

Homenaje a Cecilia Braslavsky. Conocimiento, historia y política en la educación
AULA XXI
Ediciones Santillana. Argentina

Gerencia editorial: Mónica Pavicich.

Gerencia de gestión editorial: Patricia S. Granieri.

Diseño de la colección: Silvina Gretel Espil.

Edición: Gladys Alicia Esperanza.

Corrección: Andrea Gutiérrez.

Diagramación: Adrián Shirao.

Agradecemos a la Biblioteca Nacional de Maestros. Ministerio de Educación de la Nación
por el acceso a los manuscritos de Cecilia Braslavsky.

Agradecemos a Silvia Braslavsky por la cesión del material fotográfico.

Inés Dussel y Pablo Pineau (comps.)

Homenaje a Cecilia Braslavsky

Conocimiento,
historia y política
en la educación

Anónimo,
Homenaje a Cecilia Braslavsky : conocimiento, historia y política en la educación /
Anónimo ; compilado por Inés Dussel ; Pablo Pineau.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de
Buenos Aires : Santillana, 2016.
304 p. ; 25 x 17 cm.- (Aula XXI)
ISBN 978-950-46-4922-9

1. Ciencias de la Educación. 2. Historia de la Educación. I. Dussel, Inés, comp. II.
Pineau, Pablo, comp. III. Título.
CDD 370.982

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida
por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma y por ningún medio, sea mecánico,
fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo
por escrito de la editorial.

© 2016 Ediciones Santillana S. A.
Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP),
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
ISBN: 978-950-46-4922-9
Hecho el depósito que indica la ley 11.723
Impreso en Argentina. Printed in Argentina
Primera edición: marzo de 2016

Este libro se terminó de imprimir en el mes de marzo de 2016,
en Artes Gráficas Color Efe, Paso 192, Avellaneda, Buenos Aires, República Argentina.

AULA
XXI

SANTILLANA

Adriana Puiggrós

La herencia

Cecilia era una incansable polemista, tenaz sostenedora de sus ideas. Argumentaba con fuerza pero respetaba a sus interlocutores. La ausencia de su voz se sentirá a lo largo de este recuerdo, pero en los numerosos textos que ha dejado están las posturas desde las cuales (al menos diez años atrás) puede asegurarse que ella hubiera debatido las líneas que escribiré. Dejó muchos discípulos que comparten una forma de abordaje del pensamiento pedagógico; la continuidad del intercambio de ideas es un homenaje que Cecilia se merece.

Explicitar las diferencias y coincidencias debería ser entendido como un aporte cultural, en la perspectiva de delimitar mejor los problemas de la educación, de distinguir la identidad de los sujetos y de buscar, donde fuera posible, perspectivas comunes. Marcelo Caruso ha sintetizado de manera óptima la relación entre las opciones políticas y las perspectivas en historia de la educación. La lectura de su trabajo me exime de mayores aclaraciones.¹

Las amistades, los encuentros y los desencuentros registran otros tiempos que las biografías. Mi padre recordaba frecuentemente su amistad con la militante y educadora Berta Perelstein en los años en que compartían espacios en el Partido Comunista. Entre otras anécdotas, le gustaba repetir que Silvia, la hija mayor de Berta y el bioquímico Lázaro Braslavsky, y yo habíamos nacido en el mismo sanatorio, donde un conocido médico atendía a los afiliados al PC, agregando circunstancias a las que, años después, Berta restó veracidad. Pero más allá de las diversas versiones personales, Berta y mi padre compartieron una cercanía: la de Aníbal Ponce. Berta fue la principal discípula del intelectual estrella del PC en los finales años treinta y mi padre, el joven conferencista que surgía en la Asociación de Intelectuales,

1 Caruso, M. (2009).

Artistas, Pintores y Escritores (AIAPE) cuando la presidía Ponce. Inevitablemente, los alejó la expulsión de mi padre del PC por apoyar al peronismo.

Cecilia nació casi una década después que Silvia y yo. La conocí por sus publicaciones a comienzos de los años ochenta. Cecilia había vivido años de la dictadura en la República Democrática Alemana donde cursó su doctorado y era ya una destacada investigadora de FLACSO.² En mi caso, lo había cursado en la Universidad Nacional Autónoma de México y la tesis que presenté contenía una crítica a la postura de Cecilia respecto de la educación popular.

Regresé del exilio en 1984 y a los pocos meses me comuniqué con Cecilia, a quien no conocía personalmente, para alcanzarle la publicación de la tesis.³ Nos encontramos cerca de FLACSO, en un bar de Belgrano, y tuvimos una amable discusión, cuyo texto no recuerdo. Nos miramos desde nuestros distintos lugares de inserción pero, quiero destacarlo, supe entonces que tendríamos opiniones distintas, perteneceríamos a grupos políticos educativos disidentes, pero nunca se cortaría nuestro diálogo y, más tarde, nuestra amistad. Uno de nuestros últimos encuentros fue en París, durante el plenario de la Unesco en el año 2001.⁴ Caminamos por calles muy concurridas, nos compramos unos cafés, nos sentamos en un banco gozando la mutua compañía mientras discutíamos acaloradamente la relación entre la técnica y la política.

La inserción político profesional

Comenzado el período democrático, Cecilia asumió la cátedra de Historia General de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, el cargo de investigadora del Conicet y la dirección de la maestría en Educación y Sociedad de la sede argentina de FLACSO. Hacerse cargo de la dirección de aquella maestría era una cuestión importante que debe de haberle requerido vincular raíces ideológicas y teóricas muy distintas. Siguiendo las huellas maternas, tenía en su haber la militancia en la Federación Juvenil Comunista y su formación de posgrado, durante los años de la dictadura, en la Universidad de Karl Marx, de Leipzig, en una Alemania comunista cercana a su disolución. En FLACSO convivían sociólogos y polítólogos latinoamericanos ubicados en posturas que podríamos denominar globalmente socialdemócratas, aunque algunos provinieran del funcionalismo cepalino y otros hubieran abrevado en la “Teoría de la dependencia” durante el

² La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) fue creada en 1957 por iniciativa de la Unesco en la Conferencia Latinoamericana de Ciencias Sociales en Río de Janeiro. Se encuentra constituida por 18 Estados miembro que actualmente desarrollan actividades académicas en 13 países de América Latina y el Caribe. El origen de FLACSO Argentina data de 1974, cuando la sede central, situada en Santiago de Chile, fue cerrada a raíz del golpe militar encabezado por Augusto Pinochet. En esa oportunidad, Arturo O’Connell (subdirector de la sede chilena) y Ernesto Villanueva (rector de la Universidad de Buenos Aires) consiguieron mediante complicadas gestiones que la Universidad de Buenos Aires otorgara a FLACSO los avales y los fondos que requería para instalarse en el país, lo cual les significó un proceso legal que recién terminó caída la dictadura, cuando consiguieron que FLACSO fuera reconocida en nuestro país como un organismo intergubernamental.

³ Puiggrós, A. (1984).

⁴ Cecilia Braslavsky era la directora de la Oficina Internacional de la Educación de la Unesco, en Ginebra, y yo, como titular de la SEPCIT, representaba al gobierno argentino en dicha reunión.

gobierno de Salvador Allende. Tal era el clima cultural de FLACSO Argentina en aquellos años.⁵

Si bien el primer director de esa sede, después de la dictadura, fue Emilio Fermín Mignone,⁵ el peronismo encontraba pocos adeptos en esa institución. Cecilia Baslavsky había sucedido en la dirección de la maestría a Juan Carlos Tedesco, pedagogo que, desde algunos años atrás, desempeñaba cargos directivos en las oficinas regionales de la Unesco. Tedesco había sido discípulo del historiador socialista Gregorio Weinberg en la cátedra de Historia General de la Educación y había publicado en 1971 la primera versión del libro *Educación y Sociedad en la Argentina. 1800-1945*, prologada por Weinberg. Se trató del primer texto de historia de la educación argentina que abordó una perspectiva socialdemócrata, a diferencia de la *Historia de la Educación Argentina* de Horacio Solari, versión liberal oligárquica que fuera de estudio obligatorio durante décadas. El libro de Tedesco sigue el modelo propuesto por Weinberg, es decir, organizando el análisis histórico sobre la base de variables: económica, política, cultural y sostiene como hipótesis central que la dirigencia argentina le adjudicó a la educación una función política y no económica, asignándole un papel fundamental en el cambio social.

En 1983 Juan Carlos Tedesco, Cecilia y Ricardo Carciofi publicaron un libro valiente titulado *El Proyecto Educativo Autoritario: Argentina 1976-1982*, en el que analizaban la política educativa de la dictadura. Los autores denunciaron el deterioro del sistema educativo, el encuadre “a-social” de la educación, la carencia de datos y la represión que impedía su obtención, la censura bibliográfica, la expulsión de docentes, las intenciones excluyentes en relación con el acceso y permanencia de los alumnos en el sistema escolar, y los daños producidos a la universidad pública y, en particular, a la investigación en el período dictatorial.

Cecilia retornó al terreno político partidario con posturas políticas que se acercaban al alfonsinismo y al Partido Intransigente de Oscar Alende. En 1985 el gobierno democrático convocó un Congreso Pedagógico y ella fue responsable de la producción del programa de educación de aquel partido.

Durante el gobierno de Carlos S. Menem, tuvo una importante participación en el equipo que condujo la reforma educativa, como funcionaria del Ministerio de Educación de la Nación. Por entonces, la pedagoga era investigadora de FLACSO y la dirección de la minúscula Maestría en Educación y Sociedad había sido asumida por el sociólogo Daniel Filmus. La asesoría de FLACSO al Ministerio de Educación fue importante durante el gobierno de Menem.

Técnicos y/o políticos

Una de las principales discusiones que mantuvimos con Cecilia se refirió a la naturaleza de la participación de los intelectuales en gestiones de gobierno. Cecilia adscribía a la noción de “analistas simbólicos” para identificar a los profesionales que nosotros preferíamos

⁵ Emilio F. Mignone fue un abogado de larga militancia católica y peronista, funcionario del gobierno de la provincia de Buenos Aires durante la gestión de Mercante, de la dictadura de Orgánica, y luego encabezó la lucha por los derechos humanos enfrentando a la dictadura de 1976. Fue vicepresidente de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos de Buenos Aires y fundador del Centro de Estudios Legales y Sociales.

denominar “intelectuales orgánicos”. Se trata de categorías contrapuestas. Fueron en especial los sociólogos chilenos Joaquín Brunner y Osvaldo Sunkel quienes a comienzos de los años noventa habilitaron teóricamente la separación entre las funciones técnico-profesionales y las acciones y expresiones políticas, salvando la posibilidad de “producir, transportar, usar y aplicar conocimientos para la identificación, resolución y arbitraje de problemas; (y que tendrían) la habilidad de manipular conocimientos para el cumplimiento de esas funciones, sea por sí mismos o mediante la identificación de otros analistas, equipos o redes que pueden disponer de esos conocimientos”. Estas expresiones son citadas por Braslavsky y Cosse en un artículo que comienza con la siguiente advertencia: “Los autores nos consideramos investigadores profesionales”.⁶ Afirmaban posible evitar la contaminación de los “analistas simbólicos” con las políticas gubernamentales, la “hiperpartidización” y la burocracia. Poseedores de saberes específicos, estarían en condiciones de aportar saberes sin ser responsables de las consecuencias políticas. Importantes instituciones como FLACSO, la CEPAL, la fundación Getulio Vargas, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación chileno (PIIE), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) adoptaron esa postura e ingresaron a los programas nacionales e internacionales de corte neoliberal. Los autores del artículo mencionado dicen que esa decisión derivó de la emergencia que atravesaban las universidades nacionales, que se habían tornado “no elegibles” para las fuentes financieras del primer mundo.

La reforma educativa realizada por el gobierno de Carlos S. Menem, durante las gestiones ministeriales de Jorge Rodríguez y Susana Decibe, contó con el decisivo apoyo de “analistas simbólicos”, entre los cuales se contaba Braslavsky.

Cecilia, la luchadora

La participación de Cecilia en la gestión educativa menemista como “analista simbólica” no tuvo sustento. Recibió ataques por izquierda y por derecha. Pero su capacidad de sostener sus convicciones y su valentía fueron admirables. Aunque formaba parte del equipo ministerial, me atrevo a visualizar el lugar de su soledad, habitado, afortunadamente, por numerosos discípulos que luego la sucederían en las gestiones de los siguientes gobiernos.

Cecilia difirió con opiniones políticas que provenían del clima familiar, en especial de la incansable luchadora que era su madre Berta. Sucedió a Weinberg en la materia Historia General de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras. Durante los primeros años conservó en el programa la lógica de su antecesor, pero en los noventa produjo un cambio que ordenaba la historia de la educación en una serie de modelos que giraron en cada caso alrededor de un eje fundamental, sucesivo a otro: la libertad, la construcción y consolidación del Estado, el progreso de la Nación y, finalmente, el crecimiento. Respecto de la década de 1980, argumentaba que habría faltado un eje movilizador del quehacer educativo y que la edu-

ción perdió sentido. En cambio, caracterizaba a la década de 1990 por la búsqueda de nuevos sentidos, en la perspectiva de una realidad cambiante, plena de incertidumbres.

Si bien le manifesté mi obvio desacuerdo teórico, me pareció interesante su actitud crítica y su búsqueda de nuevas maneras de encarar la enseñanza de la historia de la educación. Sin embargo, en uno de sus principales textos,⁷ Cecilia Braslavsky introduce elementos que ponen en crisis su propia postura. Se refiere a los “conceptos estelares” de la época, que atraviesan las propuestas educativas: equidad, eficiencia, calidad y participación. Manifiesta temer que su aplicación desmedida impida la construcción de nuevas propuestas con los actores, intercambio que valora y es uno de los apoyos del carácter humanista de su postura.

Hubiera sido enriquecedor que la polémica que manteníamos encontrara cauces académicos y eco en la carrera de Ciencias de la Educación. Sin embargo, durante unos años compartimos el rechazo al cual nos sometían otros docentes. No puedo dejar de recordar que para Cecilia fue un escenario muy duro pues la acusaban desde posturas de seudoizquierda, primero por trabajar en FLACSO, a la cual consideraban una institución “privada”, y luego por participar de la gestión menemista. Pero, por otro lado, ambas compartíamos el rechazo por haber tenido el “privilegio” del exilio y de haber alcanzado un doctorado. Los argumentos que se exponían para atacar a cada una eran distintos, pero en ambos casos discriminadores. La razón de fondo, en el caso de Cecilia, era que su inteligencia, su capacidad de construir posturas propias y de dejar volar a sus alumnos estimulando su creatividad dejaban al descubierto falencias de otros colegas. Enfrentadas públicamente en la discusión político educativa, nos entendimos profundamente en el registro personal y en la ética profesional en la facultad.

Pese a la pertenencia al equipo que produjo la más regresiva reforma de la educación argentina, con consecuencias que he criticado en otros trabajos, la reforma de contenidos que estuvo a cargo de Braslavsky fue un paso importante para la modernización de la cultura que transmite la escuela. Desde la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Educación de la Nación coordinó la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), uno de los escasos nexos que enhebrarían la educación nacional, después de las nefastas Ley de Transferencia y Ley Federal de Educación. La elaboración del diseño, una tarea difícil y de gran dimensión, no contó con la participación ni la suficiente consulta a los docentes; ganó el terreno la predominancia tecnicista típica del avance neoliberal en la educación. Pero, aunque nunca llegaron a aplicarse completamente, los CBC deben tenerse en cuenta en cualquier nuevo intento de modificación de contenidos.

En análisis específicos de los nuevos contenidos he marcado diferencias, que podrían resumirse en el carácter antagónico de dos categorías que ordenaban nuestras investigaciones y proyectos en esa época: competencias y saberes socialmente productivos.⁸ Braslavsky diferenciaba “competencias” de “competitividad”; establecía dimensiones de las competencias: desde la persona, desde ámbitos donde se las aplica (la naturaleza, la sociedad, creaciones simbólicas y artificiales o tecnológicas). No eran los únicos desacuerdos, había varios otros.

7 Braslavsky, C. (1999).

8 Puiggrós, A. y Rodríguez, L.(coord.) (2009).

Pero, la reacción violenta de la Iglesia católica contra Cecilia en varias oportunidades ordena la jerarquía de las diferencias. Cecilia ya se había enfrentado con Alfredo van Gelderen, el referente de aquella institución, en el Congreso Pedagógico de 1985. En ocasión del diseño de los Contenidos Básicos Comunes, el rechazo de la Iglesia llegó hasta la discriminación. En contraparte, la persistencia de Cecilia puso de manifiesto aspectos ideológicos a los cuales nunca renunció y que la llevaron a enfrentarse con el mayor de los poderes del país en materia de ideología pedagógica. El gobierno del cual formaba parte cedió finalmente a las exigencias del obispo de San Luis, Juan Rodolfo Laise, cuya reacción medioeval y oscurantista puede compararse con la del obispo de La Plata, monseñor Aguer, contra nuevos contenidos que introdujimos en la provincia de Buenos Aires en 2007.

En esa discusión, Cecilia se desprendió de su cobertura de “analista simbólica” para encarar de frente la lucha política que necesariamente nos involucra a los intelectuales. En cuanto a la herencia que dejó no puede obviarse que su más destacado discípulo, Daniel Filmus, sostuvo siempre una postura política, desde su militancia estudiantil en el PC y luego en el peronismo, hasta llegar a ocupar el cargo de ministro de Educación de la Nación del gobierno de Néstor Kirchner, lugar desde el cual dirigió la derogación de la reforma educativa impuesta por el menemismo.

El lugar de la escuela

Cecilia fue fiel a la idea sarmientina de la escuela laica, gratuita y obligatoria, identificando “educación popular” con “escuela pública”. Pero, desde los años sesenta del siglo pasado, los sectores populares a los cuales la escuela pública no había incorporado eran convocados desde campañas de alfabetización y diverso tipo de experiencias educativas por fuera de los establecimientos de educación formal. Ese fenómeno se extendió rápidamente en muchos países latinoamericanos, especialmente a partir de la obra de Paulo Freire (con quien Berta Braslavsky había sostenido una polémica en 1970) y de la difusión del cristianismo revolucionario. Confrontamos, entonces, dos definiciones de “educación popular”: una limitada a la concepción de Sarmiento y otra extensa, que incluía distintos abordajes, sin excluir a la escuela. Pero más allá de Cecilia, otros intereses anidados en la Unesco rechazaban investigaciones sobre educación popular, abriendo el camino a los criterios del mercado.⁹

En la década de 1990 la invasión del pensamiento pedagógico neoliberal y el avance del mercado sobre la educación pusieron el tema en términos distintos. Nosotros coincidíamos

con Cecilia (no así con el resto del equipo ministerial) en que el Estado debía ocupar el lugar principal y advertíamos sobre el peligro de que el mercado (vía fundaciones, ONG, subsidios internacionales) acaparara las experiencias de educación popular, de modo que exigíamos al gobierno políticas de inclusión en programas diversos, además del fuerte sostenimiento de la escuela pública.

Cecilia postulaba que la unidad del cambio educativo debía ser la escuela y no el aula, con lo cual coincidimos. La unidad escuela requiere unificación de los cargos docentes en un establecimiento, horas institucionales para las tareas de planificación, capacitación, funcionamiento de equipos de maestros o profesores y la constitución de órganos representativos de la comunidad escolar. Pero la reforma menemista quebró el sistema escolar de modo que la unidad escuela postulada se acercaba más al modelo *charter* que a la escuela-proyecto llevada adelante por maestros como Luis Iglesias u Olga Cosettini.

Cecilia ubicaba su proyecto educativo en el marco de un “humanismo” y advertía contra el tecnicismo y contra las posturas apocalípticas. Consideraba, en los noventa, que la estrategia internacional y del gobierno abrían una nueva oportunidad para realizar las reformas educativas que demandaría la inminente crisis. Insistía en que la educación por sí misma no puede transformar las sociedades pero tiene un papel que cumplir. Proponía inventar una escuela a partir de la existente, sin abandonar las bases anticlericales, seculares y modernas, pero afirmaba que no era indispensable dar continuidad al mismo modelo de escuelas, de sistemas educativos, y postulaba la necesidad de nuevas formas institucionales para educar, dados los enormes cambios económicos y sociales. Deben analizarse aspectos de la propuesta que conservan actualidad, aunque cambie de sentido en las distintas concepciones político educativas.

Debatir con Cecilia Braslavsky ha sido enriquecedor y lo seguirá siendo, con su obra y su memoria. A la amiga, la seguiré extrañando.

REFERENCIAS

- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Santillana, Serie Aula XXI. 1er Premio Convenio Santillana- Andrés Bello.
- Braslavsky, C. y Cosse, G., <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1>
- Caruso, M. (2009). “El lugar político de la historia de la educación. Historiografía de la educación y política educativa en la Argentina (1983-2008)”. En *Historia de la educación*, anuario, vol. 12, nº. 1, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ene./jun. 2011.
- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1^a. edición.
- Puiggrós, A. y Rodríguez, L. (coord.). (2009). *Saberes, reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna.

⁹ En esos años, un equipo que habíamos constituido en la Universidad Nacional Autónoma de México en el Programa de Investigación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), y que tenía sedes en otras universidades latinoamericanas había comenzado a trabajar en Buenos Aires. Su interés era la discusión sobre las distintas posturas referidas a la educación popular. Pese a que en diciembre de 1985 el director de la Oficina Regional de la Unesco, Simón Romero Lozano, informaba que el proyecto contaba con la aprobación del proyecto mencionado y que se destinaría financiamiento a la sede situada en la Universidad de San Andrés, Bolivia, funcionarios argentinos que sucedieron a Romeo Lozano, ya adscriptos a los criterios neoliberales, consiguieron anular el aval y el financiamiento, cerrándose así la sede de APPEAL en Bolivia.