos del Ciclo Básico para el Nivel Medio”, 1978.

\* Contenidos Mínimos del Ciclo Básico para el Nivel Medio. VII Asamblea Extraordinaria. Informe Final. Recomendación N° 7. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 18-19 de diciembre de 1978.

\* CPP-MRC-UCR. “Educación y Democracia. Documentos de trabajo del Taller de Educación”. Colección Cuadernos 3. Buenos Aires, 1986.

\* CPP-MRC-UCR. “Aportes para la transformación del nivel medio. Documentos de trabajo del Taller de Educación”. Colección Cuadernos 4. Buenos Aires, 1987.

\* Entrevistas.

\* Fundación Jorge Esteban Roulet. “25 años: Fundación Jorge Esteban Roulet”. Editado por Fundación Jorge Esteban Roulet. Buenos Aires, octubre 2007.

\* Guías para la aplicación con carácter experimental de los contenidos mínimos del Ciclo Básico elaboradas por las Comisiones organizadas por DINEMS. Disposición N° 917 del 13 de diciembre de 1978. Ministerio de Cultura y Educación.

\* Informe sobre posibles reformas del sistema educativo. Comisión Honoraria de Asesoramiento. II Congreso Pedagógico Nacional. 1988.

\* Informe Final de la Asamblea Nacional II Congreso Pedagógico Nacional. 1988.

\* Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación. Dirección General de Programación Educativa. “El Régimen de Profesores Designados por Cargos. Proyecto 13.” Serie 24. 1985.

\* Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico. Segundo Ciclo del Bachillerato. Ciclo del Magisterio. Escuelas Normales Regionales. Escuelas Nacionales de Comercio. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Buenos Aires. 1956.

\* Programa de transformación de la educación media. Proyecto: Ciclo Básico General. Aplicación en un número reducido de escuelas. Resolución N° 1624. 12/10/88

\* Programa de transformación de la educación media. Proyecto: Unificación del Ciclo Básico Común y del Ciclo Básico Comercial Diurno. Resolución N° 1813. 2/11/88

\* Régimen Laboral de Profesores designados por cargos docentes (ex llamado Proyecto 13) y Régimen de escuelas de zonas y áreas de frontera. Biblioteca de Legislación Escolar. Sainte Claire Editora. Actualizado al 31 de mayo de 1983.

\* Revistas del Instituto de Investigaciones Educativas. Años 1980-1989. Bs. As. Director: Luis Jorge Zanotti.

\* Resolución Ministerial N° 48/79 “Contenidos Mínimos del Ciclo Básico del Nivel Medio.” Ministerio de Cultura y Educación.

\* Resolución Ministerial N° 242/79 “Contenidos Mínimos del Ciclo Básico del Nivel Medio. Carácter experimental”. Ministerio de Cultura y Educación.

\* Resolución Ministerial N° 530. Dirección Nacional de Enseñanza Superior. Ministerio de Educación y Justicia. Abril de 1988.

\* SÁNCHEZ DE ARMENDÁRIZ, Elena; FERRARI DE GHIOLDI, Susana y GAMPEL DE IZCOVICH, Sara (1986) “Propuesta para la modernización de la enseñanza media”. Bs. As. Fundación Arturo Illia. Mimeo.

\* Secretaría de Educación de la Nación. “De los Planes a la Acción. La política de transformación educativa”. Enero 1989.

## *2- Referencias bibliográficas*

AGUERRONDO, Inés (coord.) (1985) “El régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13. Descripción de sus antecedentes, características, implementación y efectos”. Situación Educativa. Serie 24. Dirección General de Programación Educativa. Ministerio de Educación y Justicia. Argentina.

ANSALDI, Waldo (2006) “Juegos de patriotas. Militares y políticos en el primer gobierno posdictadura en Bolivia, Brasil y Uruguay” en Pucciarelli, Alfredo (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

APPLE, Michael (1986) *Ideología y curriculum*. AKAL. Madrid.

APPLE, Michael (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós. Madrid.

APPLE, Michael (1994) *Educación y poder*. Paidós. España.

APPLE, Michael (2000) *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

APPLE, Michael y KING, Nancy (1989) “¿Qué enseñan las escuelas?” en GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel *La enseñanza: su teoría y su práctica*. AKAL. España.

BERNSTEIN, Basil (1985, a) “Acerca de la clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo”. En Revista Colombiana de Educación. N° 15. Primer Semestre. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

BERNSTEIN, Basil (1985, b) “Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles” En Revista Colombiana de Educación. N° 15. Primer Semestre. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

BERNSTEIN, Basil (1985, c) “Relación entre los códigos sociolingüísticos y los códigos educativos (1977)” En Revista Colombiana de Educación. N° 15. Primer Semestre. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

BERNSTEIN, Basil (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Rouge editorial. Barcelona.

BERNSTEIN, Basil (1998) “Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de la recontextualización” en Bernstein, B. *Pedagogía control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Morata/Paideia: 92 a 107. Madrid.

BERNSTEIN, Basil (2001) *La estructura del discurso pedagógico*. España. Morata.

BERNSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario (1985) “Hacia una teoría del discurso pedagógico”. Revista Colombiana de Educación. N° 15. Primer Semestre. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

BIRGIN, Alejandra; DUSSEL, Inés; DUSCHATZKY, Silvia; TIRAMONTI, Guillermina (comps.) (1998) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Troquel. Buenos Aires.

BIRGIN, Alejandra; DUSCHATZKY, Silvia; PINKASZ, Daniel (1990) “Una mirada sobre las innovaciones curriculares en relación con las prácticas pedagógicas” en Revista Propuesta Educativa. Miño y Dávila. Año N° 2. N° 3/4: 32 a 51. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia y RIQUELME, Graciela (comps.) (1984) *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia (1985) *La discriminación educativa*. FLACSO-GEL. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia y FILMUS, Daniel (1986) “Algunos límites a la democratización del sistema educativo” Mimeo. FLACSO. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia (1987) “Estado, burocracias y políticas educativas” en TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOFI, Ricardo *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982*. FLACSO Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia (1989) “La educación en la transición a la democracia: Elementos y primeros resultados de una comparación” en Revista Propuesta Educativa. Miño y Dávila. Año N° 1. N° 1: 30 a 43. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia y TIRAMONTI, Guillermina (1990) *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia y BIRGIN, Alejandra (comps.) (1992) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia y FILMUS, Daniel (comps.) (1994) *Respuestas a la crisis educativa*. Cántaro-FLACSO-CLACSO. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia (1995, a) “Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino (1984-1995)”. Documentos e Informes de Investigación N° 190. FLACSO. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia (1995, b) “La educación secundaria en el contexto de los cambios de los sistemas educativos latinoamericanos”. Documentos e Informes de Investigación N° 196. FLACSO. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia; COSSE, Gustavo y DUSSEL, Inés (1995) “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, diez años después” en TIRAMONTI, Guillermina; BRASLAVSKY, Cecilia y FILMUS, Daniel *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Norma. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia (2001, a) “Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur” en

BRASLAVSKY, Cecilia (org.) *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana. Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia (2001, b) “La educación secundaria en Europa y América Latina. Síntesis de un diálogo compartido” en BRASLAVSKY, Cecilia (org.) *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana. Buenos Aires.

BUENFIL BURGOS, Rosa (1991) “Análisis de discurso y educación”. Conferencia presentada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara. Mimeo. México, 28 de octubre de 1991.

CABALLERO, Z. (2001) *Discurso pedagógico en tiempos de crisis: una aproximación a los años 1984-1990*. HomoSapiens. Buenos Aires.

CAILLODS, Françoise (2001) “Las reformas de la educación secundaria en países de Europa” en Rama, Germán (editor) *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. Unidad de Educación. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington.

CASTELLANI, Ana (2006) “Los ganadores de la “década perdida”. La consolidación de las grandes empresas privadas privilegiadas por el accionar estatal. Argentina 1984-1988” en Pucciarelli, Alfredo (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

CAVAROZZI, Marcelo (2006) *Autoritarismo y democracia (1955-2006)*. Bs. As. Ariel.

CEA D’ANCONA, Ma. A. (1996) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis. Madrid.

CIRIA, Alberto (1990) *Treinta años de política y cultura. Recuerdos y ensayos*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.

CONTRERAS DOMINGO, José (1994) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Akal Universitaria. España.

COX, Cristian (1989) “Poder, conocimiento y sistemas educacionales: un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural escolar en Chile”. En Revista “Educacao e Realidade”, 14 (1), jan/jun. Porto Alegre: 55-69.

COX, Cristian (1986) “Políticas educacionales y principios culturales. Chile 1965-1985”. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Santiago.

COX, Cristian (2001) “Políticas educacionales y procesos de cambio en la educación media de Chile en los años noventa” en BRASLAVSKY, Cecilia (org.) *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana. Buenos Aires.

DAVINI, Ma. Cristina (1998) *El curriculum de formación del magisterio*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

DAVINI, Ma. Cristina (2005) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.

DE ALBA, Alicia (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

DE LUCA, M. y MALAMUD, A. (1994) “Gobernabilidad e Instituciones: Argentina 1983 – 1993” en Pinto, J. (comp.) *América Latina en la última década. Repensando la transición a la democracia*. UBA. Buenos Aires.

DE VEDIA, Mariano (2005) *La educación aún espera: a 20 años del Congreso Pedagógico*. Eudeba. Buenos Aires.

DÍAZ, Mario (1988) “Poder, sujeto y discurso pedagógico: Una aproximación a la teoría de Basil Bernstein”. En Revista Colombiana de Educación. N° 19. Primer Semestre. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

DIAZ, Natalia y KAUFMANN, Carolina (2006) “El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales “El Litoral” y “El Diario”” en Revista Ciencia, Docencia y Tecnología. Año XVII. N° 32. UNER. Paraná.

DIAZ, Natalia; BARALDI, Victoria; BERNIK, Julia; STRINGHINI, Ma. Eugenia (2007) “El “MEB” y el “Ciclo Básico”: ¿experiencias educativas alternativas que aportan al campo de la didáctica?”. Ponencia presentada en las V Jornadas de Investigación en Educación “Educación y Perspectivas: Contribuciones teóricas y metodológicas en debate”. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

DIAZ BARRIGA, Ángel (1996) *El curriculum escolar. Surgimiento y perspectivas*. Aique. Buenos Aires.

DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (2005) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (1992) “Las disciplinas escolares: la literatura escolar en el curriculum argentino, 1867-1920” en Revista Propuesta Educativa. Miño y Dávila. Año 4. N° 7: 87 a 92. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (1994) “El curriculum de la escuela media Argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales” Documentos e Informes de Investigación N° 152. FLACSO. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la escuela media (1863-1920)*. FLACSO. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (2001) “Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000): Elementos para su análisis”. Informe preliminar para el Proyecto: Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay/Universidad de Stanford.

DUSSEL, Inés (2006, a) “Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina”. Revista Anales de la Educación común. Tercer siglo. Año 2. N° 4. Agosto de 2006: 95 a 105. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (2006, b) “Presentación del número especial”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 4. N° 2 e.

DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (2003) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires.

EGGLESTON, John (1980) *Sociología del curriculum escolar*. Troquel. Buenos Aires.

ENDEL, Alicia (1992) “La desinformación en la escuela media” en Revista Propuesta Educativa. Miño y Dávila. Año 4. N° 6: 22 a 35. Buenos Aires.

EZPELETA, Justa (1986) *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Cuadernos de Investigación Educativa N° 20. México.

FELDMAN, Daniel y PALAMIDESSI, Mariano (1994) “Viejos y nuevos planes: el curriculum como texto normativo”. Mimeo, 2005. Una versión ligeramente modificada de

este trabajo fue publicada en la Revista Propuesta Educativa. Miño y Dávila. Año 5. Nº 11. Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, Ana Lía; FINOCCHIO, Silvia y FUMAGALLI, Laura (2001) “Cambios de la educación secundaria en la Argentina” en BRASLAVSKY, Cecilia (org.) *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana. Buenos Aires.

FILMUS, Daniel (1985) “Primer año del colegio secundario y discriminación educativa”. Documentos e Informes de Investigación Nº 30. FLACSO. Buenos Aires.

FILMUS, Daniel (1996) *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Troquel. Buenos Aires.

FINOCCHIO, Silvia (1989) “Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: historia, lengua y literatura, educación cívica, y física” en Revista Propuesta Educativa. Miño y Dávila. Año Nº 1. Nº 1: 51 a 63. Buenos Aires.

FORQUIN, Jean-Claude (1987) “La sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización” en Revista de Educación. Nº 282: 5 a 29. Madrid.

GALEANO, Eduardo (2008) *Patas Arriba. La escuela del mundo al revés*. Catálogos S.R.L. Buenos Aires.

GALLART, Ma. Antonia (1989) “Debate sobre la educación media en Francia” en Revista Propuesta Educativa. Miño y Dávila. Año Nº 1. Nº 1: 103 a 106. Buenos Aires.

GALLART, Ma. Antonia (2005) Apuntes de cátedra. Seminario “Métodos Cualitativos en la Investigación Social”. Dictado en el marco de la Maestría en Gestión Educativa. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. AKAL. España.

GVIRTZ, Silvina (1995) “Los contenidos de la escuela en la Argentina de hoy” en TIRAMONTI, Guillermina; BRASLAVSKY, Cecilia y FILMUS, Daniel *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Norma. Buenos Aires.

GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano (2008) *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Aique. Buenos Aires.

GOODSON, I. (2000) *El cambio en el curriculum*. Octaedro. Barcelona.

GOODSON, I. (2003, a) *Estudio del curriculum. Casos y métodos*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

GOODSON, I. (2003, b) “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8. N° 19. Sep-Dic 2003: 733-758.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C y BAPTISTA LUCIO, P. (1998) *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. México.

KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina (1999) *Paternalismos Pedagógicos*. Laborde. Rosario.

KRAWCZYK, N. (1989) “Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios argentinos” en *Revista Propuesta Educativa*. Miño y Dávila. Año N° 1. N° 1. Agosto de 1989: 64 a 79. Buenos Aires.

LANZA, Hilda y FINOCCHIO, Silvia (1993) *Curriculum presente ciencia ausente. la enseñanza de la historia en la argentina de hoy. Tomo III*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

LEVIN, Henry (1999) “El dilema de las reformas comprensivas de la escuela secundaria en Europa” en Fernández Enguita, Mariano (editor) *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Ariel. Barcelona.

LESGART, Cecilia (2003) *Los usos de la transición a la democracia. Ensayo y política en la década del '80*. Editorial Homo Sapiens. Buenos Aires.

LUNDGREN, Ulf (1992) *Teoría del curriculum y escolarización*. Morata. Madrid.

MENIN, Ovide (1999) *Proyecto institucional para la formación docente. Una experiencia alternativa: MEB*. HomoSapiens. Rosario.

MIGNONE, Emilio (1987) *Iglesia y Dictadura. El papel de la iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Ediciones del Pensamiento Nacional. Buenos Aires.

MIGUEZ, E. (1992) “Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y el uso de fuentes en la escuela media argentina” en *Revista Propuesta Educativa*. Miño y Dávila. Año N° 4. N° 7. Octubre de 1992: 15 a 20. Buenos Aires.

NASSIF, Ricardo; RAMA, Germán; TEDESCO, Juan Carlos (1984) *El sistema educativo en América Latina*. Kapelusz. Buenos Aires.

OSZLAK, O. y O'DONNELL, G. (1984) "Estado y Políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación", en Kliksberg, B. y Sulbrandt, J. (comps.) *Para investigar la Administración Pública*. INAP. Madrid.

OSZLAK, O. (2008) "Implementación participativa de políticas públicas: aportes a la construcción de un marco analítico". Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Bs. As. 4 - 7 nov. 2008.

OYOLA, Carlos (dir.) (1998) *Innovaciones educativas. Entre las políticas públicas y la práctica educativa. Un análisis de la Reforma Educativa del Nivel Medio en Río Negro (1986-1996)*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

PALAMIDESSI, Mariano (1998) *La política educacional de la dictadura militar argentina (1976-1983): una caracterización estructural*. En *Versiones*. UBA. Buenos Aires.

PAVIGLIANITI, Norma (1991) *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de los '90*. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.

PAVIGLIANITI, Norma (1988) *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Estudios y Documentos 1. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación. Buenos Aires.

PERALTA RAMOS, Mónica (2007) *La economía política argentina: poder y clases sociales (1930-2006)*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

PESCE, Julieta (2006) "Política y economía durante el primer año del gobierno de Raúl Alfonsín. La gestión del ministro Grinspun" en Pucciarelli, Alfredo (coord.) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

PINEAU, Pablo (1998) "El concepto de "educación popular": un rastreo histórico". En Revista del IICE. Año VII. N° 13. Diciembre de 1998. Buenos Aires.

PINEAU, Pablo (2003) "La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983" en PUIGGRÓS, Adriana (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Galerna. Buenos Aires.

PINEAU, Pablo (2006, a) Conferencia “Los sentidos de la formación docente” desarrollada en la Escuela Normal de Santa Fe en el marco de la conmemoración de sus 100 años de creación. Santa Fe, 18 de abril de 2006.

PINEAU, Pablo MARIÑO, M., ARATA, N. y MERCADO, B. (2006, b) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Colihue. Buenos Aires.

PINTO, Julio (comp.) (1994) *América Latina en la última década. Repensando la transición a la democracia*. UBA. Buenos Aires.

POGGI, Margarita (2003) “La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. Algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares”. En TENTI FANFANI, Emilio (comp.) *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira.

PUIGGRÓS, Adriana (1997) *La educación en las provincias (1945-1985)*. Tomo VII. Galerna. Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana (2003) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Galerna. Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana (2006) *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna. Buenos Aires.

PUCCIARELLI, Alfredo (coord.) (2006) *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

RAMA, Germán (coord.) (1987) *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. Tomo 2. CEPAL-UNESCO-PNUD. Kapelusz. Buenos Aires.

RAPOPORT, Mario (2007) *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. EMECÉ editores. Buenos Aires.

ROCKWELL, Elsie y MERCADO, R. (1986) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. DIE/Cinvestav/IPN: 10 a 33. México.

ROCKWELL, Elsie (1987) “Repensando institución: una lectura de Gramsci”. Departamentos de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México.

ROMERO, Luis Alberto (1994) *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

RUIZ, Guillermo; MOLINARI, Andrea; MUIÑOS, Claudia; RUIZ, María; SCHOO, Susana (2008) “La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza. La educación secundaria durante las primeras décadas del siglo XX”. Anuario de Investigaciones. Volumen XV. Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA. Buenos Aires.

SAUTU, Ruth, BONIOLO, Paula, DALLE, Pablo, y ELBERT, Rodolfo (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO. Buenos Aires.

SAUTU, Ruth (2005) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere. Buenos Aires.

STUBRIN, Adolfo (1994) “El papel del Estado en los procesos de concertación” en Revista Propuesta Educativa. Miño y Dávila. Año N° 6. N° 10: 6 y 7. Buenos Aires.

SUASNABAR, Claudio (2005) “Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de política: Las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner” en Revista Temas y Debates, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario.

TADEU DA SILVA, Tomaz (1998) “Cultura y curriculum como prácticas de significación” en Revista de Estudios del Curriculum. Ediciones Pomares-Corredor. Volumen 1, N° 1: 59 a 76.

TAMAYO SÁEZ, Manuel (1997) “El análisis de las políticas públicas”, en Bañón, Rafael & Ernesto Carrillo (comps.) *La Nueva Administración Pública*. Alianza: 281 a 312. Madrid.

TEDESCO, Juan Carlos (1987) “Elementos para una sociología del curriculum escolar” en TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOFI, Ricardo *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982*. FLACSO Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires.

TEDESCO, Juan Carlos (1993) *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Solar. Buenos Aires.

TERIGI, Flavia (2004) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana. Buenos Aires.

TIRAMONTI, Guillermina y NOSIGLIA, María Catalina (1991) *Cuadernos de cátedra. La normativa educativa de la transición democrática*. FFL. UBA. Buenos Aires.

TIRAMONTI, Guillermina (1993) “El nivel medio del sistema educativo argentino” Serie Documentos e Informes de Investigación N° 189. FLACSO. Buenos Aires.

TIRAMONTI, Guillermina (1995) “Las escuela medias argentinas: entre el cambio y la resistencia” Serie Documentos e Informes de Investigación N° 153. FLACSO. Buenos Aires.

TIRAMONTI, Guillermina (2003) “20 años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Veinte Años de Democracia en Argentina”, llevado a cabo en el Auditorio del Museo de Bellas Artes de la Ciudad de Buenos Aires.

VILLAVERDE, Anibal (coord.) (1971) *La escuela intermedia en debate*. Humanitas. Buenos Aires.

VIÑAO, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. España.

WILLIAMS, Raymond (1980) *Marxismo y literatura*. Península. España.