

PERSPECTIVAS

revista trimestral
de educación comparada

NUMERO CIENTO TRENTA Y SEIS

136

DOSSIER

**TEORIA Y ACCION
EN LA VIDA DE**



CECILIA BRASLAVSKY

**REDACTOR INVITADO:
JUAN CARLOS TEDESCO**

UNESCO
OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXXV, n° 4, diciembre 2005

NUMERO CIENTO TREINTA Y SEIS

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXXV, n° 4, diciembre 2005

EDITORIAL

Editorial

Pierre Luisoni

POSICIONES/CONTROVERSIAS

La historia de la educación y el desafío contemporáneo de
una Educación de calidad para todos

Cecilia Braslavsky

DOSSIER: THEORIA Y ACCION EN LA VIDA DE CECILIA BRASLAVSKY

Introducción al *Dossier*

Juan Carlos Tedesco

Cecilia Braslavsky y el nuevo paradigma educativo

Daniel Filmus

Cecilia Braslavsky y el currículo

Cristián Cox

A Cecilia: pedagoga que unió el conocimiento,
la reflexión y la acción

*Inés Aguerrondo
y Hilda María Lanza*

Releyendo a Cecilia : la educación y el docente

Denise Vaillant

Cecilia Braslavsky: la construcción del campo pedagógico
en la Argentina democrática

Silvina Gvirtz

Versión preparada para Internet
(El texto a publicarse podría presentar algunas modificaciones)

Perspectivas, vol. XXXV, n° 4, diciembre 2005

“Están tan fascinados por el rendimiento de la herramienta, que han perdido de vista la inmensidad infinita de la obra ”

Jeque Hamidou Kane

Lamento haber descubierto sólo recientemente esta hermosa reflexión, fruto de la sabiduría africana, la cual hubiese deseado decididamente compartir con Cecilia Braslavsky. Se que la hubiese apreciado, pues tanto se la puede aplicar a las personas como a las instituciones nacionales o internacionales, lo mismo que a las políticas educativas y en particular a las reformas de los planes de estudio. Cecilia, como mujer de visión y de acción, prestaba particular atención a la pertinencia y al rendimiento de las herramientas, pero siempre las subordinaba tanto a la importancia de la obra como a la coherencia y a la calidad del resultado final.

Cecilia nos dejó hace seis meses. Con este número de *Perspectivas* la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE) y también todos sus amigos honran su memoria. Por él se busca rendir homenaje tanto a la que fue durante cinco años Directora de la OIE, como también a su larga carrera de educadora que ejerció, principalmente en América Latina y en particular en Argentina, con la misma competencia y el mismo entusiasmo.

Cecilia era reconocida y respetada por el conjunto de la comunidad educativa mundial. No bien se supo su deceso, comenzaron a llegar decenas y decenas de mensajes de pésame. Hemos seleccionado algunos que ilustran de manera cabal una u otra de las ricas facetas de la personalidad de Cecilia:

Su compromiso y coraje en su lucha por la educación:

Gracias Cecilia. Tu fuerza, tu alegría, tus convicciones y tu competencia jamás me han permitido aceptar que estabas muy enferma. Pensaba que, a pesar de las manifestaciones de tu dolencia, ibas a lograr superarla. En un mundo que habla mucho de educación pero que no hace de ésta una prioridad desde el punto de vista político, tu vida es un faro para todos los que obran en pos de sociedades más instruidas, más inteligentes y más democráticas. Tu partida es triste, muy triste, pero la OIE se ha fortalecido y es ésta una “herencia” legada de la cual puedes estar orgullosa. Una vida plena se manifiesta indudablemente por el éxito al cual podemos aspirar. Tú nos has dado el ejemplo.

Cecilia se dedicó de manera apasionada e infatigable a la mejora de todas las formas de educación en el mundo moderno, al bienestar de los jóvenes, sin tomar en cuenta sus orígenes sociales, a la calidad de las experiencias educativas que éstos debían enfrentar, a la dedicación profesional y a la formación de maestros y docentes, a la calidad de los diálogos y a los debates internacionales sobre la escolarización y a la gama de recursos e

instrumentos con los cuales los que adoptan las decisiones y los que elaboran los planes de estudio van cumpliendo con sus cometidos. Cecilia era una administradora inusual, cuyo extenso conocimiento comparativo e histórico de la educación enriquecía todas sus iniciativas y actividades institucionales.

Su personalidad, su profesionalismo y su ejemplo:

Ante la lectura de estos magníficos mensajes, mi primera reflexión es que no se puede agregar nada más sobre Cecilia. Y sin embargo, como su personalidad fue tan compleja siempre existirá la posibilidad de aportar algo diferente y estimulante. Como todos nosotros, Cecilia tenía preferencias y aversiones. A Cecilia le gustaba estar en familia y mirar los DVD con los suyos, le gustaba elaborar planes de estudio y también le gustaba Bach, Albinoni, Tom Hanks, el idioma alemán y el chocolate negro (por lo menos con un porcentaje de cacao del 70%). Estaba siempre luchando contra el tiempo como si supiese que tenía que apurarse. La lección más importante que me legó, por la cual le estoy muy agradecido, es que no había que dejar las cosas para más tarde, Siempre quiso estar a la vanguardia del tiempo y de las circunstancias, y, hoy, como le era habitual, nos ha superado a todos para investigar el eterno misterio de la vida y la muerte.

Creo que si algo puede ser considerado la característica más peculiar de Cecilia fue la combinación de pasión y racionalidad con la cual actuaba en su vida profesional y política. Esa combinación le permitió vivir siempre comprometida con sus ideas y convicciones, lejos de la indiferencia burocrática o de las especulaciones políticas.

Tuve la fortuna de integrar "su" equipo en el Ministerio de Educación de la República Argentina, y allí pude aprender de su generosidad con el conocimiento y de su rigurosidad con la tarea. La Educación pierde una gran figura por su pensar y por su hacer, por su energía, su compromiso y dedicación. Cecilia, muchas gracias en nombre de tantos que aprendimos a tu lado!

Su pasión por la formación de los jóvenes profesionales, tanto en la universidad como en el OIE:

Tuve el privilegio de conocer y trabajar con Cecilia Braslavsky durante los dos últimos años y medio. Durante ese tiempo pude apreciar que era una mujer de visión, pasión y determinación. Cecilia me impulsó para que me esforzase por alcanzar lo que parecía ser imposible, alentándome y enseñándome de manera permanente. Era una persona que le gustaba aprender, investigar, pensar, crear y compartir e intercambiar las ideas con sus semejantes. Tenía una mente brillante. Aún más, Cecilia era extremadamente auténtica. A pesar de que éramos tan diferentes, se esforzó por comprenderme, por entender cuales eran mis orígenes y apoyar mis sueños para el futuro. Era una mentora y una amiga. La extrañaré mucho y nunca la olvidaré ni olvidaré sus enseñanzas."

Cecilia fue más que una profesora, fue una maestra y una amiga en los mejores y peores momentos. La conocí como profesora de Historia de la Educación y tuve el privilegio de ingresar a esa cátedra años después. Compartí con ella la aventura de un ambicioso programa de televisión que nos costó horas incansables de filmación y discusiones de todo tipo y calibre. En todos los espacios académicos que compartí con ella conocí nuevos autores, pensamientos, perspectivas y experiencias que me hacían reflexionar y ella siempre me llevaba a pensar más allá de lo imaginable.

Su combate, sus exigencias y su disponibilidad como Directora de la OIE:

Los institutos generan expectativas excesivas entre los interesados en ellos y su director debe intentar satisfacerlas sujeto a una autonomía limitada y a un personal escaso. Cecilia tuvo que lidiar enérgicamente con las dificultades administrativas y con los retos personales que le presentó la dirección de la OIE, sin perder de vista en ningún instante cual era el objetivo que se debería alcanzar, a saber, la construcción de un mundo mejor a través de programas educativos más apropiados y humanos.

Cecilia tuvo que soportar a veces un trato injusto de parte de gente que no supo valorar su grandeza y sin embargo nunca perdió su confianza en la gente, en toda la gente. Tuvo que luchar por lo que entendió que era una de las misiones más importantes en el universo: la consolidación de la OIE y del mundo internacional de la educación congregando a la gente e instándoles a que tengan la satisfacción de trabajar juntos por un objetivo superior, el bienestar de los niños y de los jóvenes del mundo.

Para mí seguirá siendo un modelo de profesionalismo, de responsabilidad, al mismo tiempo que de generosidad y de afectación. Había varias maneras de acercarse a Cecilia. La primera era sin duda a través la conciencia del trabajo bien realizado. Compartiendo esta conciencia se podía llegar a Cecilia, porque no se aceptaba ningún compromiso. Pero, también existía otra vía: la de la comunicación humana, emotiva como una verdadera mujer de América Latina, tal como ella tanto solía definirse.

Cuesta aceptar que ha debido dejarnos tan pronto, que ya no será posible golpear a la puerta de su oficina para plantearle un problema, para pedirle su opinión y partir armada de ideas nuevas, de nuevos senderos a explorar, lista a continuar en la buena dirección. En nuestro primer encuentro Cecilia me impresionó por la fuerza de su energía. Tuve la satisfacción de trabajar bajo su dirección, aprecié sus maneras directas, su voluntad inquebrantable, su idealismo libre de toda ingenuidad, su generosidad. Admiré su inteligencia, su creatividad, su rigor intelectual. Trabajar con ella no siempre fue fácil, sus exigencias podían parecer ilimitadas y sin embargo siempre se alcanzaba la meta fijada. ¡Aprendí tanto con ella !

En estos años compartimos esperanzas y desilusiones, entusiasmos y peleas, desafíos y desacuerdos, pues todo lo que puede dar una vida profesional llena y rica, sobre todo de ideales para los cuales vale la pena de luchar y de vivir. Éstos nos unían y nos permitían de ir adelante siempre con una sonrisa, archivando sin preocupaciones la última pelea frente a un café. Esto nos separa de todos aquellos que hablan mucho de ideales y que hacen poco o nada para tratar de realizarlos, lastima que el mundo esté tan lleno de esta clase de directores y dirigentes.

Su proyección internacional:

Cecilia era una figura simbólica y una luchadora infatigable para que todos pudiesen acceder a una educación mejor y equitativa, sean cuales sean sus orígenes sociales, culturales o políticos. Su profunda sensibilidad social, su convicción democrática, su visión amplia y acertada de la educación como factor clave del desarrollo y de la inclusión social y su utopía que la llevaba a buscar una renovación permanente de los planes de estudio para que los niños y los jóvenes fuesen el centro del sistema educativo, todo esto fue el motor de su vida y de muchos que la rodeaban. Nuestra región, América Latina le reconoce su lucha permanente por los cambios educativos que trazaron el camino que permitió que generaciones de jóvenes puedan ampliar sus oportunidades, lo mismo que su esfuerzo por que se adoptasen cambios profundos y no simplemente ajustarse a lo que era más “políticamente conveniente”. Cecilia incidió en las mentalidades, actitudes y comportamientos de muchos de nosotros, obrando de manera directa, crítica, positiva y abierta, exponiendo las cosas y los hechos de manera directa, al mismo tiempo que intentaba buscar soluciones. Toda su vida estuvo dedicada con devoción a una misión: servir a nuestra querida Educación Pública.

Sus análisis, su dinamismo, su apertura de espíritu permitieron que se produjesen intercambios fructuosos en el marco de las Conferencias de la OIE. Cecilia dejó su marca en la comunidad educativa internacional. Los docentes del mundo la reconocen como una de los suyos.

Su visión tanto abierta como lúcida de las exigencias de una educación de calidad y la manera por la cual se puede hacer progresar esa calidad en todos los países, en particular en los países más pobres, ha enriquecido enormemente el debate internacional y constituye una referencia preciosa para todos los actores de los sistemas educativos, no sólo en América Latina, sino en todas las regiones del mundo.

La OIE agradece de sobremanera a Juan-Carlos Tedesco por haber aceptado asumir como redactor invitado la responsabilidad del “Dossier” de este número. Nadie mejor que él que fue a la vez su profesor, su “mentor intelectual”, su colega, pero también el amigo y confidente de Cecilia, podía reunir los testimonios que ilustran las características fundamentales de la gran educadora que fue Cecilia: una mujer de visión, teoría y de acción, Pero hemos querido también abrir este número con una contribución de la propia Cecilia. No todo el mundo conocía su pasión y su competencia en una esfera que le era muy querida y de la cual estaba particularmente orgullosa de haber permanecido fiel a sus “primeros amores”: la historia de la

educación. Agradecemos a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Madrid por habernos autorizado de publicar aquí la conferencia que dio en esa institución en el año 2004.

Cecilia no está más entre nosotros y la extrañamos mucho. Permanece su herencia y a pesar de que para nosotros nada será como era antes, ella estará feliz de ver, desde donde se encuentre, que su obra continua y que jamás los que la hemos conocido se dejarán fascinar por el rendimiento de la herramienta llegando a perder de vista la inmensidad de la obra, la grandeza de la tarea y la belleza del compromiso.

PIERRE LUISONI
DIRECTOR P.I.

Versión original: español

Cecilia Braslavsky (Argentina)

Directora de la OIE desde junio de 2000 hasta fines de mayo de 2005, la Dra Braslavsky falleció a comienzos de junio 2005 después de luchar denodadamente durante siete meses contra un cáncer terrible. Nacida en 1952, la Dra Braslavsky tenía una licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y un doctorado de la Universidad de Leipzig, Alemania. Posteriormente se desempeñó como profesora regular en la Universidad de Buenos Aires, y participó en actividades académicas en muchos países de distintos continentes. En particular, la Dra Braslavsky se dedicaba al desarrollo curricular y las actividades relacionadas con la construcción de capacidades en África y América Latina. Desde 1984 hasta 1992, la Dra Braslavsky fue Coordinadora del Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Luego en 1993 fue nombrada Coordinadora del Programa de Contenidos Básicos de Argentina, el nuevo marco curricular para todo el sistema educativo. En 1994, accedió al puesto de Directora General de Investigación y Desarrollo de la Educación del Ministerio Nacional de Educación de la Argentina. La Dra Braslavsky recibió becas y subsidios para programas de investigación y asistencia técnica de diversas fundaciones, incluidas IDRC, la Fundación Ford, la Fundación Volkswagen y Antorchas. Fue miembro de numerosas instituciones y asociaciones nacionales e internacionales y emprendió muchas actividades de investigación en el campo educativo. La Dra Braslavsky publicó una serie de libros, compilaciones, artículos y ensayos en su área de competencia. Su libro *Rehaciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana* (Santillana, 1999), recibió el Premio Andrés Bello al Pensamiento Latinoamericano como mejor ensayo sobre educación.

POSICIONES / CONTROVERSIAS

LA HISTORIA DE LA EDUCACION

Y EL DESAFIO CONTEMPORANEO

DE UNA EDUCACION

DE CALIDAD PARA TODOS

Cecilia Braslavsky[†]

Desde hace cierto tiempo me toca trabajar en el seno del complejo, dinámico y contradictorio conjunto de redes y organismos nacionales e internacionales a cargo del gobierno de la educación. Algunas cuestiones que de tanto en tanto se observan en ciertos vericuetos de esas redes no dejan de sorprenderme. Entre ellas quisiera mencionar tres. La primera es la visión inmediatista o coyunturalista – diremos por ahora – del desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos. La segunda es el desdén por la historia como herramienta para la creación de palancas de cambio hacia el futuro. La tercera es la escasa conciencia y reflexión que existen acerca de los procesos de construcción de mecanismos (no de estructuras institucionales) de gobierno internacional de la educación, su división creciente en

redes diferenciadas y cada vez menos interdependientes, en un mundo que se precia de ser cada vez más interdependiente.

Estas tres cuestiones están fuertemente entrelazadas. Ellas constituyen, a mi juicio, algunos de los indicadores que ofrece el escenario educativo como evidencias del doloroso – y falso – descubrimiento de la así llamada “falta de alternativas” para el desarrollo económico y social a escala planetaria, con posibilidades de desarrollo, cohesión social y paz auto-sustentables en el ámbito global.

Enfrascada en esas redes y organismos y ante la oportunidad de mantener un diálogo con reconocidos académicos, estudiantes y enseñantes que están en otras posiciones, he optado por utilizar esta oportunidad única para compartir ciertas apreciaciones heterodoxas y alternativas respecto de aquéllas. Estas apreciaciones intentan argumentar acerca de la necesidad de iniciar un nuevo camino, que denominaría ambiciosamente como el de la “pedagogía de la historia para las políticas educativas contemporáneas”. ¿De qué se trata esto? De proponer que, en realidad, tampoco en la educación internacional se podrá avanzar si no se ubica el desafío contemporáneo de la educación de calidad en el inevitable devenir de la historia como realidad y si esa ubicación no se realiza con determinado instrumental profesional al que proponemos llamar conciencia histórica profesional genealógica.

A partir de una diferenciación entre cuatro tipos de conciencia histórica, analizaremos los resultados probables de las dinámicas entre actores nacionales e internacionales. Este análisis procurará justificar nuestro posicionamiento favorable al desarrollo de una conciencia histórica profesional genealógica, cuyas características intentamos sistematizar al final del ensayo. Algunas de estas reflexiones podrán sonar esotéricas o alejadas de la realidad española. Pero si algo puede aportar alguien como yo a este evento es eso: un poco de distancia, de exotismo y de provocación.

EL DESAFIO DE LA EDUCACION DE CALIDAD EN EL SIGLO XXI

En abril de 2000, tuvo lugar en Dakar, Senegal, una magna reunión organizada por los organismos internacionales y las agencias bilaterales de cooperación internacional que pasó a la historia porque en ella se elaboró el “Marco de Acción de Dakar” (UNESCO, 2000). Quiso el azar que estuviera presente y que pudiera observar la composición de los participantes, los diferentes protagonismos, la relativa baja presencia de los Ministros de Educación del Norte, la alta presencia de sus pares de la Cooperación Internacional y el Desarrollo y la relación

inversa para los países del Sur: una alta presencia de los Ministros de Educación y una escasa presencia, por ejemplo, de los Ministros de Investigación y Desarrollo.

Dicho aquello al pasar, ese heterogéneo y desigual grupo de altos dignatarios aprobó una serie de objetivos para el año 2015, que pueden resumirse en la frase: “Una educación de calidad para todos”. ¿Quién puede estar en desacuerdo? Evidentemente nadie.

Las diferencias, sin embargo, no consisten en la adhesión a tal objetivo de carácter universal, sino en su interpretación y en las estrategias que se plantean para alcanzarlo.

El propósito de mi intervención no es realizar una exégesis del Marco de Acción de Dakar, ni presentar su estado de ejecución, ni – mucho menos – discutir de manera exhaustiva todos los aspectos vinculados a las diferentes estrategias de aquel grupo heterogéneo y desigual de dirigentes con peso nacional e internacional. Mi propósito es mucho más modesto y consiste en argumentar acerca de la necesidad de desarrollar una “Pedagogía de la Historia para las políticas educativas” si es que en verdad se desea promover una Educación de Calidad para Todos.

Desde una perspectiva humanista de la educación, la interpretación del objetivo de una Educación de Calidad para Todos hace referencia a la necesidad de que todos accedan a experiencias educativas que les permitan desarrollar sus competencias para el desarrollo personal, comunitario, nacional e internacional hacia el año 2050. En efecto, los niños, niñas y jóvenes que asisten hoy a las escuelas y colegios de Europa, por ejemplo, estarán en plena madurez en ese entonces y parece que vivirán hasta los 100 años por lo menos, que tendrán que mantener a un jubilado sólo entre dos – cuando hasta hace poco se mantenía a un jubilado entre 10 – y que para no morir bajo el peso de esa responsabilidad o dejar morir a sus viejos deberán abrirse aún más a la inmigración de jóvenes que vendrán de fuera de Europa: de África y de América latina en el caso de España (OIM, 2002; Schwartz, 2003). Se estima que en 2025 la tasa de natalidad en Europa atingirá su punto más bajo, de manera que todo el crecimiento demográfico de la región dependerá de la absorción de poblaciones inmigrantes (ONU, 2001) y se calcula que entonces serán necesarios 60 millones de inmigrantes a fin de garantizar la viabilidad económica del continente.

Ante este escenario del futuro cercano, resulta curioso y difícil de comprender lo que parece ser la tendencia actual: mientras la OCDE se ocupa de plantear y delinear los desafíos contemporáneos de una educación de calidad para el Norte, otros actores plantean y delinear los objetivos de otra educación de calidad para el hemisferio Sur. Para el Norte competencias complejas, más en particular, por ejemplo, la capacidad de abstracción. Para el Sur “literacy, numeracy and life skills” o, en su traducción al castellano “alfabetización, contar y

competencias para la vida cotidiana” (UNESCO, 2000). Visto así, sin prejuicio y despojada de mi investidura de funcionaria internacional, parecería que se persiguiera un nuevo criterio de estamentalización, en el cual los estratos inferiores y superiores de una jerarquía social internacional serían formados según su disposición territorial. Pero dejemos por ahora entre paréntesis esas diferencias y apoyémonos en quienes sostienen que esas jerarquizaciones en la calidad de la educación para todos no son intencionales, son injustas y que todos los habitantes de este planeta ameritan una educación de calidad instrumental y convivial equivalente. Una educación que les permita participar en pie de igualdad del “círculo virtuoso”, con entradas y salidas del mundo del trabajo y del aprendizaje permanente y con posibilidades de contribuir a un mundo habitado por una población crecientemente nómada (Attali, 2003; Englisch, 2001) e interconectada.

En todo caso, lo cierto es que el desafío de una “Educación de Calidad para Todos” es de un alto nivel de abstracción y de obstinación y, aunque sea interpretado de diferentes maneras, recibe un fuerte consenso (del cual participamos). En realidad, es posible que, más que un “objetivo”, esa expresión corresponda a una utopía creativa que amerita ser apoyada y aproximada pero que nunca será plenamente alcanzada (Tyack y Cuban, 1995).

Algunas de las preguntas que se plantean entonces son cuáles son las estrategias que permiten intentar ese acercamiento en el siglo XXI y si esas estrategias son coincidentes con las que forman parte del “paradigma educativo de la modernidad”.

Un paradigma es para nosotros y en este contexto un conjunto de realidades institucionales de diferentes niveles y de “construcciones inventadas” que permiten la interpretación y la acción. Un paradigma educativo es en consecuencia un conjunto de formas educativas institucionalizadas y de teorías acerca de la acción político-educativa y pedagógica. El paradigma educativo de la modernidad es aquel que considera que la educación debe ser formal y sistemática, producirse en escuelas y en sistemas educativos complejos concebidos a imagen y semejanza de las escuelas y de los sistemas educativos complejos surgidos en Europa Occidental y expandidos al resto del mundo. Existen paradigmas “hegemónicos” y paradigmas “alternativos”. En general los paradigmas hegemónicos se “naturalizan”, pasan a ser parte del paisaje “natural”, normal e inmutable para el tiempo histórico de una vida humana.

El paradigma educativo de la modernidad fue inventado entre los años cincuenta del siglo XVIII y mediados del siglo XX, justamente para educar a todos, pero no ofreciéndoles una alta calidad equivalente sino calidades diferentes, en particular respecto de las posibilidades de pensar o de actuar.

Se ha escrito muchas veces, y no sin razón, que en los “sistemas educativos modernos” que funcionaron mejor hasta muy recientemente, a algunas personas se les enseñaba a pensar y a otras a actuar. Justamente, uno de los curiosos problemas de los sistemas educativos de América Latina pudo haber sido que tal vez se intentó enseñar a todos a pensar y que el pensamiento se degrada cuando no se despliega en contextos de economías capaces de crecer².

Nosotros compartimos la obstinación por la construcción de una educación de calidad para todos, entendida ésta como el conjunto de experiencias personales y colectivas que les permitirán a todas las personas desarrollarse a sí mismas y contribuir a desarrollar sus comunidades locales y la humanidad. Pero compartimos también la creencia que esa educación de calidad para todos no podrá lograrse con las mismas prácticas educativas y pedagógicas que fueron propias de los sistemas educativos de la primera modernidad.

En efecto, es difícil que unos sistemas educativos y una pedagogía que contribuyeron a estamentalizar a las sociedades puedan contribuir con el mismo éxito a tejer una red horizontal, o lo que se puede definir como la utopía del círculo creativo. Parece más creíble creer que contribuirá a estamentalizar de manera diferente a la humanidad, ahora a escala global en lugar de estamentalizarla a escala nacional. Pero tampoco creemos que la mejor manera de construir un nuevo paradigma sea “pre-definirlo” o anticiparlo desde la prescripción. Creemos, más bien, que se puede aprender mucho por medio de la comprensión de los mecanismos que llevaron al Occidente a crear un paradigma exitoso para ofrecer una educación para todos, de calidades suficientes aunque diversas, que les permitieron a cada vez más personas formar parte de economías y sistemas políticos y sociales dinámicos y tendencialmente integradores, al menos – aunque con altibajos – hasta la década de 1980. Creemos, en otros términos, en la necesidad de la promoción de la que denominaremos, con una de las escuelas de didáctica de la historia de Alemania: una conciencia histórica genealógica (Rüsen *et al.*, 1991) en el ámbito de los actores educativos que deseen “Apuntar a la utopía”, aunque sepan que nunca la van a alcanzar.

LA NECESIDAD DE UNA CONCIENCIA HISTORICA GENEALOGICA Y EL OBJETIVO DE UNA EDUCACION DE CALIDAD PARA TODOS.

Los actores que construyeron el paradigma educacional de la modernidad inconclusa estuvieron anclados en la concepción de la historia de las sociedades y de la educación como realidad e inventaron teorías anticipatorias sobre el papel que esa realidad tenía que jugar a

través de diversos instrumentos de acción y de pensamiento. Entre ellos, la “conciencia histórica” desempeñó un rol determinante.

La conciencia histórica de una persona o de un grupo de personas se puede definir como la forma en que está moldeada su capacidad incorporada para actuar en la historia como proceso presente utilizando a la historia como narración de lo que viene sucediendo e incidiendo en los procesos que se sucederán.

Según el gran didacta de la historia alemán Jörn Rüsen, las personas y las sociedades pueden tener cuatro tipos puros de conciencia histórica (Rüsen et al, 1991). Ninguno de esos tipos puros existe en la realidad, pero alguno de ellos predomina en ciertas personas y grupos sociales.

La primera es la conciencia histórica TRADICIONAL. Quienes responden a este tipo ideal tienden a hacer lo que se hizo siempre sin cuestionarse el origen de ese “habitus”. En el caso de la educación quienes poseen una conciencia histórica predominantemente tradicional tienden a reproducir las instituciones, las prácticas y las teorías educativas tal como las conocieron en sus épocas de estudio y tal como se las contaron. Para ellos “cada tiempo pasado fue mejor” y lo mejor es preservarlo o recuperarlo, en el caso que haya sido modificado.

La segunda es la conciencia histórica EJEMPLAR. Quienes poseen una conciencia histórica profesional ejemplar en el campo de la educación tienden a hacer lo que hacen aquellos a quienes consideran como “ejemplo” de buen desempeño en el logro de los objetivos a los que aspiran. Es el caso de quienes admiran un país y desean construir en el suyo el sistema educativo y las prácticas del país al que admiran, sin considerar con profundidad los procesos que permitieron la emergencia de aquéllos. Se puede decir, por ejemplo, que varios intentos de importación del plan de alternancia en la formación técnico-profesional fueron el fruto de la profunda admiración por parte de dirigentes de otros países del mundo de la productividad industrial alemana y del sistema educativo que la acompañó.

La tercera es la conciencia histórica CRÍTICA. Quienes poseen una conciencia histórica profesional crítica en el campo de la educación tienden a rechazar a las realidades y constructos existentes porque ya no son adecuados, pero no se hacen cargo de la construcción de una alternativa diferente o, en todo caso, de los aspectos operacionales de la construcción de esa alternativa diferente. Es el caso de las teorías de la desescolarización de la educación de la década de los 70, que criticaban hasta el descrédito a la escuela, esa “vaca sagrada” (Illich, 1972). Aquellas teorías proponían, por un lado, la utopía de la creación de una ingeniería institucional muy diferente a la de los sistemas educativos del paradigma educativo

de la modernidad. Sin embargo, por el otro lado se desentendían del impacto de sus reflexiones sobre la acción inmediata y de la eventual necesidad de construcción de puentes entre paradigmas heredados y sus nuevas propuestas.

La cuarta es la conciencia histórica GENEALOGICA. Quienes poseen una conciencia histórica genealógica utilizan tradiciones, ejemplos y críticas, junto a la interpretación y/o la creatividad, para “apuntar hacia la utopía”. Son a la vez custodios de la memoria y creadores de sentidos nuevos y originales. Según su personalidad particular pueden ser hacedores o pensadores. Los primeros construyen la dimensión institucional de un nuevo paradigma y los segundos sus construcciones conceptuales.

Sostenemos que para avanzar en la utopía de una educación de calidad para todos es necesario superar las formas heredadas del paradigma educativo de la primera modernidad hacia otras formas educativas que permitan completar o superar la modernidad, pero con mayores márgenes de igualdad y menores riesgos para la paz. No habría que olvidar que, si el siglo XX presenció el crecimiento económico, la revolución tecnológica, el avance de la democracia y la expansión de la educación, fue igualmente un período de grandes desigualdades, guerras y muertes de unos a expensas de otros. Conscientes del rol de la educación en ello, es adecuado indagar si la reproducción de la educación existente en los países del Norte y en los del Sur es deseable.

Hay otras razones que justifican el cuestionamiento. Las personas que migren hacia Europa, por ejemplo, no traerían consigo el capital cultural necesario para garantizar la reproducción del bienestar. En el Sur, a su vez, las naciones y los pueblos correrían el riesgo de quedar desposeídos de líderes instruidos capaces de intentar la producción de alternativas con costos aceptables.

En consecuencia se puede afirmar que, más que proponer la expansión de ciertas formas educativas, hace falta inventar nuevas construcciones institucionales y conceptuales que permitan intentar apuntar hacia una utopía de mayor equivalencia e interconexión educativa mundial, en lugar de hacia una utopía de mayor división de los perfiles educativos a escala internacional.

El nuevo paradigma educativo requiere tomar en cuenta la necesidad de desarrollos locales, de la movilidad internacional y promover construcciones institucionales y conceptuales que contribuyan a romper la desconexión entre los estilos educativos del Norte y del Sur.

Nuestra hipótesis es que sólo actores educativos con una “conciencia histórica genealógica” podrán avanzar en esa dirección. El análisis de la dinámica que se produce en la

interacción de actores con distintos tipos de conciencia histórica nos permitirá argumentar a favor de esta posición.

DINAMICA HISTORICA Y FORMACION DE LA CONCIENCIA HISTORICA GENEALOGICA

Al comienzo de esta Conferencia hice referencia a la existencia de una trama de actores nacionales e internacionales en el movimiento educativo internacional.

Tanto los unos como los otros poseen una “conciencia histórica”. En realidad la conciencia histórica no es necesariamente – valga el juego de conceptos entre dos disciplinas diferentes – consciente en el sentido psicológico del término. Más aún, en la mayoría de los casos parece ser subconsciente o inconsciente. Siempre se pone en acto, pero pocas veces se “tiene conciencia” de su existencia, se la analiza, se la forma y se la perfecciona.

Las conciencias históricas de todos los actores nacionales e internacionales del movimiento educativo contemporáneo pueden acercarse más a uno u otro de los “tipos ideales” definidos y en realidad uno de los componentes – por cierto no el único ni quizás el más importante – que va determinando la dinámica de la relación de fuerzas entre los actores del movimiento educativo internacional es el resultado de la convergencia, de la combinación o del choque de sus tipos de conciencia histórica. Si se hace el ejercicio de analizar la dinámica que se establece entre los actores nacionales e internacionales de acuerdo a diferentes tipos de conciencia histórica “ideales”, se pueden proponer hipótesis acerca de cuál es la dinámica del cambio educativo que va a tener lugar y proponer a su vez cuatro tipos emergentes de “dinámicas puras” del movimiento educativo, que surgen de la convergencia del mismo tipo de conciencia histórica entre los actores externos y los actores internos del escenario educativo de un determinado país: la reproducción degradada, la transferencia acrítica, la parálisis y la construcción creativa. Esas dinámicas puras se señalan en el cuadro siguiente en letras mayúsculas.

El resultado muestra que la mejor alternativa para avanzar en la construcción de un paradigma educativo alternativo al paradigma de la modernidad inconclusa en el contexto de la globalización parece ser que todos los actores, internos y externos, posean una “conciencia histórica profesional genealógica”. Si todos los actores se anclan en la tradición, la dinámica emergente sería posiblemente una dinámica de reproducción de un paradigma que ha llegado a sus límites. Si todos tienen en cambio una conciencia ejemplar, se producirían múltiples transferencias de modelos descontextualizadas y probablemente poco fértiles y acertadas. Si

las energías colectivas se concentran exclusivamente en la crítica, el resultado más probable es la destrucción del modelo vigente sin que el mismo sea reemplazado por un modelo mejor. Pero si todos los actores educativos logran combinar el buceo en la tradición, con el aprendizaje de otros a través del recurso a ejemplos contextualizados, la crítica permanente (siempre), pero a la vez momentánea (para pasar a la acción), es probable que se puedan crear modelos y estilos diversos que contribuyan cada cual en su contexto, a su modo y con su especificidad a avanzar desde la modernidad inconclusa hacia otro horizonte civilizatorio.

No desarrollaremos acá, por falta de espacio, las otras dinámicas presentadas en minúsculas en nuestro cuadro. Resaltamos, sin embargo, que hay muchos otros resultados posibles, cuya análisis ultrapasa los objetivos de este ensayo.

CUADRO 1. La dinámica de los cuatro tipos de conciencia histórica

Internos externos	Tradicional	Ejemplar	Crítica	Genealógica
Tradicional	REPRODUCCIÓN DEGRADADA del paradigma tradicional	Importación del modelo defendido por los actores externos	CALLEJÓN SIN SALIDA: ruptura del diálogo	Presión interna por reforma; posible ruptura del diálogo entre actores internos y externos
Ejemplar	Diálogo poco eficaz entre los actores internos y externos	TRANSFERENCIA ACRÍTICA del modelo de los actores externos	Posibilidad de REEMPLAZO ACRÍTICO por el modelo defendido por los actores externos	Interacción con los modelos y estilos defendidos por los actores externos
Crítica	CALLEJÓN SIN SALIDA: ruptura del diálogo	CALLEJÓN SIN SALIDA: ruptura del diálogo	Destrucción sin remplazo	Reforma del sistema, pero dificultades en la construcción de un modelo alternativo; posibilidad de ruptura del diálogo
Genealógica	Presión externa por una reevaluación del modelo, pero poco eficaz	Posibilidad de reforma del modelo, pero el éxito depende de las “buenas intenciones” de los actores externos	Presión externa por la construcción de un modelo alternativo, pero con poca repercusión en el escenario nacional	CONSTRUCCIÓN POSIBLE de modelos y estilos alternativos

A partir del razonamiento precedente se refuerza la hipótesis de que para que haya una construcción posible de un paradigma educativo para una educación de calidad para todos en el siglo XXI es necesario formar la conciencia histórica profesional genealógica. Proponemos que la competencia histórica genealógica se traduce en la capacidad del individuo de moverse en el tiempo presente de la práctica profesional recurriendo a los conocimientos provistos por la Historia y otras disciplinas afines, para producir un sentido y construir instrumentos y conceptos diferentes hacia el futuro.

En un paralelismo de construcción apresurada que requiere mayor reflexión sugerimos que la competencia histórica genealógica es un tejido complejo de habilidades, conocimientos y actitudes que permite: (i) creer en la importancia de la educación; (ii) desarrollar construcciones mentales (modelos) e institucionales y patrones de acción y gobierno (estilos); (iii) combinar el abordaje de la realidad compleja con su presentación a través de la estética de la simplicidad; (iv) asociar la reflexión y la acción educativa a las necesidades y demandas del contexto económico, político, social y cultural; (v) articular los desafíos y soluciones macro educativos con los desafíos y soluciones micro educativas; (vi) reaccionar y saber utilizar los efectos inesperados y los procesos en curso y (vii) comprometerse con la acción desde la convicción.

LAS CARACTERISTICAS DE LA CONCIENCIA HISTORICA GENEALOGICA

Sostenemos que una de las razones del éxito de la gran mayoría de los actores que en una u otra latitud lograron avanzar en el objetivo de una Educación de Calidad para Todos es que poseyeron una conciencia histórica profesional genealógica, que les permitió combinar tradición con ejemplaridad y criticismo con creatividad. Algunos de esos casos son Alemania y Francia desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, la Argentina de fines del siglo XIX hasta la década de 1930 (o, tal vez, de 1960), los países escandinavos después de la segunda guerra mundial, Bhutan y Oman en la actualidad.

Algunos de los casos opuestos más notorios de casos de puesta en acto o realización de formas de conciencia histórica reales que se acercan más a los tipos ideales tradicional y ejemplar son los intentos de transferencia mecánica de los sistemas educativos de las metrópolis a las colonias africanas en la primera mitad del siglo XX y en muchos de los procesos post-coloniales y las políticas de exportación de la formación por alternancia para la educación secundaria desde Alemania hacia América Latina en la segunda mitad del siglo XX. En todos esos casos se intentó ofrecer educación (habría que discutir si de calidad para todos) montando los sistemas educativos, los modelos escolares y pedagógicos e incluso los contenidos inventados en las metrópolis en tiempos precedentes. En Malí, por ejemplo, se enseñaba a los niños historia con contenidos tales como “nuestros ancestros los galos”. Las élites que hoy tienen entre 40 y 50 años aprendieron alemán en los liceos porque era la “lengua de nuestros vecinos...los alemanes”. En Bolivia y en la Argentina la cooperación alemana invirtió fuertes sumas de dinero para acompañar los procesos de reestructuración de parte de la formación secundaria inferior de acuerdo al principio de alternancia entre las

empresas y las escuelas... sólo que no había empresas y estos países no tenían la tradición medieval de las corporaciones en cuyos principios pedagógicos se inspira parte de la pedagogía de la alternancia.

En algunos casos se puede aventurar que las prácticas político-educativas críticas, ya sea por parte de los gobiernos como de sus opositores, pueden haber llevado a ciertos países a perder oportunidades. Un caso provocativo es el de la educación universitaria de América Latina, que se opuso férreamente a todo intento de búsqueda de mecanismos para atraer recursos privados a la universidad pública porque era una “práctica norteamericana que traería desigualdad” o una “imposición del Fondo Monetario Internacional” o del “Banco Mundial”. Como consecuencia paradójica, los recursos privados fueron finalmente invertidos en la creación y expansión de establecimientos de educación privada y las universidades públicas fueron quedando cada vez más acorraladas y dependientes de los cada vez más escasos recursos públicos.

Pero no es éste el lugar ni el momento de hacer un catálogo exhaustivo de ejemplos de puesta en acto de formas reales de la conciencia histórica más cercanas a la tradicional y ejemplar o a la crítica en estado puro. Más útil puede ser el esfuerzo de identificación de las características que parecen distinguir a los casos de puesta en práctica de la así denominada conciencia histórica genealógica. En esos casos parecen existir ciertas regularidades, que podrían ofrecer algunas pistas acerca de las dimensiones claves de una conciencia histórica genealógica en el ámbito de las políticas educativas.

Los actores de los países que lograron dar saltos relevantes en el logro de una Educación de Calidad para Todos parecen compartir un conjunto importante de características o rasgos que, a efectos didácticos y – en algunos casos – tal vez de modo algo artificial, hemos discriminado y organizado en ocho.

La primera es la creencia en la importancia de la educación. Alemanes tan variados como Federico Guillermo de Prusia³ y Bismarck⁴, los ministros vom Stein⁵ y von Humboldt⁶, Carlos Marx⁷ y los militares e ingenieros y capitalistas alemanes de fines del siglo XIX creyeron en la importancia de la educación para todos y en que debía ser siempre de calidad; aunque de calidad diferente. Con la educación y el ejército lograron situar a Alemania en condiciones de adelantar en corto tiempo la ventaja comparativa que habían logrado Gran Bretaña y Francia en sus exitosos procesos de revolución industrial. También los Borbones⁸ en España, los conservadores, liberales, socialistas, comunistas y anarquistas de la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX lo hicieron, la dinastía Meiji⁹ y los gobernantes que

los sucedieron en Japón, los soviéticos en el siglo XX y los dirigentes sudafricanos y del Golfo Árabe actuales, en particular los de los Emiratos Árabes, Omán, Kuwait, Qatar y Bahrein.

La segunda es que en todos esos países los actores desarrollaron diferentes construcciones mentales, o modelos, para hacer realidad la educación de calidad para todos; y que – además – también desarrollaron estilos reales. Cada realidad exitosa tuvo su propio modelo y su propio estilo real para acercarse a una educación de calidad y – si bien hay modelos y estilos ideales – no hay estructuras y modos de hacer idénticos entre dos o más países para promover la educación de calidad para todos. Dicho en otros términos, es muy difícil encontrar dos casos de países que hicieron lo mismo y de la misma manera y que tuvieron el mismo éxito en el logro de una educación de calidad para todos. El éxito del modelo localizado (o sea desarrollado desde las comunidades hacia el estado) en Estados Unidos es conocido; pero también lo es el éxito del modelo centralizado. La educación francesa comenzó desarrollándose en las comunidades, pero para poder alcanzar su nivel de cruce el Estado tuvo que centralizarla y que asumir el pago de los salarios de los docentes, que las comunidades no alcanzaban a pagar (Albertini, 1993).

La tercera característica de una conciencia histórica genealógica es que los modelos y estilos con los que se avanzó en el logro de una educación de calidad para todos fueron muy complejos, tanto que llegaron a presentarse como muy simples para toda la población. Dicho en otros términos, esos modelos y estilos atravesaron la complejidad para llegar a la sencillez y a un rasgo característico de la estructura y del modo de construir la educación para todos que los resume: la escuela comprensiva en los países del norte de Europa, por ejemplo, o el principio de la educación obligatoria, gratuita y laica en la Francia, el Uruguay y la Argentina del siglo XIX, por el otro, lograron presentarse como “naturales”, “obvios” e irremplazables para la población. A muy pocos alemanes corrientes o habitantes de la Suiza Alemana, (cuyo sistema educativo se asemeja al alemán en la estructura, pero no en la pedagogía ni en los modelos de gobierno escolar) se les ocurría pensar que puede haber una estructura para la educación secundaria inferior mejor que la estructura diversificada que alberga en su seno las escuelas profesionales con el mecanismo de alternancia y los gimnasios de élite que abren el acceso a la Universidad. Pero a pocos franceses se les ocurriría pensar que deben reemplazar a su estructura de *collèges* y *lycées*, muy diferente de la anterior. Si bien hay un proceso de cierta convergencia estructural y pedagógica en Europa, ese proceso recién ocurre ahora, después de más de 100 años de desarrollo del paradigma educativo de la modernidad inconclusa y bajo el impacto de la toma de conciencia de las necesidades de la globalización. Aún así se propone defender y albergar una cuota importante de diversidad.

La cuarta característica de la conciencia histórica genealógica es la capacidad de asociación creativa con los contextos. Una conciencia histórica profesional genealógica parece desarrollarse más rápido en el ámbito político-educativo de contextos en los que existen demandas externas de cambios en los perfiles de egreso de los alumnos. Prusia, Rusia y sus diferencias internas, Finlandia hoy. Los adolescentes de Finlandia han sido quienes han tenido mejores resultados en el estudio PISA (OCDE/UNESCO, 2003). Podría creerse que eso se debe a sus constructos institucionales, que son a la vez producto de su modo de hacer política educativa; pero en realidad esas buenas políticas educativas probablemente también se deban al alto desarrollo democrático, o la presión de una economía que funciona, o la decisión política de proponerles a los jóvenes que permanezcan más tiempo en el sistema educativo en lugar de ingresar a las estadísticas de la desocupación y a la valoración que la cultura de ese pequeño país tiene del papel de la educación en el desarrollo y en la preservación de la paz con sus entonces aguerridos vecinos de Suecia, Rusia y Alemania.

La quinta característica de la conciencia histórica genealógica en el ámbito de la educación es la capacidad de articular los niveles macro y micro educativos. El paradigma educativo de la modernidad inconclusa está asociado a la voluntad de diversos pueblos de pactar la democracia liberal. Sin embargo, a la hora de elegir los principios pedagógicos para la vida cotidiana de las escuelas no se inspira en las propuestas del autor del Contrato Social¹⁰: un preceptor para un alumno fuera del caos de la ciudad (Rousseau, 1972). Se inspira en las construcciones conceptuales y propuestas de un monje del siglo XVII que proponía clases colectivas que utilizaran el por él inventado primer libro escolar, el Orbis Pictus (Comenius, 1999). A la hora de producir las construcciones institucionales para una escolarización masiva de la infancia Gran Bretaña, no convoca a su compatriota John Locke¹¹, sino a ese mismo monje. Los niños y las niñas del pueblo no disponían de la maravillosa biblioteca privada de Locke¹². Apenas se podía esperar que hubiese un libro para un grupo de alumnos y por eso les pareció que Jean Amos Comenius tenía ideas más interesantes para lograr, desde lo que hoy llamaríamos la micro-política de la escuela, acercarse a la macro política de la construcción de una educación de calidad para todos, aunque de calidad muy diferente para cada uno. ¿Pero por qué después, a comienzos del siglo XX, el Movimiento de la Escuela Nueva pudo penetrar en algunas de las viejas instituciones educativas? Porque ya entonces se podían producir más materiales y acercar libros a todos, o un libro a cada uno.

La sexta característica de la conciencia histórica genealógica en el ámbito de la educación es la capacidad de construir la realidad, o al menos la ilusión, de la comprensividad. Un componente de un “modelo” y de un “estilo” determinados

difícilmente pueda tener un impacto, si es transferido en forma aislada de todos los demás que forman parte de ambos. Por ejemplo, Haití fue el primer país de América Latina que contó con una ley de educación primaria obligatoria. Este hecho está asociado a su condición de ex-colonia francesa. Cuando en la metrópolis tuvo lugar la Revolución, las élites haitianas consideraron que era apropiado intentar el mismo camino educativo para su pueblo que el que intentaba “su modelo”. Pero ese hecho no ha dado mucho al desarrollo educativo haitiano, que es el más lento y difícil de toda América Latina (Weinberg, 1995). Cuando la Unión Soviética se desmembró, Moldavia se transformó en un país independiente. En aquel momento los organismos internacionales de financiación proponían la descentralización educativa como una estrategia adecuada para disminuir costos, reconocer la diversidad y promover la participación local en la toma de decisiones educativas. Pero parecería que en Moldavia, la descentralización educativa implicó la duplicación de los costos educativos y el comienzo de una tendencia a la disminución de los índices de escolarización. Poco tiempo después el sistema educativo se volvió a centralizar porque se interpretó que si no se hacía los índices de abandono escolar y de desintegración educativa iban a avanzar más allá de lo tolerable (OIE, en prensa).

La séptima característica de una conciencia histórica genealógica en el ámbito de las políticas educativas es la capacidad de gestionar los efectos colaterales y paradójales de las propias propuestas y de los procesos en curso. La conciencia histórica genealógica puede permitir a ciertos actores educativos maniobrar para sacar partido de los efectos inesperados de sus propuestas o políticas o de las propuestas y políticas de otros. Se sabe bien que Federico Guillermo de Prusia fue primeramente un ferviente partidario de la escolarización de las masas. Sin embargo, al final de su vida se arrepintió fuertemente de haber promovido la educación de los campesinos, porque ellos elegían otros caminos que los que él hubiera deseado. Pero, desde la perspectiva de los prusianos, es evidente que hubo muchos actores que supieron utilizar la educación promovida por Federico Guillermo de Prusia para articularse a los procesos de industrialización tardía y de articulación a la modernidad que luego las políticas educativas del mariscal Bismarck habrían de acelerar (Berg *et al.*, 1990). La octava, y última, característica que deseamos presentar es el hecho que quienes logran avanzar en los procesos de construcción de educación de calidad para todos parecen no sólo estar convencidos, como ya se dijo, de la necesidad y de la conveniencia de una educación de calidad para todos, sino de las cualidades del modelo o estilo elegido, de su conveniencia, de su “imbatibilidad”. Ya se planteó el ejemplo de las divergencias estructurales entre los sistemas educativos francés y alemán. Pero hay otro ejemplo más reciente. Las diferencias en

los resultados de aprendizaje obtenidos en PISA muestran que Finlandia no tiene igual. El modelo y el estilo educativo en Finlandia son muy diferentes al modelo y al estilo educativo en Baviera, Alemania. En la provincia de Baviera la selección de los niños hacia diferentes vías de escolarización se produce después del quinto año de la escuela primaria, y no después de una escuela comprensiva de más años, como en Finlandia; la cantidad de horas de escolarización es inferior, los métodos pedagógicos mucho más tradicionales. Sin embargo Finlandia es el milagro europeo y Baviera es el milagro alemán en la formación de algunas competencias claves para el desempeño en el siglo XXI. Los finlandeses creen en su estructura y en sus métodos y los bávaros en los suyos. Si a unos se les imponen los métodos y las estructuras de los otros es creíble que todo naufragará.

CUADRO 2: Características de la conciencia histórica profesional genealógica

Creencia de los actores en la importancia de la educación
Desarrollo de modelos y de estilos reales para la realización de la educación de calidad
Atraviesa la complejidad para llegar a la sencillez
Se asocia creativamente con los contextos
Articula los niveles macro y micro educativos
Ve la política educativa como un todo
Absorbe los impactos inesperados de las propuestas y de los procesos en curso
Creencia en la “imbatibilidad” del modelo o estilo elegido

Las Facultades y Escuelas de Educación en el mundo de hoy forman a los actores del escenario educativo y no necesariamente a historiadores de la educación. He llegado a tener cursos de 800 alumnos en la Cátedra de Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. A lo largo de mis 16 años de desempeño en esa cátedra debo haber intentado enseñar historia de la educación a unos 5.000 futuros profesionales de la educación. Siempre me pregunté para qué les enseñaba historia de la educación y finalmente me convencí de que no era para saberla, sino para desarrollar su conciencia y competencia histórica profesional genealógica. Ellos son actores en el escenario educativo y no son investigadores en historia de la educación. Requieren el contenido historiográfico para su práctica profesional, pero no por su valor intrínseco.

Notas

1. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía y Educación en el siglo XXI, Madrid, marzo de 2004, en ocasión del Centenario de la Fundación de la Cátedra de Pedagogía de la Universidad de Madrid. Agradezco las lecturas, la oportunidad de diálogo y el apoyo de Marcelo Souto Simão, asistente de investigación de la Oficina Internacional de Educación durante 2004.

2. Ver, por ejemplo, Filmus, D. 2001. “La educación secundaria latinoamericana frente a la crisis del mercado de trabajo”, en *Perspectivas*, Vol. xxxi (117) no. 1, pags. 49-62. Ginebra, UNESCO/OIE.
3. Federico Guillermo I, 1688-1740. Rey de Prusia (1713-1740), introdujo la obligatoriedad de la enseñanza universal de base.
4. Otto von Bismarck, 1815-1898. Primer ministro de Prusia (1862-1873, 1873-1890) y canciller del Imperio Alemán (1871-90).
5. Barón (Enrique Federico) Carlos vom Stein, 1757-1831. Ministro en jefe de Prusia (1807-1808).
6. Barón Carlos Guillermo von Humboldt, 1767-1835. Ministro de educación de Prusia (1809-1812).
7. Carlos Marx, 1818-1883. Economista, sociólogo alemán.
8. Dinastía de Borbón en España: 1700-1808, 1814-1868, 1874-1931, 1975-.
9. Dinastía Meiji en Japón: 1862-1912.
10. Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778. *El Contrato Social*, 1762.
11. John Locke, 1632-1704.
12. Sobre la biblioteca privada de John Locke, ver *Historia de la Vida Privada*, de Philippe Aries y Georges Duby (Taurus: 2001)

Referencias bibliográficas

- Albertini, P. 1993. *L'école en France, XIX^e-XX^e siècle, de la maternelle à l'université* [La escuela en Francia en los siglos xix-xx, de la educación maternal a la universidad]. Paris: Hachette.
- Attali, J. 2003. *L'homme nomade* [El hombre nómada]. Francia: Ed. Fayard.
- Berg, C.; Buck, A. et al. (comps.). 1987-1990. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* [Manual de la historia alemana de la educación]. München: C.H. Beck.
- Comenius, J.A. 1999. [1658]. *Orbis Pictus*. Nd: Kessinger Publishing.
- Englisch, G. 2001. *Job-nomaden* [Trabajadores nómades]. Frankfurt: Campus Verlag.
- Illich, I. 1972. “El derrumbe de la escuela, ¿un problema o un síntoma?”. En: *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, n° 7.
- IOM, International Organization for Migration. 2002. “A sneak preview of IOM’s world migration report” [Una primera presentación del informe mundial de las migraciones de la Organización Internacional de las migraciones, OIM]. *IOM News*. Ginebra, diciembre 2002.
- OCDE; UNESCO. 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow: further results from PISA 2000* [Habilidades de alfabetización para el mundo del mañana: más resultados de PISA 2000]. www.pisa.oecd.org/Docs/download/pisaplus_eng01.pdf
- OIE. Oficina Internacional de Educación. En prensa. *Challenges of Curriculum Development in the 21st Century: perspectives from Belarus, Moldova, Russia and Ukraine* [Desafíos del desarrollo curricular en el siglo xxi: perspectivas de Bielorusia, Moldavia, Rusia y Ucrania].
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 2001. *Implementing Agenda 21: report by the Secretary-General*. New York: ONU.
- Rousseau, J-J. 1972 [1762]. *Émile ou de l'éducation. Dossier pédagogique* [Émile o la educación. Documento pedagógico]. Nd: Distribooks.
- Rüsen, J.; Fröhlich, K.; Horstkötter, H.; Schmidt, H.G. 1991. “Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Abiturienten im Ruhrgebiet” [Investigación sobre la conciencia histórica de los bachilleres de la región Ruhr]. En: von Boris, Bodo; Hans-Jürgen Pandel; Jörn Rüsen (comps.). *Geschichtsbewusstsein empirisch*. Pfaffenweiler, Alemania: Centaurus.
- Schwartz, P. 2003. *Inevitable Surprises: thinking ahead in a time of turbulence* [Sorpresas inevitables: pensando para adelante en un tiempo de turbulencias]. New York: Gotham Books.
- Tyack, D.; Cuban, L. 1995. *Tinkering toward Utopia* [Experimentar la Utopía]. Cambridge Massachussets: Harvard University Press.
- UNESCO. 2000. *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments* [El marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumpliendo con nuestros compromisos colectivos]. France: UNESCO.
- Weinberg, G. 1995. *Modelos Educativos en la historia de América Latina*. Paris/Buenos Aires: UNESCO/A-Z Editora.

Versión original: español

Juan Carlos Tedesco (Argentina)

Director del IPE/UNESCO/Buenos Aires. Ex – Director de la OIE/UNESCO y de la OREALC/UNESCO. Miembro de la Academia Nacional de Educación de la República Argentina. Ha sido profesor de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Buenos Aires, Argentina; del Instituto Universitario de Estudios del Desarrollo (IUED), de la Universidad de Ginebra, Suiza y de las Universidades de Tres de Febrero y San Andrés en Buenos Aires, Argentina. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre las relaciones entre educación y sociedad. Sus últimos libros fueron *El Nuevo Pacto Educativo*, (1995). *Educación en la sociedad del conocimiento*. (2000). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. (en colaboración con José Joaquín Brunner) (2003). *Educación Popular Hoy; Ideas para superar la crisis*. (2005). Correo electrónico: j.tedesco@ipe-buenosaires.org.ar

TEORIA Y ACCION EN LA VIDA DE CECILIA BRASLAVSKY

INTRODUCCION

AL DOSSIER

Juan Carlos Tedesco

Introducción

Este dossier dedicado a Cecilia Braslavsky se apoya en dos pilares fundamentales: el afecto que todos los que aquí escriben sienten por ella y el análisis de su contribución a la teoría y a los procesos de reforma educativa. Si bien hemos realizado enormes esfuerzos para separarlos, ambos pilares están estrechamente vinculados. A medida que cada uno avanzaba en la redacción de su artículo, percibía que la separación era completamente artificial, porque gran parte del afecto que todos sentimos por Cecilia está vinculado a su manera de producir, defender y difundir informaciones, teorías o proyectos. La actividad intelectual constituía un núcleo central de la personalidad de Cecilia y nada mejor que la frase citada por Daniel Filmus en su texto, pronunciada por ella en una conversación personal, para resumir esta característica: “Yo no nací para ser feliz sino para producir”. Esta expresión no quiere decir que Cecilia consideraba la felicidad como algo secundario en la vida de las personas, sino todo lo contrario. Quizás ella no pudo o no quiso decir que, en realidad, era feliz produciendo ideas y cambios educativos, formando investigadores o docentes. En esas actividades ponía pasión y provocaba felicidad, en ella y en los otros.

Es probable que una de las explicaciones de esta característica de la personalidad de Cecilia Braslavsky radique en el contexto en el cual pasó su infancia y su juventud. Por un

lado, existen razones familiares entre las cuales se destaca la presencia de una madre dedicada profesionalmente a la educación, de gran prestigio académico, comprometida políticamente y dedicada a problemas relevantes para los sectores más desfavorecidos de la sociedad: la lectoescritura y la educación especial. Cecilia se formó en ese ambiente familiar y tuvo desde temprano una activa participación política, como joven militante comunista. Pero por otra parte, es importante recordar que su formación académica inicial transcurrió en la República Argentina durante un período de fuerte conflicto ideológico, donde la educación se había convertido en uno de los espacios más activos del conflicto social. Estas circunstancias provocaron su expulsión de la universidad donde ejercía la docencia, el exilio y la posibilidad de realizar sus estudios de doctorado en Alemania del Este. Al igual que a muchos intelectuales latinoamericanos de ese período, el autoritarismo político y la persecución ideológica le permitieron a Cecilia conocer otras realidades y tener acceso a visiones distintas del mundo y de la educación. La formación académica de Cecilia estuvo, por estas circunstancias, rodeada siempre de una fuerte carga emotiva que involucraba todas las dimensiones de la personalidad. El compromiso político y personal con el cual Cecilia asumió las tareas intelectuales, le permitió adoptar una actitud que la mantuvo alejada tanto de la lógica puramente académica como de la lógica tecnocrática.

Las ideas políticas de Cecilia fueron cambiando a medida que se producían transformaciones profundas en la sociedad, particularmente en el mundo del “socialismo real”. Pero estos cambios no la alejaron de su compromiso con los valores de equidad, de justicia social y de defensa de la escuela pública. Le permitieron, sin embargo, valorar más la importancia de la democracia, de la participación y de la creatividad, todo lo cual contribuyó a que su visión de los problemas sociales y educativos adquiriera progresivamente un nivel de complejidad mucho mayor que la permitida por las versiones elementales del marxismo, particularmente del marxismo estalinista, muy presente en su formación inicial.

Este dossier de *Perspectivas* ofrece un conjunto de estudios que ponen de relieve las ideas de Cecilia Braslavsky en los campos en los que tuvo un desempeño más activo: la reforma curricular, la formación docente y la formación de investigadores. Los autores de estos artículos son personas que no solo conocieron profundamente las ideas de Cecilia sino que trabajaron a su lado tanto para construirlas como para aplicarlas. Seguramente muchos otros enfoques serían posibles y este dossier no será el único producto que provoquen sus ideas. Se trata, simplemente, de nuestro homenaje y estamos profundamente agradecidos al BIE por la posibilidad que nos ha brindado para poder hacerlo.

El nuevo paradigma educativo

El pensamiento de Cecilia Braslavsky no fue estático ni unidimensional. Al contrario, la lectura de sus trabajos nos muestra una reflexión en constante evolución y basada siempre en el intento de articular las diferentes dimensiones de los hechos educativos. Por un lado, Cecilia siempre estuvo preocupada por la relación entre el nivel macro y el nivel micro educativo, el sistema y las instituciones, los procesos sociales y los procesos individuales. Pero por otro lado, en sus análisis también siempre están presentes las dimensiones económicas, sociales, políticas, culturales y las específicamente pedagógicas de la actividad educativa. En este sentido, el texto de Daniel Filmus, actual Ministro de Educación de la República Argentina, describe con claridad los postulados básicos que sintetizan esta articulación entre las dimensiones socio-políticas de la educación con las dimensiones propias del aprendizaje entendido como proceso individual de apropiación del conocimiento. El texto de Filmus permite identificar las fuentes sobre las cuales Cecilia apoyaba sus reflexiones así como su aporte específico a la elaboración de lo que, en cierto sentido, puede entenderse como un *nuevo paradigma educativo*.

Cecilia Braslavsky no utiliza la categoría de paradigma en el sentido estricto de un conjunto de postulados teóricos que se caracterizan por permitir la explicación lógicamente coherente de algún sector o dimensión de la realidad. Ella utiliza el concepto de paradigma como “narrativa”, es decir como un conjunto de postulados que dan sentido a las proposiciones que se predicán sobre la realidad. Mientras “paradigma” se refiere a la teoría, “narrativa” se refiere al sujeto. Por eso esta utilización un poco ambigua del concepto le permite jugar más libremente en el terreno teórico-político, donde las explicaciones se asocian con la voluntad de cambiar la realidad en un determinado sentido.

El paradigma que podemos identificar en la obra de Cecilia y que ella contribuyó a desarrollar, puede ser definido como “teórico-político”. En alguna de sus obras, Cecilia utilizó el concepto de “paradigma humanista”¹, lo cual alude al sentido profundamente orientado a la capacidad del hombre para transformar la realidad. Esta postura de Cecilia Braslavsky forma parte de un fenómeno general que caracteriza a las ciencias sociales en su conjunto en el marco de las profundas transformaciones que definen este “nuevo capitalismo” o, si se quiere utilizar las denominaciones más conocidas, esta “sociedad del conocimiento”. En pocas palabras, es posible sostener que la producción de conocimientos en este campo está pasando de un enfoque propio de las ciencias sociales a un enfoque más cercano a la *filosofía social*,

que permite explicitar más claramente las orientaciones valorativas y los sentimientos que nos provocan los procesos de cambio social y el comportamiento de los actores sociales.

En el marco de esta perspectiva filosófico-social es posible comprender mejor la propuesta de un paradigma “humanista”, donde se articulan la información empírica, el rigor, la coherencia lógica y la crítica social en función de valores éticos, de orientaciones de la acción con un sentido claramente definido por los valores de justicia y equidad social.

Desde este punto de vista, el pensamiento de Cecilia Braslavsky contiene contribuciones muy importantes sobre el papel de la acción en la construcción de conocimientos y de teoría pedagógica. Su insistencia en recuperar las tradiciones para impulsar procesos de cambio y su debate frente a concepciones que conciben la acción solamente como estrategias defensivas o de resistencia y no como algo pro-activo, destinado a elaborar mejores respuestas que las existentes a los problemas educativos, especialmente a los problemas de los sectores más desfavorecidos, son aspectos que merecen ser rescatados.

La reforma curricular

La articulación de todas las dimensiones, tanto del análisis como de la acción educativa, se expresa fundamentalmente en el *currículo*. No es casual, por ello, que la reforma curricular haya sido la pasión de Cecilia Braslavsky ya que allí, como sostiene Cristian Cox en su texto, se condensan las relaciones entre sociedad, cultura, política y educación.

Los textos de Cristian Cox y de Inés Aguerrondo e Hilda Lanza nos describen con precisión las tensiones que rodearon las actividades de investigación y de cambio curricular que Cecilia llevó a cabo tanto en su país como en el ámbito latinoamericano e internacional, destinadas a enfrentar los desafíos que las profundas transformaciones de la sociedad presentan a la educación, tanto desde el punto de vista cognitivo como social.

En términos cognitivos, las reflexiones y los trabajos de Cecilia forman parte de los esfuerzos que se están realizando en diferentes contextos para introducir prácticas curriculares basadas en el concepto de *competencias*. Pero para Cecilia también eran muy importantes los desafíos que plantean las fuertes tendencias a la fragmentación, a la desigualdad y a la exclusión social que se advierten en la sociedad. Desde esta perspectiva, sus análisis estuvieron siempre destinados a resolver la tensión entre el respeto a la diversidad y el acceso de todos al patrimonio cultural común, entre el desarrollo personal y la capacidad de aprender a vivir juntos.

Pero la pasión de Cecilia por el cambio curricular no fue sólo teórica sino práctica. Más aun, es posible sostener que sus aportes teóricos a la discusión sobre el concepto de currículo por competencias, al análisis del impacto de los procesos de globalización o a la discusión sobre las nuevas tecnologías de la información, estuvieron basados en su trabajo en la gestión de procesos de cambio curricular. Su participación directa en esos procesos de cambio educativo le permitió hacer aportes teóricos directamente vinculados a las enormes dificultades que existen para transformar estructuras tradicionales, plenas de comportamientos corporativos.

En este sentido, Cristian Cox rescata un punto muy importante señalado por Cecilia para explicar las dificultades de cambio curricular: el “isomorfismo” existente entre la formación docente y las prácticas curriculares. En la medida que los docentes no sean formados en las competencias que ellos deben enseñar, será imposible avanzar en la implementación de los nuevos diseños curriculares. En este sentido, Cecilia identificó la formación docente, tanto la inicial como la continua, como el factor estratégicamente clave en los procesos de reforma.

Denise Vaillant analiza esta dimensión del pensamiento y de la acción de Cecilia, donde destaca su visión “sistémica” en la cual se articula la formación técnico-profesional, las condiciones de trabajo y la dimensión ética, basada en el compromiso con la equidad en los resultados del aprendizaje

Pero sus aportes también son importantes en lo que se refiere a la metodología del cambio. En este sentido, Inés Aguerrondo e Hilda Lanza destacan la contribución de Cecilia en el diseño de modalidades de participación que permitieron escuchar y procesar las opiniones de una significativa diversidad de actores sociales en la elaboración de nuevas propuestas curriculares, en particular las de actores externos al sistema educativo: los padres de familia, los empresarios, los jóvenes, las ONG y los trabajadores. Asimismo, implementó procesos de diálogo entre funcionarios políticos, expertos técnicos, representantes de los diferentes niveles del gobierno (nacional, regional y local), entre docentes y académicos. En todo este proceso, Cecilia siempre se apoyó en su confianza en el valor de la deliberación democrática y del rigor y la excelencia académica.

Sin embargo, su propia experiencia le permitió comprobar que las dificultades para introducir los cambios que reclama la construcción de una sociedad justa en el marco de los actuales procesos sociales son mucho más graves de lo que nos habíamos imaginado. No existen fórmulas únicas ni tampoco es posible elaborar respuestas sin la posibilidad de experimentar y correr riesgos. Todos sabemos, sin embargo, que las posibilidades de

experimentar en el campo de las políticas públicas son muy reducidas. No estamos en situaciones de laboratorio y cada cambio afecta intereses, modifica identidades muy consolidadas, genera niveles de incertidumbre difíciles de tolerar. La experiencia de Cecilia, como de muchas otras personas responsables de gestionar procesos de cambio curricular, indica que la participación y la deliberación democrática son una condición necesaria pero no suficiente para el cambio. Vivimos un período histórico donde la idea misma de transmisión está en crisis. Las transformaciones son tan profundas que provocan una fuerte ruptura con el pasado. Al mismo tiempo, el futuro se presenta cargado de riesgos y de incertidumbres. En este contexto, existe una tendencia a concentrarse en el presente, en el aquí y ahora, que genera dificultades enormes para la tarea de diseñar contenidos curriculares y transmitirlos.

La formación de investigadores

Junto con la reforma educativa, todos reconocen en Cecilia un compromiso muy fuerte con la formación de investigadores y de cuadros técnicos en todos los niveles de la gestión educativa. El texto de Silvina Gvirtz permite apreciar muy claramente tanto las etapas que siguió Cecilia en estas actividades como sus contenidos y modalidades. La primera etapa, asociada al retorno a la democracia en Argentina y en otros países latinoamericanos, estuvo fundamentalmente concentrada en la formación de investigadores y en la construcción de categorías teóricas capaces de orientar los diagnósticos de la situación heredada del largo período de autoritarismo. Los diagnósticos que Cecilia impulsaba tenían un objetivo muy preciso: buscaban identificar los problemas educativos relacionados con la construcción de una sociedad más justa y democrática y brindar las bases para la definición de estrategias de acción destinadas a resolverlos.

No es casual, por ello, que Cecilia se orientara progresivamente hacia actividades de gestión de procesos de cambio educativo y hacia la formación de cuadros técnicos capaces de operar desde los organismos estatales de administración educativa. La mayoría de sus estudiantes pudieron acceder a puestos importantes de gestión tanto en ministerios de educación como en universidades o centros académicos. Pero Cecilia pudo, de esta manera, producir un doble movimiento. Por un lado, logró introducir los problemas de la gestión educativa en la actividad académica y de investigación. Pero por el otro, pudo incorporar la teoría y la investigación en las actividades administrativas. Percibió con claridad que en el marco de procesos de reforma educativa, los lugares de gestión se transforman en lugares donde se producen nuevos conocimientos. Insistió en forma permanente que sus estudiantes

en la universidad y que sus equipos de trabajo en el Ministerio, tuvieran siempre en cuenta al “otro”: los universitarios debían visitar y dialogar con los administradores y los administradores debían estar al día con la literatura y los hallazgos de la investigación.

Pero el artículo de Silvina Gvirtz pone de relieve, al igual que todos los otros, la dimensión personal que Cecilia incorporaba a estas actividades. Cecilia hacía lo que pedía que hicieran los demás. Quizás en esta coherencia radique la explicación última de la admiración que sus estudiantes sentían hacia Cecilia como “maestra”.

El futuro de la educación

Los últimos años de la vida de Cecilia transcurrieron en Ginebra, donde la dirección del BIE le permitió conocer profundamente realidades distintas a las de América Latina y participar activamente del debate internacional sobre el futuro de la educación. En esta etapa, paradójicamente, su reflexión colocó en un lugar prioritario la reflexión acerca de los factores personales. Ella, que había confesado no haber nacido para ser feliz sino para producir, comenzó a producir para la felicidad de los demás. Su análisis acerca de los factores que definen una educación de buena calidad para todos coloca en primer lugar la necesidad de que el aprendizaje sea efectuado en el momento oportuno y con felicidad. Leer el trabajo sobre los diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI, que Cecilia preparó para una reunión en Madrid², revela muy claramente como había avanzado en el proceso de reflexión teórica que permitiera superar los límites de los enfoques propios de los paradigmas tradicionales.

Pero por encima de los contenidos específicos que ella postulaba como programa de política educativa para el futuro, creo que su vida y su obra pueden ser analizadas desde la perspectiva del papel de los intelectuales en la sociedad actual. Obviamente, éste no es el único enfoque válido, pero creo que es el que a ella más le gustaría. Los educadores somos una categoría muy especial dentro del grupo general de los “intelectuales”, ya que nuestra identidad estuvo – y sigue estando – asociada a los objetivos más genuinos de la modernidad: transmitir el patrimonio cultural y desarrollar en forma universal la capacidad para participar en los procesos sociales. A pesar de las dificultades, las metas siguen vigentes. Pero como educadores – y esto Cecilia lo asumió plenamente y nos lo recordaba cada vez que aparecía alguna flaqueza – no podemos permitirnos el escepticismo. Como educadores comprometidos con los valores de la equidad social y la justicia, tampoco podemos justificar las respuestas

fundamentalistas, sean éstas de tipo autoritario o de “mercado”, que resuelven el problema de la crisis de transmisión por vías ética y políticamente inaceptables.

Cecilia leyó bien los desafíos de estos tiempos y toda su reflexión sobre el futuro está orientada por lo que alguna vez se definió como la “pasión por lo posible”. Lo posible sin pasión es conformismo. La pasión sin los límites de lo posible es pura retórica. Al poner pasión, llevamos lo posible al extremo de sus posibilidades. En este punto es donde podemos encontrarnos con gran parte de la vida y la obra de Cecilia, de sus conflictos y sus acuerdos, de sus polémicas y de sus convicciones.

Unas palabras finales

Todos los que participamos de este número de PERSPECTIVAS trabajamos y mantuvimos una relación de amistad muy profunda con Cecilia. Su muerte prematura nos priva tanto de su contribución al desarrollo del pensamiento educativo como de su afecto. En el desarrollo de las teorías y los cambios educativos podemos seguir trabajando, porque es una tarea colectiva y Cecilia siempre la entendió de esa manera. Pero su afecto es irremplazable y tendremos que aprender a vivir sin él.

Notas

1. Cecilia Braslavsky. *Re-haciendo escuelas; Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Ed. Santillana, 1999.
2. Cecilia Braslavsky. *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Madrid, Fundación Santillana, 2004.

Versión original: español

Daniel Filmus (Argentina)

Licenciado en Sociología (Universidad de Buenos Aires), Especialista en Educación de Adultos (CREFAL, México) y Master en Educación (Universidad Federal Fluminense, Brasil). Actualmente se desempeña como Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Es profesor e investigador de la Universidad de Buenos Aires y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Se ha desempeñado como Secretario de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y Director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Académica Argentina. Ha sido consultor en organismos nacionales e internacionales. Ha recibido el Primer Premio Academia Nacional de Educación por el trabajo: “Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de Fin de Siglo. Proceso y Desafíos” en 1995 y el mismo galardón por el trabajo “Educación y empleo en el marco de la globalización”, en el año 2000. Su último libro “Una escuela para la esperanza” fue publicado en 2002. Correo electrónico: dfilmus@me.gov.ar

TEORIA Y ACCION EN LA VIDA DE CECILIA BRASLAVSKY

CECILIA BRASLAVSKY Y EL NUEVO

PARADIGMA EDUCATIVO

Daniel Filmus

Conocí a Cecilia en Alemania. Transcurría el año 1977 y llegué hasta allí para visitar a unos amigos que, exiliados en la RDA, estudiaban en la Universidad. Cecilia, también exiliada, solidariamente nos ofreció su departamento para dormir durante nuestra estadía.

La reencontré casualmente en Buenos Aires muchos años después cuando Cecilia recién comenzaba a trabajar en FLACSO y combinaba todavía esta nueva actividad con su trabajo de secretaria bilingüe en una empresa alemana.

Al poco tiempo me invitó a incorporarme paulatinamente a trabajar en el equipo de investigación del área de educación y sociedad. Esta fue mi primera oportunidad de trabajar sistemáticamente como investigador, tarea que compartí con la docencia en educación de adultos. También fue inicio de una relación de amistad, afecto y trabajo que sólo fue interrumpida con su desaparición física.

Trabajar tempranamente con Cecilia ha sido una ventaja comparativa en mi carrera profesional que nunca podré agradecerle suficientemente. Su mirada implacable sobre nuestro trabajo sólo podía ser soportada por nosotros porque se complementaba con una generosidad en la transmisión de sabiduría que nunca volví a encontrar en otra persona.

Muchos de sus discípulos supieron de la angustia que se siente después de presentarle un escrito a Cecilia para su corrección. No puedo describir la “bronca” que sentía cuando mis primeras páginas eran devueltas con miles de correcciones y había que escribir todo de nuevo. Tampoco puedo describir la alegría que sentíamos cuando Cecilia nos devolvía las páginas con un “muy bien” en el margen, con una felicitación por una idea novedosa o simplemente con un cariñoso “estás mejorando”. Aunque no fue mi maestra de primer grado debo admitir que Cecilia me enseñó a escribir.

Pero Cecilia nos enseñó mucho más: a combinar el marco teórico con el trabajo empírico. A encontrar relaciones entre los datos que no se ven a simple vista. A incorporar bibliografía de otras disciplinas. A ser permanentemente innovadores y creativos. A no temerle al debate aún en un país que escapa a la discusión intelectual y política en serio.

El aporte de Cecilia Braslavsky a la construcción de un nuevo paradigma socioeducativo latinoamericano

Sin lugar a dudas Cecilia ha reunido en su trayectoria tres capacidades difíciles de conjugar. Ha sido una gran constructora de institucionalidad en aquellas organizaciones públicas e internacionales que le tocó conducir. También ha sido una excelente docente y formadora de discípulos. Pero en este breve artículo quiero destacar un tercer aspecto: su papel en la elaboración de marcos teóricos basados en la investigación empírica que permitieron, en la etapa de la recuperación democrática de la región, avanzar hacia la construcción de un paradigma socioeducativo latinoamericano.

El retorno de la vigencia de las instituciones democráticas en Latinoamérica en los inicios de los '80 significó la recuperación de la capacidad para desarrollar investigaciones socio-educativas tanto por parte de los responsables de la gestión pública como de la comunidad académica. Estos trabajos se encontraron con la dificultad que implicaba no contar con marcos teóricos que permitieran comprender en profundidad los nuevos procesos socio-educativos. Sin embargo, el aporte más importante de estas investigaciones no se concretó en dirección a debatir con las teorías que consideraban inadecuadas o por lo menos incompletas para poder interpretar la nueva realidad. Después de muchos años en que la investigación empírica resultó escasa, la mayor parte de los trabajos socio-educativos realizados a partir del retorno democrático se orientaron a estudiar empíricamente y con rigurosidad metodológica, cuál era la función social que estaba desempeñando

la educación a partir de las consecuencias de los procesos dictatoriales y de la nueva relación entre el Estado y la sociedad que se comenzaba a conformar en la región.

Se podría decir que en la lectura del conjunto de los trabajos de esta época se observaba una mirada ecléctica respecto a los grandes paradigmas tradicionales. Este eclecticismo había llevado a combinar categorías de análisis y metodologías de investigación anteriormente excluyentes entre sí. También había posibilitado la utilización en una misma obra de marcos teóricos aportados por autores que, aún proviniendo de corrientes tradicionalmente opuestas, permitían obtener visiones complementarias de la realidad educativa.

En este contexto, desde la conducción del Área Educación y Sociedad de la FLACSO sede Argentina, Cecilia retomó el desafío ya planteado con anterioridad por otros investigadores latinoamericanos como Juan Carlos Tedesco, Germán Rama, Dermeval Saviani. ¿Era posible proponer que el análisis de las perspectivas teóricas expuestas implícita o explícitamente en las investigaciones nos permitiera reunir elementos como para anunciar que nos encontraríamos ante el surgimiento de un nuevo paradigma socioeducativo que generara mejores condiciones para dar cuenta de nuestra realidad?

El equipo de trabajo dirigido por Cecilia planteó que era demasiado aventurado dar una respuesta afirmativa a esta pregunta. Sin embargo, también propuso que existían un conjunto de elementos que conformaban un núcleo básico de marcos conceptuales para el análisis de las implicancias sociales de los fenómenos educativos. Es posible plantear que algunos de los elementos elaborados en el contexto del trabajo de investigación encabezado por Cecilia puedan dar cuenta de algunas de las líneas de pensamiento de esta etapa de su vida intelectual. Pensamiento que contribuyó fuertemente al avance de la investigación socioeducativa de las últimas décadas. He aquí algunas proposiciones que podrían sistematizar las perspectivas:

NO ES POSIBLE PROPONER UNA FUNCION SOCIAL UNIVERSAL
Y PREDETERMINADA PARA LA EDUCACION RESPECTO
DE SU RELACION CON LA SOCIEDAD

Esta afirmación significó partir de la idea de que la función social de la educación es un fenómeno específico de momentos históricos y países también específicos. Juan Carlos Tedesco había señalado con acierto que el surgimiento de los paradigmas que prevalecieron en los países centrales estuvo vinculado a la evolución de los problemas reales que enfrentaban las sociedades desde el punto de vista educativo. En nuestros países, en cambio, estas perspectivas fueron

adoptadas en forma a-crítica y aplicadas en realidades muy diferentes a las que dieron lugar a su génesis.

El enunciado (a) está señalando que para las concepciones emergentes, el papel del Estado en torno a la contribución de la educación a la reproducción del orden social vigente o a la transformación social sólo puede ser definido a partir del análisis concreto de realidades socio-históricas concretas. Lo mismo se puede decir respecto del rol de la educación en promover la igualdad de oportunidades o la discriminación social, en el crecimiento o el retroceso del desarrollo económico de los países y en el aporte hacia una cultura autoritaria o hacia una cultura democrática y pluralista.

EL RESULTADO DEL PROCESO EDUCATIVO RESPONDE A LAS ACCIONES
DEL CONJUNTO DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS Y NO SOLO
A LA VOLUNTAD DEL ESTADO

Los marcos teóricos provenientes del funcionalismo o del crítico-reproductivismo perciben el ámbito educativo principalmente como el resultado de las políticas definidas por los sectores dirigentes o dominantes. El Estado es el actor privilegiado de los procesos educativos ya sea para promover el crecimiento y la igualdad o para la reproducción social y cultural. En aquellos casos donde los participantes del proceso educativo son concebidos como sujetos del proceso, sólo son percibidos como actores individuales. Esta es la perspectiva de la teoría del capital humano, por ejemplo, en la cual los ciudadanos son rescatados a partir de su “racionalidad económica frente al mercado”. Es esta racionalidad la que los induce a invertir desde una lógica individual en su propia educación, con el objeto de ser recompensados con la tasa de retorno correspondiente.

Siguiendo los aportes de Touraine¹, recuperar el protagonismo de los actores no significa dejar de reconocer el papel privilegiado de los grupos dirigentes en la organización de la reproducción económica y cultural de la sociedad. Pero existe mucha distancia entre este reconocimiento y la idea de una materialización coherente y sin fisuras de una ideología dominante a través del sistema educativo. Tampoco significa diluir el actor social en la suma de las voluntades individuales o “encerrar al actor en el rechazo de lo social en nombre de lo no social”. Por el contrario, implica entenderlo en el marco de las relaciones sociales y del movimiento social de los cuales forma parte .

En este sentido, concebir el ámbito educativo como un espacio que se configura a partir de acciones múltiples significa por ejemplo, retomar los planteos que, desde las teorías de la

resistencia, enfatizan la capacidad de “resistencia simbólica” de los actores escolares frente a la hegemonía cultural dominante, como ha planteado entre otros H. Giroux.² Al mismo tiempo, permite revalorizar el papel que juegan las demandas populares por la democratización de la educación. Desde esta concepción, la ampliación de las oportunidades educativas y la propia selección de valores, conocimientos y habilidades que el sistema transmite no dependen sólo de la voluntad oficial. La sociedad, a través de una multiplicidad de actores (maestros, alumnos, agentes burocráticos, padres, gremios, lobbys, etc.) deja de ser una mera reproductora para transformarse en productora, creadora y recreadora de estos procesos. Aún sin renunciar al análisis del peso que conservan las estructuras, esta perspectiva implica repensar a la educación como un espacio de contradicciones y conflictos que nos permite acotar el primer enunciado (a): Entre otras razones el proceso educativo es específico de espacios regional e históricamente determinados, por la particular configuración, correlación de fuerzas y articulación de los intereses de los distintos actores colectivos e individuales que intervienen en cada uno de los procesos.

Sin lugar a dudas, la profundización del análisis de las implicancias del enunciado (b) nos lleva a enfrentarnos con uno de los grandes desafíos pendientes para la sociología contemporánea y que Cecilia va a abordar reiteradamente en sus escritos posteriores: encontrar el punto de confluencia entre el peso de las estructuras y la incidencia de las voluntades individuales en la determinación de los procesos sociales.

ES NECESARIO CONCEBIR EL PROCESO EDUCATIVO COMO UN FENOMENO
EN EL QUE INTERACTUAN DISTINTAS DIMENSIONES:
UNA SOCIAL Y OTRA INDIVIDUAL

Los aspectos implicados en el enunciado (b) exigen no agotar el análisis de la función del sistema educativo en sólo una de las dimensiones planteadas en (c). Es precisamente la posibilidad de complementar ambos enfoques la que permite que un conjunto de investigaciones sustentadas en supuestos vinculados con estos elementos teóricos comprueben que en determinadas condiciones y en un mismo momento la educación puede ser un factor de reproducción social y a su vez de progreso personal para importantes sectores de la población.

Por otra parte, desde una perspectiva diferente, pero en el intento de aportar a esta misma problemática se comenzaron a complementar las tradicionales miradas macro-sociales con los

enfoques a nivel micro-institucionales. Los trabajos de E. Rockwell y J. Ezpeleta³, realizados en esta misma época, son un ejemplo de estas líneas de investigación.

De esta manera, junto con los aspectos “documentados” de la escuela, que se refieren a fundamentalmente a su existencia como institución o aparato estatal, se revaloriza la historia o existencia “no documentada” de la escuela. En esta dimensión cotidiana los maestros, alumnos y padres se apropian de los apoyos y las prescripciones estatales y construyen “cada escuela” en una particularidad que le es específica.

EL CUMPLIMIENTO DEL OBJETIVO “HOMOGENEIZADOR” DE LA EDUCACION EXIGE PROMOVER PROCESOS EDUCATIVOS HETEROGENEOS

El paradigma que dio origen a nuestro sistema de educación básica se constituyó en base al supuesto de que la garantía del acceso a niveles similares de educación para la conformación de la ciudadanía estaba dado por la homogeneidad de los procesos escolares.

En la práctica, este supuesto no funcionó en la dirección prevista. En primer lugar, porque una oferta educativa similar en cuanto a su estructura institucional y curricular no logra procesar las diferencias de origen de los alumnos, para producir resultados iguales o equivalentes. En segundo lugar, porque la pretendida igualdad de la oferta sólo existió en la normativa. El sistema educativo se segmentó de tal forma que brindó diferentes calidades de educación según el origen socioeconómico de los niños.

Las nuevas concepciones propusieron analizar la realidad socioeducativa tomando en cuenta la distinción entre desigualdad y diferenciación. Garantizar la integración y la equidad implica “eliminar la desigualdad, pero no la diversidad”. Ello significa tomar en cuenta las diferencias de origen para generar mejores condiciones de aprendizaje a quienes provienen desde peores puntos de partida. Al mismo tiempo supone, en particular en América Latina, la valoración de la diversidad cultural y la articulación de esas diferencias como elementos centrales de la institución educativa.

Esta interpretación de los conceptos de desigualdad y diferenciación permite utilizar otras categorías de análisis para el estudio de algunos de los procesos educativos más difundidos en la región: la descentralización, la creciente autonomía de las instituciones y la evaluación estandarizada de la calidad educativa.

LA EDUCACION ES UN FACTOR NECESARIO PERO NO SUFICIENTE PARA GARANTIZAR EL OBJETIVO DE COMBINAR CRECIMIENTO ECONOMICO CON JUSTICIA SOCIAL

La propuesta de la CEPAL-UNESCO⁴ colocó a la educación y a la producción del conocimiento como una de las condiciones imprescindibles pero no suficientes para incrementar la competitividad económica y la equidad social, fortalecer los procesos democráticos y propiciar la sustentabilidad ambiental de los países de la Región. De esta manera intentó apartarse tanto del optimismo pedagógico de los paradigmas desarrollistas, como del pesimismo educativo de las concepciones reproductivistas.

Esta perspectiva implicó la imposibilidad de estudiar el impacto de los procesos socio-educativos al margen del análisis de las consecuencias más globales que produce la aplicación de un determinado modelo socio-económico. Parece ser tan cierto que la educación por sí misma no se puede constituir en la estrategia excluyente para lograr el crecimiento con equidad, como que estos objetivos tampoco pueden ser alcanzados sin el aporte de la educación.

Afirmar que la educación es un factor necesario pero no suficiente significa analizar su función social concreta sin “expectativas desmesuradas”, tomando en cuenta las limitaciones que provienen del modelo social vigente. Al mismo tiempo, también significa proponer que existe un innegable aporte específicamente pedagógico a las posibilidades de democratización y desarrollo integral de la sociedad.

Los resultados de la aplicación de las estrategias educativas en contextos de políticas neoliberales y de exclusión social ocurridos en la década de los años noventa confirman la necesidad de tomar en cuenta esta proposición para evaluar el impacto de las transformaciones educativas de estos años.

Cecilia, nuestra maestra

La vigencia actual de estas perspectivas elaboradas en el contexto de la recuperación democrática ocurrida hace más de 20 años son un ejemplo de la profundidad y vitalidad del pensamiento de Cecilia. Es posible que a pesar de la continuidad sin precedentes del sistema institucional, nos hayamos encontrado con muchos más obstáculos en la democratización y mejoramiento de la calidad de la educación de los que hubiéramos imaginado en aquel momento. También es posible que las deudas que se mantienen con estos objetivos nos muestren que es necesario redoblar los

esfuerzos para que la investigación socioeducativa, en la dirección en que nos enseñó Cecilia, juegue un papel más activo aún en brindar elementos para avanzar en las transformaciones necesarias en el campo de la educación.

Después de esta primera etapa de trabajo conjunto en FLACSO, la vida me regaló muchísimas oportunidades de compartir momentos de trabajo y de vida con Cecilia. Pasaron los años y ella fue siempre la misma. Probablemente muchos de los colegas que compartieron estos años de lucha por la democratización de la educación argentina tuvieron acuerdos y desacuerdos con ella. Pero también todos admiraron la coherencia y la pasión por sus ideales.

Repaso una vez más su vida y creo que pocas personas pelearon y se expusieron tanto por las ideas en las que creía en cada lugar en que le tocó estar. Cuántas veces, quizás en una actitud cariñosa o conservadora, le pedimos que no arriesgara tanto, que buscara formas de ser más conciliadora, que se cuidara, que quizás no valía la pena tanta exposición. Pero siempre fue inútil. Una tarde en mi casa, sugiriéndole que pensara un poco más en el placer que en el deber ser, me sorprendió con una respuesta que, por el tono con que fue dicha, parecía largamente meditada: “Daniel, yo nací para ser productiva, no para ser feliz”. Aunque sabemos que en esa inigualable productividad radicó su felicidad, su afirmación nos aclara porqué peleó y arriesgó tanto siempre.

La distancia física de los últimos años probablemente impidió tenerla más cerca de las discusiones sobre las políticas educativas argentinas. También nos impidió pasar todos los momentos que nos hubiera gustado compartir con ella, Gustavo y Camila. Una lástima.

Berta nos cuenta que estuvo trabajando y peleando hasta el último día. En las últimas conversaciones que sostuvimos, el tema central siempre fue su futuro profesional en el país. Nos obligó a devolver los pasajes cuando desde París quisimos visitarla durante la última internación: “No estoy en condiciones de recibir a caballeros”, dijo con el mismo tono coqueto de siempre. Fue fiel a Cecilia hasta el final.

Cada vez que pienso en cómo se puede resumir en una palabra la figura de Cecilia vuelvo a pensar en que fue nuestra MAESTRA. Algunos también tuvimos la oportunidad de ser sus amigos y compañeros. Pero para todos nosotros fue una MAESTRA. Por eso la queremos y la admiramos.

MAESTRA en el sentido que plantea Steiner. De aquellas que “ponen las manos en lo más vital que tiene el ser humano en busca del acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la

integridad de un niño o un adulto. Un MAESTRO invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir” Por eso afirma Steiner, “...nada puede erradicar el amanecer que experimentamos cuando hemos comprendido a un MAESTRO. Esa alegría no logra en modo alguno aliviar la muerte. Pero nos hace enfurecernos por el desperdicio que supone....”

“¿Ya no hay tiempo para otra lección?”

Notas

1. Touraine A. 1987 *Actores sociales y Sistemas políticos en América Latina*, Santiago de Chile, PREALC.
2. Giroux H. 1992. *Teoría y resistencia en educación Siglo XXI* . México
3. Rockwell, E.; Ezpeleta, J. (1989). *Escuela y maestros*, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
4. CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Versión original: español

Cristián Cox (Chile)

Coordinador de la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile. Formado como sociólogo (Ph.D., Universidad de Londres), ha sido analista y formulador y ejecutor de políticas en el campo educacional de su país, y Tinker Visiting Professor en la Universidad de Stanford (2005). Ha servido como consultor de la OECD, el Informe Global de Educación para Todos de UNESCO, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Es autor de *Citizenship education in curriculum reforms of the 1990s in Latin America: context, contents and orientations* (2002), y co-autor de *Las Reformas Educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de la Argentina, Chile y Uruguay* (2004). Correo electrónico: cristian.cox@mineduc.cl

TEORIA Y ACCION EN LA VIDA DE CECILIA BRASLAVSKY

CECILIA BRASLAVSKY

Y EL CURRÍCULO

Cristián Cox

Puede sostenerse que el currículo fue la pasión principal de la excepcional intelectual y reformadora de la educación que fue Cecilia Braslavsky. La selección y organización de saberes para efectos formativos, condensación de relaciones entre sociedad y educación, atrajo su natural inclinación a una comprensión amplia y profundamente política del conocimiento y de la educación. Este abordaje de la educación desde el currículo, es decir desde la sociedad y la cultura, fue fuente clave de su visión e impacto, como analista de la educación y luego como principal responsable de una ambiciosa reforma curricular en su país, así como de sus límites, marcados en su natal Argentina por lo que con la distancia de una década se puede considerar idealismo respecto a las realidades y requerimientos de la implementación curricular. Es inevitable considerar que ella, *a little girl from the South – great lady of education* encarnó en forma extraordinariamente honesta y fecunda, tensiones universales de los procesos de cambio curricular de nuestra época.

De la producción académica a la gestión de políticas; de la nación al mundo

La producción intelectual y el compromiso profesional de Cecilia Braslavsky describen un arco notable en su amplitud y la naturaleza de los ámbitos que abarca. Desde la producción de

conocimiento como investigadora, al Ministerio de Educación de su país, que es el paso del análisis y la crítica a la acción de convocar, persuadir y hacer converger a suficientes fuerzas como para dar origen a una reforma mayor del currículo del sistema escolar. A esta experiencia intensa de construcción y deliberación de una reforma curricular, de las más ambiciosas y consistentes de Latinoamérica en sus propósitos de cambio y problemática en términos de su implementación, sigue su paso a la dirección de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, institución responsable “de los contenidos, los métodos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, a través del desarrollo curricular”.² Desde Argentina y Latinoamérica al mundo, con permanencia del currículum como tema articulador, al que considera como eje de las transformaciones educativas. La nación y el Sur latinoamericano dejan de ser referentes y la evolución que experimenta su foco de atención es de la nación a la sociedad mundial, de las ideas sobre currículo como producto al proceso de su generación y las capacidades, profesionales e institucionales, requeridas para ello.

A lo largo de su recorrido, que tiene como origen una sociedad sofisticada y pobre a la vez, con inequidades enormes y debilidades institucionales marcadas, típicas de Latinoamérica y otras regiones en desarrollo, experimenta directamente la fecundidad cognitiva y política del cruce de fronteras, nacionales, institucionales y “de campos”, para llegar a una visión crecientemente inclusiva y equilibrada, lúcida pero nunca cínica, que es capaz de ofrecer a la acción cada vez mejores herramientas y visión. Actúa como reformadora del currículo desde el Estado con un compromiso ético con los más pobres que en el marco universal de su acción como responsable de una institución UNESCO se amplía a una visión de la educación como instrumento efectivo de acción para vivir juntos en paz, que no se aminora con el conocimiento de su límites.

En lo que sigue intentaré dar cuenta de tres aspectos de la contribución de Braslavsky al campo del currículo. En primer término, lo que surge como su visión del currículo necesario para responder a los nuevos requerimientos en contextos de sociedades en desarrollo, que tiene como fuente y referencia principal su propia experiencia en Argentina y Latinoamérica. En segundo término, abordaré lo que constituye uno de los problemas centrales del diseño curricular contemporáneo – las relaciones entre las dimensiones globales y nacionales del mismo –. Por último, me referiré a sus aportes a la comprensión y fortalecimiento de los procesos de producción curricular, foco de su actuar internacional desde UNESCO.

Visión curricular desarrollada en la acción

La relación de Cecilia Braslavsky con el currículo es marcada inicialmente por sus investigaciones sobre la educación escolar Argentina durante los Ochenta, en las que investiga y critica un vaciamiento de contenidos significativos de la experiencia formativa provista, así como una visión de la democracia centrada sólo en la participación de los actores y desconectada de criterios de eficacia para el mejoramiento de la calidad de vida. Contra el foco casi exclusivo en “convivialidad” que, argumenta, es el acento de importantes núcleos de docentes durante la transición del régimen militar a la democracia en su país, destaca la función esencial de la escuela como proveedora de aprendizajes que son inseparables del acceso a códigos y conocimientos universales, no disponibles en el contexto local, y decisivos para los desempeños de las personas. (Braslavsky, Tiramonti, 1990).

Su experiencia decisiva, sin embargo, no es como analista sino como líder y responsable, desde el Ministerio de Cultura y Educación, del programa de elaboración del nuevo currículo del sistema escolar Argentino (1993-1998). Bajo la presión enorme de las urgencias de la arena política y las responsabilidades ejecutivas, formula con sus equipos, y gestiona políticamente, a través de procesos participativos amplios y difíciles, un nuevo marco de pensamiento y definiciones para el currículo nacional. Este tiene como pilares una visión informada y rica de las necesidades de la sociedad y una valoración alta del conocimiento y el rol de sus productores – el campo académico – en la formulación de los contenidos del currículo escolar, así como información comparada internacional sobre las tendencias en currículo. Asimismo, en el campo de visión de los elaboradores, las características y requerimientos de la docencia y las condiciones concretas de la implementación curricular, en parte como resultado de la propia configuración institucional del tema curricular en la Argentina, en que las Provincias eran instancias claves de especificación del currículo, son trasfondo más que figura. El marco curricular construido es innovativo y ambicioso, así como consistente, pero con dificultades reales para ser implementado (Dussel, 2003, Ferrer, 2004). Creo que esta brecha entre currículo prescrito y currículo implementado, tuvo profundas consecuencias en la visión estratégica sobre reforma curricular de Cecilia Braslavsky. Desde sus responsabilidades ministeriales en su país a su rol como directora de la OIE, el giro clave respecto a la temática curricular consiste en el paso

de priorizar la interpretación de las relaciones sociedad-conocimiento y el proceso de selección curricular, a priorizar la creación de capacidades en los sistemas educativos: tanto en su cúspide de diseño y decisiones curriculares nacionales, como en sus unidades escolares. Capacidades de comprensión de los nuevos requerimientos provenientes de la sociedad y capacidades de traducción de los mismos en oportunidades de aprendizaje efectivo en las salas de clases.

Recurriré a cuatro dimensiones del currículo para dar cuenta de lo que considero definitorio del ideario de Cecilia Braslavsky respecto a temas clave de las reformas curriculares contemporáneas. En primer término, la dimensión de su control, donde el concepto central es el de flexibilidad; luego, los contenidos y aprendizajes que define, donde el giro propuesto, acorde con tendencias seculares, es de conceptos a competencias; en tercer término las categorías de organización de los contenidos, donde lo nuevo es la redefinición de los límites tradicionales de las disciplinas; y por último, las características de su arquitectura mayor o estructura, que en la elaboración de nuestra autora tiene como referencia clave la educación secundaria de su país y como foco el concepto de educación polimodal.

CURRICULO FLEXIBLE

Es una dimensión fundamental de cambio planteada por las reformas curriculares del cambio de siglo, las relaciones de control o regulación pública sobre el mismo. Desde una situación de control centralizado del currículum, donde planes y programas de estudio definidos por los ministerios de educación se aplican en el conjunto de una nación, a una situación en que se establece la distinción entre marco curricular nacional y planes y programas de estudio, en cuya definición participan distintos niveles jurisdiccionales (estadales, provinciales, municipales), y/o las propias unidades educativas.

Se trata de un cambio de gran importancia para los países de tradición curricular centralizada. El mismo se vincula directamente con una nueva visión sobre las relaciones entre currículo nacional y equidad en la distribución social de los aprendizajes. La equidad había sido tradicionalmente considerada en América Latina en términos de una matriz jurídico-legal de pensamiento sobre igualdad ante la ley, en la que el foco de preocupación estatal sobre el currículo era la homogeneidad de lo ofrecido como oportunidades de aprendizaje a los alumnos. El nuevo paradigma que orienta a los esfuerzos de reforma de los Noventa, tiene en su centro

principios de discriminación positiva y como norte orientador el objetivo de obtener igualdad de resultados para alumnos de las más diversas proveniencias y con necesidades educativas también dispares. En función de esto, deben variar las características de las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen. Las variaciones requeridas - regionales, étnico-culturales, sociales-, no pueden ser producidas por el centro de un sistema educativo nacional y requieren, en cambio, de la participación de otros niveles de definición curricular, más cercanos a donde finalmente tiene lugar el trabajo de enseñanza y aprendizaje (Cox, 2001).

La nueva configuración curricular *marco nacional / programas institucionales* es entonces una respuesta a la doble necesidad de los sistemas educativos del presente, de ofrecer un aprendizaje de lo común, de lo que une y define una identidad nacional, así como, simultáneamente, espacios formativos que reconozcan la diversidad de sus alumnos, para fortalecimiento de sus aprendizajes.

Braslavsky ve en la nueva configuración del control nacional de las definiciones curriculares nacionales – más flexible y abierto a especificaciones por diversidad de ámbitos institucionales y actores – la posibilidad de atender a la diversidad, al mismo tiempo que se vela por la equidad y la cohesión social:

todo lleva a pensar que hoy en día es necesario [...] elaborar marcos curriculares flexibles, pero al mismo tiempo, ricos: que faciliten la construcción de las identidades institucionales y las opciones personales de los jóvenes, sin perder de vista las obligaciones respecto de la equidad formativa y del desarrollo de valores compartidos orientados hacia la cohesión social y el fortalecimiento y profundización de una democracia centrada en la promoción de los derechos humanos (Braslavsky, 2001a, pág. 248)

DE CONCEPTOS A COMPETENCIAS

En su visión curricular el conocimiento, organizado en unas disciplinas de larga data y cultivado en sus fronteras por el campo académico, ocupa un lugar central. Esta centralidad no es sinónimo sin embargo de una visión tradicional o academicista del currículo. El concepto articulador de las innovaciones que impulsa es el de competencia.

En su análisis de los procesos de reforma curricular en América Latina durante los Noventa, comprueba que, al mismo tiempo que el concepto de competencia aglutina distintas nociones acerca de la expansión de objetivos y contenidos definidos en los currículos, de conceptos a habilidades y actitudes, este no refleja “ suficiente consenso ni experiencia” , en su

definición ni en su traducción operativa. (Braslavsky, 2001a, pág. 249). Basada en los materiales curriculares de los países del Cono Sur postula que competencia se entiende como “ un saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer”; [...] “una competencia tendría que tener siempre una doble referencia: a una dimensión de las capacidades de las personas y a los ámbitos de interacción de todas las personas”. (Braslavsky 2001, pág. 249)

El concepto de competencia, en el campo internacional especialmente desarrollado y especificado más tarde por el proyecto *Definition and Selection of Competencies*, (DeSeCo) de la OECD (Rychen, Salganik, 2003), permitió flexibilizar de manera importante los currículos oficiales, al concebirse que diferentes contenidos podían contribuir a formar la misma competencia.

El principio pedagógico que está detrás de la opción por las competencias como punto de partida de la formulación de los materiales curriculares y punto de llegada del proceso educativo en la educación secundaria es que las mismas competencias se pueden formar con contenidos, metodologías y modelos institucionales diferentes. (Braslavsky, 2001a, pág. 250)

En uno de sus últimos trabajos, considera el concepto de competencia como “alternativa fértil para reemplazar los currículos estructurados en disciplinas concebidas fundamentalmente a imagen y semejanza de la estructura de conocimientos de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX”. Propone el concepto de “competencia histórica”, al que concibe como clave para no quedar presos dentro de una “inconsciente influencia pragmática o post-moderna, que se manifestaría en la reducción de capacidad de actuación en la historia a la manipulación del presente, desde el presente y hacia el presente” (Braslavsky, 2005, pág. 4).

INTEGRACION CURRICULAR Y DUREZA DEL ISOMORFISMO DOCENTES-CURRICULO

En el nivel de las unidades constituyentes del currículum, sean éstas asignaturas, áreas, ejes transversales o proyectos, los dilemas fundamentales tienen que ver en el presente con dos criterios de cambio, presentes en una u otra forma en la mayoría de las reformas curriculares contemporáneas : *integración* y *contextualización curricular*. Integración como redefinición de los límites entre las disciplinas tradicionales del currículum, o el “debilitamiento” de tales límites, de modo de neutralizar su segmentación³; contextualización como respuesta a la necesidad de

hacer la experiencia escolar más cercana a las preguntas y los problemas de los jóvenes, de la comunidad o de contextos locales y grupos determinados.

Probablemente no hay otro ámbito de discusión del currículo donde esté más abiertamente en contradicción el discurso académico y la práctica de los sistemas: el primero argumentando la necesidad de la integración curricular, la segunda encontrándola difícil en extremo de implementar, por la “dureza” cultural de las categorías de organización del conocimiento y por el isomorfismo observable entre tal estructuración y la identidad profesional de los docentes, que hace que el intento de mover límites entre disciplinas sea equivalente al de redefinir posiciones e identidades de los mismos (Braslavsky, 2001).

Desde esta perspectiva, la evolución del proceso de reforma curricular en los Noventa de la educación secundaria en Argentina es elocuente. El nuevo currículo oficial propuso en 1997 que parte del tiempo de trabajo escolar se organizara en categorías curriculares referidas a problemas aplicados y proyectos, y no a disciplinas.⁴ Sin embargo, al momento de su puesta en práctica, la autoridad se vio en la necesidad de proponer una estructuración en torno de categorías curriculares tradicionales, ligadas al conocimiento y las identidades profesionales de los docentes.⁵

Esta experiencia otorga centralidad en el pensamiento de Braslavsky al tema del isomorfismo docencia-currículum, o la homología entre la formación inicial de los docentes, sus identidades profesionales, y el currículum escolar. Homología de fundamentales consecuencias a la hora de intervenir el currículum, en especial el del nivel secundario, porque determinante de restricciones que en este caso equivalen a estructurales.

Diagnosticará así que el isomorfismo mencionado es causal de rigidez, estrechez y fragmentación en el currículum y en el trabajo de los profesores, y que no hay salida posible sin intervenir en forma consistente sobre su formación inicial.

Para adoptar un currículo rico, flexible y heterogéneo, que contenga una variedad de áreas curriculares, será necesario superar el isomorfismo como principio de conexión entre la formación de profesores y la educación secundaria, y anular los efectos de su prolongada aceptación por medio de estrategias introducidas en la preparación de los profesores en ejercicio. (Braslavsky, 2000, pág. 25)

La necesidad de “superar el isomorfismo” la hizo girar su foco de interés y prioridades respecto al cambio del currículum: desde las relaciones conocimiento-sociedad y su traducción en

categorías organizadoras de la experiencia escolar, a la creación de capacidades de pensamiento, diseño, e implementación curricular.

EDUCACION SECUNDARIA POLIMODAL

En el caso de la educación de los jóvenes, el tema crucial abordado por las reformas contemporáneas es el de “la insoportable irrelevancia” (World Bank, 2005) del currículo secundario tradicional (abstracto, académico, ajeno a necesidades sociales y económicas actuales), y la necesidad de redefinir la división educación general / educación vocacional. La reforma curricular que lideró Cecilia Braslavsky abordó ambos problemas en forma consistente, estableciendo el concepto de una educación secundaria *polimodal*.

Desde luego que la decisión sobre estructura de la educación secundaria de mayor peso o densidad de consecuencias es sobre los límites definitorios (curriculares, temporales, institucionales) entre educación media general o académica, por un lado, y educación media vocacional o técnica, por otro. La educación *polimodal* propuesta en Argentina en 1997 para los años 10, 11 y 12 de la escolaridad, busca no ser réplica de la académica tradicional, ni tampoco de la vocacional; intenta una nueva síntesis pedagógica y curricular entre conocimientos teóricos y prácticos; que muy explícita y consistentemente busca significado contextual y generacional para sus objetivos y contenidos, y que prepara “para la vida”: tanto de trabajo como de consecución de estudios, de desempeños productivos como ciudadanos y personales, más que para destinaciones específicas.

Respecto a las funciones tradicionales de la educación secundaria – la formación del ciudadano, la preparación para proseguir estudios superiores y la formación para desempeñar actividades laborales – el documento curricular que instaura la reforma argumenta que los cambios producidos en la sociedad contemporánea han transformado el modo de concebir tales funciones :

Los límites entre ellas se hacen difusos y cada vez es más claro que los conocimientos, valores y destrezas que se consideraban necesarios para cumplir cada una de esas funciones comienzan a jugar un rol central en las demás. Las formas tradicionales de diversificación de la escuela media resultan así difíciles de sostener. Las sociedades demandan de sus sistemas educativos un tipo de formación que desarrolle y fortalezca en todos/as los/as estudiantes *un mismo núcleo de competencias fundamentales*, que les permitan actuar y aprender en los diversos ámbitos de desempeño, enfrentando situaciones complejas, cambiantes e inciertas con responsabilidad, espíritu crítico y solvencia práctica. (Ministerio de Cultura y Educación, 1997, pág. 19)

Pero este movimiento hacia el modelo *comprehensive* de educación secundaria, no podía escapar a la necesidad de diferenciación curricular de algún tipo que universalmente demanda la diversidad de intereses y disposiciones de los jóvenes, así como la diversidad de “destinaciones” de sus egresados en una sociedad compleja.

La respuesta de la reforma Argentina a este requerimiento fue diferenciar el currículo, estableciendo cinco “orientaciones” – Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Producción de Bienes y Servicios, Comunicación, Artes y Diseño –. En cada orientación definió un segundo nivel de diversificación, a ser definido por cada institución. La estructura curricular del Polimodal tiene entonces tres niveles: i) *Formación General de Fundamento*, común a todos los estudiantes y que ocupa aproximadamente cincuenta por ciento del tiempo total de los últimos tres años de la escolaridad; ii) *Formación Orientada*, organizada en los cinco canales mencionados, que ocupan un tercio aproximadamente del tiempo; y iii) *Contenidos Diferenciados*, que se definen dentro de cada orientación, y tienen referencia a problemas y contextos específicos y no a disciplinas del conocimiento, ocupando un quinto del tiempo. Como se vio (nota iv), este tercer nivel de especificación tuvo problemas de implementación desde el comienzo y obligó a cambios en la dirección de mayor cercanía con la tradición disciplinar del currículo (Ministerio de Cultura y Educación, 1997).

Años más tarde, ya fuera de sus funciones gubernamentales, en un trabajo de análisis comparado de las reformas de la educación secundaria del Cono Sur de América Latina, Cecilia Braslavsky refiere los conceptos claves de la educación *polimodal* en términos de su componente común, y no los diferenciados, revelando, creo, tanto su inclinación humanista e igualitaria fundamental, como su honestidad respecto a cambios que, al parecer ya había aceptado ella misma, no habían bases adecuadas de implementación.

En las circunstancias, la combinación de una educación general sólida con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y relacionados a contextos, constituiría la única alternativa posible que permitiría a los jóvenes tener acceso a los tipos de trabajo que permanecerán y en cuyo desempeño necesitarán tanto saber pensar como actuar. La combinación también permitiría a los jóvenes aprender como pensar mejor y actuar mejor (Braslavsky, 2000, pág. 8)

Y más explícitamente respecto a especialización del currículo secundario:

...sería contrario a todo principio de búsqueda de desarrollo de una sociedad justa promover la especialización en unas competencias abandonando a otras o la referencia a un ámbito abandonando también tempranamente otros.

Todos los jóvenes deberían tener oportunidades de continuar formando sus capacidades intelectuales, afectivas, sociales, éticas, estéticas, corporales y prácticas para desempeñarse en ámbitos naturales, simbólicos, sociales y tecnológicos que, además, sólo serían analíticamente diferenciables pero siempre estarían interpenetrados (Braslavsky, 2001a, pág. 249).

Presiones globales y respuestas nacionales

Desde su posición como directora de la institución de la UNESCO responsable del currículo, Cecilia Braslavsky se encuentra a sí misma en una situación paradójica: la de liderar una agencia con influencia de alcance potencialmente estandarizador (o “isomórfico”) mundial respecto al currículo, al mismo tiempo que es agudamente sensible respecto a los riesgos que tal influencia puede revestir, especialmente para los países pobres. Descubre la tradición de investigación liderada por John Meyer, Francisco Ramírez, Aaron Benavot, David Kamens y otros, sobre patrones mundiales de desarrollo del currículo⁶ y con su experiencia y perspectiva “del Sur”, debe acomodar la evidencia que muestra que los patrones gruesos de desarrollo del currículo en el mundo “son menos afectados por el desarrollo económico, fuerzas políticas y el grado de expansión educacional al nivel nacional que por las corrientes mayores de la historia mundial y la ubicación de la nación en tal historia”. (Kamens, Meyer, Benavot, 1996, pág. 138) La investigación sobre “sociedad-mundial” argumenta que las sociedades más pobres y los sistemas educativos más precarios tienen menos capacidades para gestionar la influencia global y ser capaces de seleccionar y filtrar mejor de los modelos que son percibidos mundialmente como los deseables. Con efectos muchas veces manifiestamente negativos.⁷

¿Son los desafíos del desarrollo educativo en general, y por inclusión, los del currículo, los mismos para países pobres, en desarrollo y los desarrollados? Una primera respuesta es no.

...es un riesgo para Africa, Asia o América Latina reproducir modelos institucionales que no están relacionados con sus economías y sociedades actuales. Este riesgo es particularmente alto en sociedades post-conflicto, donde países con sistemas y métodos educativos que fueron exitosos para ellos, pero que podrían no ser siempre “universales”, están proveyendo fondos” [...] La idea de la privatización de la educación está siendo difundida en países que no tienen un sector privado capaz de proveer suficientes oportunidades educativas (Braslavsky, 2002a, pág. 10)

Y la respuesta definitiva es que todo sistema educacional hoy en día tiene la doble tarea de responder a requerimientos que son locales, nacionalmente específicos, y requerimientos que son globales y comunes a la sociedad-mundial. Y en estos últimos no solo operan tendencias

mundiales ligadas a innovaciones tecnológicas y organizacionales que trascienden las fronteras, sino también formas imaginadas de progreso de impactante similitud en todo el mundo.

Algunas investigaciones ya han demostrado pronunciadas semejanzas (y cambios isomórficos) entre diferentes países y parece que los sistemas educativos son construidos más para sociedades imaginadas que para sociedades reales y que esas formas de progreso imaginadas son similares en todo el mundo. En las décadas más recientes se ha presenciado el impacto de la globalización en el desarrollo de nuevos currículos basados en la imagen de una sociedad de carácter global. En diversos países, el abordaje del desarrollo curricular dejó de centrarse en la idea de la construcción de la nacionalidad para acercarse más a la construcción de un abordaje global de la cultura, de las lenguas, de la historia, del arte y hasta de la ciencia. Además, los nuevos modelos curriculares celebran los derechos humanos globales, los principios ecológicos y nociones de un mundo de culturas igualitarias y de sociedades interdependientes (Braslavsky, 2004, pág. 38).

Los sistemas educativos, con independencia de sus niveles de desarrollo, en todas partes, necesitarán ser reorganizados para responder simultáneamente a necesidades locales y demandas globales. En términos curriculares Cecilia Braslavsky rotula esta doble demanda como requerimiento de un currículo *glocal*, cuyo foco articulador es la multiculturalidad.

La construcción de identidades glociales por todo el mundo exige, sin embargo, la creación de un nuevo concepto mundial de educación multicultural y multi-étnica, promovido a través de un currículo capaz de tratar, al mismo tiempo, desafíos globales y locales” . (Braslavsky, 2004, pág. 36-37)

Argumentaré que tal educación multicultural tiene como fuentes el derecho de cada individuo a la diversidad, la importancia del conocimiento de las culturas para enriquecimiento de la humanidad, así como los hechos de la migraciones y trabajadores nómades. A lo que se suma el hecho mayor, por su evidente impacto sobre las dinámicas del trabajo y del empleo, de que la integración o la articulación con los sectores más dinámicos de la economía mundial demanda conocimientos, habilidades y valores interculturales. Advertirá asimismo sobre dos riesgos de lo “inter-cultural” en educación:

Los riesgos son la promoción paradójica de la “occidentalización” o de la “norte-americanización” del mundo, o, por lo contrario, la devoción de mucho tiempo a un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado por una “idea romántica de la cultura popular”, a través de la incorporación superficial de canciones populares, comidas regionales y otros elementos similares. (Braslavsky, 2004, pág. 38)

Diálogo, evidencia comparada, construcción de capacidades

¿ Cómo actuar frente al dilema curricular de la educación cosmopolita y sus demandas y la educación nacional y sus requerimientos de identidad ? ¿Cómo responder a este dilema fundamental del currículo escolar de nuestro tiempo, que no admite respuestas del tipo *si/no*, y que en cambio demanda difíciles procesos de construcción de respuestas *inclusivas* de los polos que se contraponen?

La naturaleza inclusiva de las respuestas requeridas así como la constatación de que su construcción demanda capacidades de nuevo tipo en actores e instituciones responsables del currículo, constituyen los pilares de su accionar final en la arena educativa mundial. Veo en sus años OIE, la dedicación a hacer de la misma una agencia efectiva para la creación y fortalecimiento de capacidades de diseño, evaluación e implementación curricular en el mundo, de modo de que cada país y región adquiera y fortalezca las mejores bases analíticas para la búsqueda y construcción de sus propias respuestas a los nuevos dilemas. Y a mi juicio hay un aporte crucial en su forma de ver el proceso de reforma curricular y sus requerimientos en términos de capacidades, que se remonta a su experiencia de reformadora en Argentina y que cierra y da pleno sentido al arco que su reflexión y práctica profesional sobre el currículo describe entre Buenos Aires, Ginebra y el mundo.

POLITICOS , EXPERTOS, FUNCIONARIOS Y PROFESORES – CUATRO LOGICAS, CUATRO TIEMPOS

En un análisis de los procesos de toma de decisiones sobre las reformas educativas en el Cono Sur de América Latina, Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse plantean que los cuatro actores fundamentales – políticos, expertos (profesionales-investigadores), funcionarios, profesores –, con independencia de países y contextos políticos, tienen unas lógicas de acción y unos tiempos, que les son característicos, y cuya compatibilización o acoplamiento decide de manera fundamental la efectividad de los procesos de reforma educativa. Los tiempos políticos se rigen por calendarios externos a los procesos de reforma y son los más breves e impredecibles; los de los expertos son más planificables y tienen la lógica de los procesos de investigación y

argumentación necesarios para construir un producto de conocimiento convincente; los de los funcionarios burocráticos son los definidos por el proceso legal y administrativo de transformación de la innovación en leyes y normas; los tiempos docentes de absorción práctica de la innovación propuesta por el estado son generalmente los más largos de todos y los menos contemplados en los procesos de toma de decisiones de los estados (Braslavsky, Cosse, 1996).

La necesidad de “acoplamiento” entre estos cuatro actores y sus respectivos contextos o campos de referencia – político, académico, burocrático, escolar, respectivamente –, para producir reformas efectivas, demanda procesos de diálogo entre las distintas “culturas” que representan los actores y contextos mencionados, y capacidades nuevas si se quiere que el mismo tenga resultados. Un diálogo en primer término, entre autoridad política y el mundo del conocimiento o de los expertos e investigadores, que tienden a “no entenderse mutuamente”.

Pero el problema es que si los tomadores de decisiones de alto nivel “simplemente no entienden” el conocimiento científico, corren el riesgo de subestimar la importancia de la evidencia empírica, el análisis histórico o abordajes sistémicos. Por otro lado, si los investigadores “simplemente no entienden” a los ministros y otros tomadores de decisiones de alto nivel, pueden subestimar la experiencia de campo y especialmente la importancia de los procesos, de la resistencia al cambio, del poder y valor de las relaciones interpersonales, el cabildeo, culturas institucionales y otros aspectos “blandos” del desarrollo educativo (Braslavsky, 2002b, pág. 13)

Y un diálogo entre gobiernos y profesión docente, en segundo término, que pasa en medida importante por crear unas capacidades que Braslavsky rotula como “*institucionalismo*” y que apuntan a la comprensión docente del cuadro mayor de las instituciones, relaciones y sistemas interdependientes que explican a la vez que enmarcan la presión de la sociedad a favor del cambio curricular y las reformas del sistema escolar en general, por un lado, y las trabas que experimentan los docentes para realizarlo en sus prácticas cotidianas, por otro. Esto es lo que podría quebrar el círculo vicioso de los requerimientos mutuos entre gobiernos y docentes.

Comprender la articulación entre las políticas globales del sistema, las políticas sectoriales de la escuela y la sala de clases puede permitir al sector educativo entero quebrar el círculo vicioso de las exigencias recíprocas formuladas por los gobiernos a los profesores y por los profesores a los gobiernos, estableciendo así una tensión fecunda entre, por una parte, la afirmación de sí y la autodisciplina y, por otra parte, las restricciones impuestas a otros actores del complejo proceso de la educación en todos sus niveles específicos. [...] Diversas estrategias pueden ser utilizadas para desarrollar esta competencia, tales como los estudios de caso, el seguimiento de las políticas, la preparación de informes y el análisis comparado de tendencias sobre la base de estadísticas y estudios comparados. (Braslavsky, 2001b, pág. 4)

Diálogo sobre la evidencia empírica de las reformas curriculares, contrastación comparativa internacional, y reflexión conjunta de los actores de cuyas capacidades de convergencia y cooperación depende el éxito del cambio curricular, son los componentes de la estrategia que Cecilia Braslavsky consideró necesarios para que el campo educacional pueda responder en forma adecuada a los desafíos contemporáneos. Concordantemente, la OIE evolucionó bajo su liderazgo para consolidar tres programas que contribuyen hoy al quehacer de los países en currículo: banco de datos y observatorio de tendencias, creación de capacidades y diálogo de políticas.

En uno de sus últimos trabajos, dedicado a argumentar la necesidad de que el currículo contemporáneo sea articulado para comunicar una *competencia histórica genealógica*, define como rasgos de ésta:

...crear en la importancia de la acción humana [...] poder construir una narración propia acerca de cómo se ha llegado a estar en la situación en que se está [...] poder definir una orientación propia acerca de dónde se quiere estar en el futuro [...] y poder definir un curso de acción eficaz para llegar allí con otros.

Veo en estas cuatro líneas escritas al final de su excepcional recorrido por la reflexión y la acción pública en la educación contemporánea del Sur y del Norte, la condensación más elocuente de su inspiración primigenia: su fe en la educación para re-crear la política y mejorar la vida colectiva.

Notas

1. Pierre Luisoni, In Memoriam of Cecilia Braslavsky , IBE, 3 de Junio 2005.
2. Oficina Internacional de Educación. Visión y Estrategia 2002-2007, UNESCO, Ginebra, pág. 4
3. Sobre la noción de límites rígidos o flexibles (débiles) entre categorías del conocimiento y sus consecuencias sobre tipos de orden escolar y las relaciones de identidad que producen, creo que sigue siendo generativo el artículo de Basil Bernstein, *On the classification and framing of educational knowledge*. (Bernstein, 1975)
4. Por ejemplo, figuran en el currículo de los últimos tres años de secundaria superior (años 10, 11 y 12), como posibilidades de *aplicación y profundización* de los contenidos básicos comunes', y los 'contenidos básicos orientados', dentro de la orientación "Ciencias Naturales", opciones como *Problemáticas ambientales en espacios urbanos; Acciones de promoción y prevención en salud; Los agroecosistemas y las nuevas tecnologías de producción agropecuaria*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, (1997) *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, págs. 391 a 396. Buenos Aires.
5. Lo referido es visible en el contraste entre los "espacios curriculares" definidos en el documento *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal* (nota anterior) y los mismos definidos en el documento oficial que define una matriz curricular para la implementación del nuevo currículum, de 1998 – "*Documentos para la Concertación, Serie A, N° 16: Estructura Curricular de la Educación Polimodal*."
6. Isomorfismo en este caso como resultado de influencias homogenizadoras del currículo en el mundo, con base en una sociedad-mundial (world-society), que actúan por sobre factores económicos y socio-políticos regionales y nacionales (Benavot, Cha, Kamens, Meyer, 1991) (Meyer, Ramírez, Soysal, 1992) (Kamens, Meyer, Benavot, 1996) (Benavot, 2004a).

7. Ver por ejemplo el reciente e impactante análisis de Barbara Nykiel-Herbert sobre los efectos del constructivismo mal entendido y aplicado por el profesorado de la educación primaria de Sudáfrica., publicado en *Perspectivas*, vol. XXXIV, n° 3, Septiembre 2004.
8. Texto borrador de un trabajo a ser incluido en el volumen en curso de publicación: *School Curricula for Global Citizenship* (editores: A. Benavot y C. Braslavsky).

Referencias

- Banco mundial. 2005. *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People* [Expandiendo oportunidades y construyendo competencias para los jóvenes]. *A new agenda for secondary education*. Washington.
- Benavot, A., *et al.* 1991. Knowledge for the masses: world models and national curricula, 1920-1986 [Conocimiento para las masas: modelos mundiales y curricula nacional]. *En: American Sociological Review*, Vol.56, n° 1 (Feb.1991).
- Benavot, A. 2004a. Studies on instructional time. Background paper for EFA Global Monitoring report 2005 [Estudios sobre el tiempo de instrucción. Documento de antecedentes para el informe global de Monitoreo EFA 2005]. UNESCO International Bureau of Education, Ginebra.
- Bernstein, B. 1975. On the classification and framing of educational knowledge [Sobre la clasificación y el marco del conocimiento educativo]. *En: Bernstein, B. Class, Codes and Control*, Vol 3, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- Braslavsky, C.; Tiramonti, G. 1990. *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. FLACSO/Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Braslavsky C.; Cosse, G. 1996. *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. PREAL, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. 2000. *The Secondary education curriculum in Latin America: New tendencies and changes* [La educación secundaria: el curriculum en América Latina: nuevas tendencias y cambios]. Final Report of the seminar organized by IBE and IIEP, 2-3 Septiembre, Buenos Aires. IBE/UNESCO, Ginebra.
- . 2001a. Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur. *En: Cecilia Braslavsky (comps.). 2001. La Educación Secundaria. ¿Cambio o Inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana, Buenos Aires.
- . 2001b. La prise en compte de l'interculturel dans les curricula, BIE/UNESCO [La toma en consideración de lo inter-cultural en el curriculum]. Ginebra.
- . 2002a. *Changes of the Century. New challenges for education and responses from the field of curriculum* [Cambios en el siglo: nuevos desafíos para la educación y respuestas desde el campo del curriculum]. IBE, Ginebra.
- . 2002b. Préface [Prefacio]. *En: Audigier, F.; Bottani, N. (comps.). Éducation et vivre ensemble. Actes du Colloque La problématique du vivre ensemble dans les curricula*. SRED/ Cahier 9/ Diciembre 2002.
- . 2004. *Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social*. *En: Reforma Curricular y Cohesión Social en América Latina*, Informe Final del Seminario Internacional OIE-UNESCO Centro-América, San José de Costa Rica, 5-7 Noviembre 2003, OIE-UNESCO Centro-América, Ginebra.
- . 2005. *Competencia histórica y estructura curricular en la educación básica de comienzos de siglo*. Draft OIE/ Ginebra.
- Cox, C. 2001. *Problemas globales y respuestas nacionales en reformas de la Educación Media en América Latina en los 90': análisis comparado de Argentina, Brasil y Chile*. Comisión para la transformación de la educación media superior en Uruguay. Cuaderno de Trabajo n° 1. Montevideo.
- Dussel, I. 2003. *Las reformas curriculares en la Argentina, Chile y Uruguay*. *En: Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford, Las Reformas Educativas en la década de 1990. Un Estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Ferrer, G. 2004. *Participación, gestión y equidad en los procesos de desarrollo y evaluación curricular en países seleccionados de América Latina : Perú, Colombia, Chile y Argentina*. PREAL. Santiago-Washington.

- Kamens, D.H.; Meyer, J.W.; Benavot, A. 1996. Worldwide patterns in Academic Secondary education Curricula [Pautas mundiales en la educación secundaria académica]. *En: Comparative Education Review*, Vol.40, n° 2 (Mayo 1996).
- Meyer, J.; Ramírez, F.; Soysal, Y.N. 1992. World expansion of mass education, 1870-1980 [Expansión mundial de la educación de masas, 1870-1980]. *En: Sociology of Education*, Vol. 65, Abril 1992
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1997. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. Buenos Aires.
- . 1998. Documentos para la Concertación. Serie A, n° 16: Estructura Curricular de la Educación Polimodal, Buenos Aires.
- Nykiel-Herbert, B. 2004. Mis-constructing knowledge: The case of learner-centred pedagogy in South Africa [El caso de Africa del Sul de la pedagogía centrada en el aprendizaje]. *Prospects*, Vol. XXXIV, n° 3, Septiembre.
- Rychen, D.; Salganik, L.H. (comps.). 2003. *Key Competencies for a successful Life and a Well-Functioning Society* [Competencias claves para una vida exitosa y un buen funcionamiento de la sociedad]. Hogrefe & Huber, Cambridge (Massachusetts), Göttingen.

Versión original: español

Inés Aguerrondo, (Argentina)

Licenciada en Sociología. Fue Subsecretaria de Programación del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina 1993-1999. Es Coordinadora de la unidad de Formación del IPE-UNESCO, Sede Buenos Aires. Es profesora en la Licenciatura en Educación y en la Maestría en Administración y Gestión de la Educación de la Universidad de San Andrés (Argentina). Consultora de diversos organismos y agencias internacionales, es autora de numerosos artículos y libros referidos a planificación y gestión educativa y a la formación inicial y continua de los profesores. Correo electrónico: iaguerrondo@iipe-buenosaires.org.ar e inesague@fibertel.com.ar.

Hilda María Lanza (Argentina)

Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales (Universidad de Buenos Aires), Magister en Educación (FLACSO), Profesora Adjunta de Historia General de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Consultora de Organismos Nacionales e Internacionales, Ex- Subsecretaria de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, actual Directora General de Planeamiento, Evaluación y Gestión de la Información de la Provincia del CHUBUT (Argentina). Correo electrónico: hildalanza@arnet.com.ar

TEORIA Y ACCION EN LA VIDA DE CECILIA BRASLAVSKY

A CECILIA: PEDAGOGA QUE UNIO

EL CONOCIMIENTO, LA REFLEXION

Y LA ACCION

Inés Aguerrondo y Hilda María Lanza

Ya cerca del final de su vida, conversando con Hilda una tarde en Ginebra, Cecilia dividió su historia profesional en cuatro etapas. La primera fue su gestión como directora del área educación de FLACSO a la que accedió en 1983 en el contexto del retorno a la institucionalidad democrática. La segunda, su proceso de construcción de la cátedra de Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, usando sus aprendizajes y experiencia vividas en Leipzig, Alemania, donde hizo su doctorado. Su tercera etapa profesional fue su trayectoria en el Ministerio de Educación de la Nación como consultora y como Directora de Investigación y Desarrollo. La cuarta, finalmente, su trabajo en la OIE de la UNESCO, en Ginebra. Todas ellas unificadas por la manera en que concebía el compromiso del intelectual con la acción.

Para Cecilia, un intelectual es alguien que pone el conjunto de sus conocimientos y reflexiones al servicio de la resolución de los problemas concretos, con el objetivo de transformar la realidad. No entendía la reflexión y la acción como espacios contrapuestos; para ella todo intelectual debe tener un compromiso activo con el cambio hacia una sociedad más justa y con mayores oportunidades para todos, compromiso en permanente y difícil construcción. Desde esta perspectiva, en 1993, ya comprometida con el ministerio, Cecilia señala que “...Es probable que los esbozos propositivos de este escrito [...] no sean suficientes. Los planteos que hemos realizado en este ensayo son apenas el comienzo de una búsqueda. Estamos, eso sí, convencidos de que vale la pena proseguirla. Si logramos reorientar a la escuela despojándola de la demanda de prestación de un servicio para forjar un futuro cerrado, diseñado por pocos y que se pretende imponer a muchos, hacia la demanda de fortalecimiento de las personas para que todas ellas, desde sus personales identidades abiertas, inclusoras, pero con un componente colectivo y que sean verdaderas protagonistas competentes del futuro, ese futuro será sin duda mejor que todos los presentes y que todos los pasados”.¹

Nuestra relación con ella, que llegó a ser muy cercana, comenzó a partir de su regreso a la Argentina, de vuelta de su doctorado, y sólo se cortó el 1 de junio de 2005, con su desaparición. Recibimos mucho no sólo en el plano profesional, sino mucho más de ella como persona. Bajo una apariencia distante y a veces algo dura, Cecilia era una persona con una gran sensibilidad por el otro, por lo humano en general, por el arte y la música. Tenía un temple invencible y una generosidad intelectual poco común en nuestro medio. Se agrandaba frente a las dificultades, como lo probaron los seis meses finales en los cuales estuvo alerta, presente, y siempre con la mayor de las esperanzas.

De todos los recuerdos que tenemos de ella, nos parece hacerle justicia centrándonos en lo que ella consideró su tercera etapa profesional, o sea su gestión dentro del ministerio de educación participando activamente de la aplicación de la Ley Federal de Educación que se sancionó en 1993. Ya poco más de una década antes, hacia 1986, Cecilia se planteaba una serie de interrogantes sobre las responsabilidades que debían asumir, tanto el Estado como la Sociedad, en el proceso de reinstauración de la vida democrática en la Argentina, para cumplir el mandato histórico referido al logro de la igualdad de oportunidades educativas para el conjunto de la población.

En el marco de esas reflexiones ella afirmaba que “los responsables de la selección y distribución de saberes ‘para producir y mandar’ que deben circular en las escuelas son básicamente dos: el Estado y la Sociedad [...]... El Estado tiene la obligación de responder al mandato democrático de quienes han elegido sus cuerpos políticos. Las organizaciones intermedias deberían ser voceros de la necesidad de ciertos saberes por parte de los individuos y grupos que la componen, ya que la sociedad en su conjunto los necesita para su reproducción y transformación”².

Sin embargo, y de acuerdo con las ideas sustentadas por ella, tanto el Estado como la Sociedad durante varias décadas enajenaron su responsabilidad frente a la selección y distribución de saberes socialmente significativos a una porción importante de la sociedad, dejando dicha responsabilidad en diversas manos. Por eso, la construcción de oportunidades educativas para el conjunto de la población argentina ha requerido, en los últimos 20 años, un esfuerzo significativo por parte del Estado para re-assumir responsabilidades de gestión que superasen la dicotomía entre descentralización y abandono ocurrida durante largos períodos de la historia educativa del país, excelentemente analizados por Cecilia en su libro “El proyecto educativo autoritario” elaborado en forma conjunta con Juan Carlos Tedesco y Ricardo Carciofi hacia 1985.

Es bien conocida la línea de investigación iniciada por Cecilia hacia mediados de la década de los 80, durante su gestión al frente del área de educación de FLACSO, gracias a la cual se analizó, desde diferentes perspectivas y estrategias, el comportamiento de la escuela en el contexto histórico de las rupturas y continuidades de la vida democrática de nuestro país. Estas investigaciones produjeron un conjunto de hallazgos importantes que orientaron acciones políticas posteriores. Una de las conclusiones más destacadas indicaba que en un tránsito de no menos de 30 años la escuela argentina fue vaciada de los saberes relevantes y significativos que permitían a la población alcanzar mejores niveles de participación económica, política y social. Ya en la década de los 80 era evidente que el sistema educativo argentino distribuía conocimientos de baja calidad, sobre todo en las escuelas a las que asistían los sectores más pobres, visualizándose así un nuevo y creciente proceso de discriminación y diferenciación de circuitos, con la consiguiente segmentación educativa. Frente a este proceso, que obviamente no comenzó en los 90 como pretenden muchos de sus detractores, era urgente comenzar a realizar esfuerzos para hacer frente al desafío de re-encontrar la nueva función social de la

escuela pública, en el marco de fuertes procesos de crisis sociales y económicas, de debates e intentos de cambio –con avances, resistencias y retrocesos– en la búsqueda por alcanzar tanto la ampliación de las oportunidades de aprendizaje como la mejora de la prestación de los servicios educativos.

A través de su producción académica Cecilia había diagnosticado que la escuela no cumplía con su función específica (distribuir conocimiento) y que el Estado había abandonado su responsabilidad frente a la educación. Coherente con su pensamiento, su reclamo y su acción se centraron – a partir de allí – siempre y en cada una de las instancias en las que participó, en la búsqueda de los caminos posibles para alcanzar una escuela orientada a lograr calidad educativa con equidad social.

Su llegada al ministerio no fue como funcionaria. Fue convocada como especialista reconocida en el tema educativo para integrar la Comisión Técnica Asesora cuya función era la discusión de los temas de la agenda de cambio entre personas pertenecientes a diversos sectores. Su papel en esta instancia de concertación entre sectores fue inigualable tanto por la proactividad de su participación como por su expertise para trasladar esquemas de una realidad a otra con éxito. Su experiencia en la República Dominicana y Mozambique, y su contacto directo con la Provincia de Río Negro, le sirvieron como base para su propuesta de las reglas de juego políticas y técnicas que luego se acordaron con los ministros provinciales para avanzar en la aplicación de la ley y se llamó Acuerdo 0 del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Este espacio, que ella consideraba su tercera etapa profesional, fue muy importante para ella. Se extendió por más de diez años – desde 1988 a 1999 – y en él encontró cómo continuar desde un ámbito más amplio como es el Estado Nacional, el espacio propicio para implementar muchas de las reflexiones, discusiones, hallazgos de procesos de investigación individuales y colectivos provenientes de su etapa anterior en la FLACSO, tanto a través de la puesta en acción de los temas académicos cuanto en la continuidad de la formación, porque gran parte de sus equipos en el ministerio salieron precisamente del ámbito de la FLACSO.

Estas dos vertientes (acción-formación) fueron también características de toda su vida profesional, y se iniciaron mucho antes de su llegada al ministerio, como se evidencia en su trabajo en la cátedra de Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde fue igualmente una constante. Allí se propuso combinar

dos líneas de acción: la formación de docentes universitarios y la revalorización de la Historia de la Educación en la formación de grado, como una herramienta indispensable para conocer el presente y cambiar la realidad, siempre pensando cómo unir la reflexión con la acción; siempre tratando de que su trabajo fuera una oportunidad para nuevos intelectuales para la reproducción de este formato.³

En uno de sus trabajos, elaborado en conjunto con Gustavo Cosse, ambos autores reconocen cómo influyó la etapa FLACSO en la formación de un nuevo tipo de actor preparado para trabajar en los ámbitos del Estado diferente al “funcionario tradicional”. En este mismo trabajo señalan también la responsabilidad de que quienes tenían la oportunidad de formación de jóvenes asumieran un papel activo frente a la interpelación que la débil y contradictoria reinstauración de la democracia requería del compromiso de los intelectuales con la acción. “Los autores trabajábamos en las sedes de Argentina y Ecuador de la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), uno de los nuevos centros de producción y distribución de conocimientos acerca de la sociedad y el Estado en la región, con características peculiares respecto de las Universidades: ausencia o escasez de financiamiento regular para el pago de salarios, funcionamiento centrado en la ejecución de programas y proyectos de investigación y de docencia, fuerte articulación con los circuitos internacionales de producción de conocimientos, orientación progresiva hacia la investigación para la toma de decisiones, pretensiones de pluralismo y excelencia académica...[...]. Los procesos de democratización de América del Sur trajeron para nosotros la posibilidad de inserción en los procesos de diseño y desarrollo de políticas públicas del sector educación. Esta posibilidad no fue un hecho aislado o personal. Formó parte de un significativo movimiento de un grupo relativamente numeroso de intelectuales hacia la acción. Dicho movimiento sería uno de los tantos indicadores de la emergencia, también en América Latina, de una nueva estructura ocupacional, una de cuyas categorías sería la de los "analistas simbólicos". [...] Los analistas simbólicos se diferenciarían de los funcionarios tradicionales por su conciencia acerca de la relación entre conocimiento y poder y su convicción acerca de que poseen conocimientos relevantes para el ejercicio efectivo del poder. Desde este posicionamiento, y acostumbrados a la marginación y al disenso, intentarían mantener una cierta distancia crítica respecto de otros actores que también se insertan en el Estado, aunque con otros saberes, menos específicos con relación a los campos o áreas de acción en los que cada analista simbólico se desempeña. Al

mismo tiempo, procurarían establecer una lógica de interacción con las estructuras jerárquicas de gobierno, antes que una lógica de subordinación u obediencia”.⁴

Los temas que atendió en su etapa de funcionaria fueron los mismos que signaron siempre su vida. Fue grande su preocupación desde el ámbito del Estado para encontrar soluciones a escala nacional de los problemas relacionados con el desgranamiento, la pobreza de los aprendizajes, la calidad, la distribución democrática de conocimientos, la recuperación de la función principal del Estado en la educación, como la necesidad de resguardar que todos los chicos que pasan por las escuelas públicas reciban una cuota equivalente de conocimiento socialmente válido.

Todos los que la conocimos sabemos que Cecilia tuvo un profundo compromiso democrático demostrado en todos sus actos y un respeto por la institucionalidad que iba más allá de las circunstancias. Prueba de ello es su participación en la gestión de un gobierno liderado por un partido con el que ella no compartía sus premisas. Sin embargo entendió que en esta etapa se abría una ventana de oportunidad, un pequeño intersticio para mejorar la realidad educativa a partir de la sanción de una nueva ley de educación y de la circunstancia de que los equipos políticos del ministerio hubieran abierto la posibilidad de incorporar personas que, como ella, ostentaran blasones académicos y no mera trayectoria política. Esta opción le costó ser rechazada por los medios académicos de los cuales ella provenía. Muchos de los intelectuales autodenominados “progresistas” se aliaron en su contra hasta el punto tal de hacerle el vacío en la universidad o de negarle un espacio para su reinserción en las instituciones de las que ella había salido cuando ingresó a la gestión pública en el ministerio nacional. Para tranquilidad de muchos de ellos, sabemos que Cecilia no les guardaba rencor, sólo sentía una cierta tristeza pues muchos recibieron de ella, en la etapa en que se formaron, mucho más de lo que fueron capaces de dar con posterioridad y sobre todo porque con su actitud demostraban que no habían aprendido el valor que tiene el respeto por las opciones y decisiones de participar en la construcción de una propuesta de cambio en el marco de una sociedad democrática.⁵

Su producción académica ha sido enorme en cantidad y en calidad e incluye textos, capítulos y documentos de base que armaba, con alta eficiencia y compromiso, para la discusión de especialistas, responsables administrativos y decisores políticos, directivos o docentes. En muchas de sus cartas, conversaciones, conferencias, trabajos e investigaciones

mantenía tres referencias para aproximarse al análisis de la realidad: la perspectiva histórico-educativa, el análisis del conjunto de los dispositivos desde los que el sujeto puede posicionarse para generar el cambio, y la referencia ineludible a la búsqueda de los consensos necesarios. Así en muchas oportunidades Cecilia comenzaba sus ponencias afirmando: “Voy a comenzar tratando de hacer una presentación estructurada en tres puntos [...] el primero y del que nunca puedo zafar, es un punto histórico porque creo con convicción y por formación que si uno no entiende mucho de dónde viene le es bastante difícil resolver hacia dónde quiere ir, acerca de la génesis del tipo de educación que tenemos ahora, del tipo de vínculos con el mundo [...] y una visión del contexto: de determinadas características de la modernidad en cuyo seno nació la escuela [...] El segundo punto refiere a los riesgos y desafíos actuales en términos de los cambios que están sucediendo en la producción, [...] en la política, en el mundo de los valores y en la cultura y tiene mucho que ver con la posibilidad de resolver algunos de los problemas que emergen [...] El tercer punto, al que me voy a referir [...] tiene que ver con las respuestas y los consensos construidos en torno a cómo avanzar y hacia dónde orientar los cambios en la educación”.⁶

Era imbatible en el diseño de grandes procedimientos y los pensaba sobre la base de dos prioridades, para ella irrenunciables. Por un lado cómo garantizar la seriedad de los resultados; por el otro cómo abrir el procedimiento a la participación real de todos los involucrados. Quisiéramos rescatar dos aportes concretos que quedaron en la Argentina a partir de su paso por el ministerio: uno, de índole material y concreta en forma de publicación, fueron los contenidos básicos comunes (CBC) de la educación, es decir, en sus palabras “qué deben saber todos los chicos de la Argentina para poder integrarse como ciudadanos productivos en la sociedad”. El otro, de índole inmaterial, es el conjunto de procedimientos que inventó para hacer posibles los acuerdos políticos, técnicos y pedagógicos para la implementación de lo acordado.

La acción de Cecilia para generar los CBC fue una proeza de creatividad y organización que demostró su definitiva capacidad para coordinar grandes proyectos inventando procedimientos que por complejos que fueran ella gestionaba con tranquilidad. De entre los variados e innumerables cometidos necesarios para avanzar en la puesta en marcha de lo decidido por los legisladores como Ley Federal de Educación (LFE), uno de particular complejidad y concreta dificultad fue, sin duda, la tarea de acordar nuevos contenidos para

toda la educación argentina. Se trataba de redactar y acordar qué enseñar en todos los ciclos y niveles de los diez años de la educación obligatoria, incluyendo todas las ramas de la escuela secundaria, además de la enseñanza especial y de adultos, y también la formación de los profesores de escuela inicial, elemental y secundaria. Esta tarea debía ser realizada en el marco de 40 años de intentos frustrados por acordar la modernización de los contenidos educativos, ya que la gran mayoría de los programas de la secundaria databan de la década de los 50 y los de las escuelas técnicas, de los 60.

Desde su lugar inicial como miembro de la Comisión Técnica Asesora, Cecilia inició su compromiso con este tema proponiendo un curso de acción concreto de cómo realizarlo. Su idoneidad, la claridad de sus planteos y su visión clara fueron los elementos que llevaron a que se le ofreciera a ella que llevara adelante este cometido, necesariamente desde dentro del Ministerio. Desde 1994 hasta la finalización de esa gestión (1999) fue nombrada Directora de Investigación y Desarrollo, en el ámbito de la Subsecretaría de Programación Educativa del Ministerio de Educación nacional.

Para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) coordinó un equipo en el que fue capaz de compatibilizar la tarea de 156 consultores nacionales de las universidades y academias científicas, 6 consultores internacionales, 28 redactores de las 17 áreas curriculares que se trabajaron. El proceso de consultas, recepción de aportes y trabajo con docentes y equipos técnicos incluyó el relevamiento de demandas y experiencias educativas a través de

- Encuesta a 200 organizaciones no gubernamentales;
- Entrevistas, talleres y relevamiento con empresarios y trabajadores;
- Encuesta de opinión pública a 1450 ciudadanos y ciudadanas representativos de la población nacional;
- Encuesta “La familia opina” a través de los diarios y “Los jóvenes opinan” a través de programas televisivos de amplia audiencia. (48.000 respuestas);
- Respuestas a consultas provenientes de instituciones civiles sin fines de lucro, asociaciones profesionales, academias, universidades;
- Relevamiento de programas educativos de instituciones dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación;
- Relevamiento de la situación curricular argentina;
- Relevamiento de la situación curricular en el mundo;

- Relevamiento de programas laborales, sociales y educativos de otras áreas del Estado.

Este relevamiento fue combinado con instancias de trabajo con docentes frente al aula y con equipos técnicos provinciales y nacionales que incluyeron tres seminarios de tres días con profesores de diferentes especialidades, diez reuniones técnicas regionales de compatibilización de los CBC entre las provincias, cinco en 1995 y otras cinco en 1996; siete jornadas regionales para compatibilizar los CBC con las universidades en 1997.

En un segundo momento, cuando hubo que redactarlos, generó las diversas instancias por las cuales todos quienes ella consideró “fuentes” apropiadas para los CBC pudieran tener la intervención adecuada. Estas fuentes diversas eran los especialistas en cada disciplina, que ella reclutó directamente de los centros de alta excelencia de las universidades; los pedagogos especialistas en cada área; los buenos profesores y maestros de aula; la comunidad o sea las familias y los alumnos; el mundo de la empresa; los sindicatos.

Analizando el modelo de gestión de la reforma educativa, la misma Cecilia resaltó cuatro modos diferentes de relación entre el estado nacional y las provincias. Ella era amiga de clasificar y nominar y eligió para cada uno de estos modos de relación diferentes denominaciones. La primera la llamó la “ejecución desconcentrada” haciendo referencia a los programas gestados y financiados por el gobierno nacional y ejecutados en las provincias; la segunda fue la “concertación intergubernamental federal” referida a las discusiones y los acuerdos políticos entre los ministros en el Consejo Federal de Cultura y Educación; la tercera la denominó la “cooperación técnico profesional”; y la cuarta fue la “concertación intergubernamental de base local” en la que se amplía la participación de los grupos locales.

La tercera modalidad es particularmente importante porque resume en su forma, contenido y organización, muchos de los rasgos característicos de Cecilia. Esta modalidad consiste en un trabajo convocado y organizado desde el Estado nacional para que los equipos técnicos provinciales en proceso de conformación, tuvieran una oportunidad de aprendizaje compartido a través de la elaboración de dispositivos para la implementación de la ley federal. Dos fueron los mecanismos que puso en práctica Cecilia cuando debió avanzar en la cuestión curricular: la primera fueron las Reuniones Técnicas Federales en las que participaban responsables políticos y personal técnico-profesional, dando lugar así a un diálogo más informado para el nivel político y al incremento de la capacidad de adecuar las propuestas a la realidad en el personal técnico de las administraciones educativas provinciales. La segunda

fueron los Seminarios Técnicos Cooperativos, consistentes en la circulación de profesionales y de docentes del ministerio nacional y de los provinciales, para el logro de convergencias técnico-profesionales y para atender a la diversidad de situaciones presentadas por todos los participantes.

A lo largo de cuatro años (1995-1999) se realizaron unas diez sesiones de esta modalidad (Seminarios Técnicos Cooperativos), verdaderos esfuerzos de capacitación-acción tendientes a formar cuerpos técnicos sólidos en las administraciones educativas provinciales. La maestría de la propuesta se evidenciaba en la capacidad de Cecilia de inventar, administrar, organizar y ejecutar, la filigrana de múltiples actividades simultáneas que se desarrollaban en un lapso de una a tres semanas e involucraban a entre 300 y 600 personas. En este tiempo se ofrecían desde conferencias magistrales de especialistas nacionales o extranjeros convocados al efecto, hasta exposiciones de las experiencias provinciales pertinentes al objetivo de cada sesión del Seminario, pasando por talleres de trabajo con grupos de provincias o grupos de técnicos que compartieran un problema o una necesidad de formación, intercambio de soluciones diversas logradas en cada provincia, consultas individuales de una provincia o de un equipo con los especialistas del área nacional para resolver problemáticas concretas, entre otras cosas.

Respetuosa de los saberes de todos, estas instancias daban lugar a un fructífero intercambio y a un aprendizaje compartido que bien justificaba el nombre que ella había inventado: seminarios cooperativos. Uno de los resultados más importantes de estos seminarios fueron los Diseños Curriculares Compatibles, producidos por cada uno de los equipos para su respectiva provincia, dentro del marco de los CBC, y con un formato único acordado cooperativamente por Cecilia y su equipo con todos los representantes provinciales. Con estas actividades Cecilia logró dos objetivos importantes para ella. El primero, la resolución de un tema ríspido en la conducción de todo cambio educativo, relativo a cuál es el lugar del estado nacional y cuál el de las provincias, en un país federal. El segundo, avanzar en la profesionalización de los equipos técnicos provinciales. El saldo fue que más de 1000 personas compartieron esta experiencia, haciendo posible que hoy los estados federados cuenten con más personal capacitado en sus administraciones locales.

La experiencia de gestión en el ministerio fue de tal importancia para ella que la movió a escribir un ensayo con el cual ganó el Primer Premio al Pensamiento Latinoamericano,

categoría Educación, del Convenio Andrés Bello, en 1998. A pesar de que luego de ello su producción fue profusa, la publicación de este ensayo, en 1999, con el título “Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana” fue su último libro, en el que expresó sus ideas de cara al futuro. En Re-haciendo Escuelas, Cecilia destaca que en las escuelas que atienden sectores pobres o empobrecidos se ponen en evidencia las tensiones entre los problemas que en ellas se desarrollan vinculados con las opciones entre retención-fracaso y mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, o la permanencia en la escuela sin aprender y sin recibir los conocimientos esperados. Ella no pensaba que fuera una tarea fácil construir escuelas con alta retención y menos aún que en ellas, además, todos aprendieran. A lo que ella agregaba la gran responsabilidad de una sociedad movilizadora a favor de la educación, y de un Estado (de un ministerio) profesionalizado, capaz de sostener estos procesos, ya que gran parte de las escuelas que encuentran caminos sustentables de equidad y mejora son las que reciben un fuerte apoyo técnico y financiero desde la gestión de los sistemas educativos y de las organizaciones de la sociedad, además del apoyo directo de su comunidad. Como resultante de sus reflexiones con todo el equipo, del que formamos parte de este período suyo, en este libro propone también la necesidad de crear un paradigma educativo “humanista” para nuestra Región. Esto significa, en última instancia, repensar y re-hacer la educación centrada en la escuela y desde los problemas, las necesidades, la historia y las tradiciones de nuestra América Latina.

Cecilia podía haber ocupado cualquier espacio en el Ministerio porque estaba preparada para el desempeño de cualquiera de las funciones, pero no era ávida de espacios políticos de conducción. Su gran preocupación era cómo recuperar la función específica de la escuela y del sistema educativo, que está vinculada con la distribución de los conocimientos necesarios para que toda la población esté instrumentada para participar plenamente en la sociedad, mejorando los niveles de desarrollo político, económico, cultural.

Cecilia fue un ejemplar de vida coherente, cosa que no es demasiado habitual. Querer defender a muerte sus principios le generó no pocas dificultades dado que transitó por medios en los cuales éstos no eran compartidos. Uno de estos casos se producía cuando ella, en el medio de un entorno burocrático y con dificultades de gestión, como son las administraciones públicas de nuestros países, mantenía su preocupación por realizar una tarea seria, aún en circunstancias de difícil gestión por la burocracia y los procedimientos. La coherencia de su

pensamiento y su práctica social son la base que sustentó siempre su compromiso con la transformación de la realidad.

En los últimos años Cecilia compartió con nosotras, y con otros, varias preocupaciones referidas a las dificultades que hemos tenido los argentinos para construir proyectos educativos que alcanzaran su efectiva consolidación. Le preocupaba, además, la necesidad del fortalecimiento del Estado educador, la construcción de un verdadero federalismo sustentado en la formación de cuadros técnicos en las provincias, la participación de la sociedad en el hacer educativo, manifestada en el interés por la educación desde diferentes formas de acción y perspectivas, y por último le interesaba muchísimo descubrir cómo superar esa forma característica de gestionar la educación – y en general toda las cuestiones públicas – que ella denominaba “canibalismo político”.

En sus últimas cartas, haciendo referencia a la reactivación en el país de un debate educativo que ella consideraba necesario, afirmaba que la educación argentina estaba atrapada en una encrucijada entre el futuro y el pasado pues todavía no estaba claro si dicho debate se “centraría en el futuro o en el pasado y si sería un debate fundado en la información y argumentación o si gente inteligente y sensible se auto-excluirá por repulsión a la práctica de algunos de reducir toda expresión de discrepancia a una retahíla de etiquetas y agravios personales. En todo caso, vale la pena intentar el debate informado y respetuoso, re-analizando el pasado y mirando el futuro ...(Hoy)... pocos recuerdan que en 1983 se heredó un sistema educativo vaciado de sus funciones y expurgado de miles de docentes progresistas, cuya reincorporación al sistema se garantizó, para abrir una etapa sostenida de democratización y libertad de expresión y de enseñanza, al tiempo que se convocó a un amplio Congreso Pedagógico. Veintiún años después tal vez sea necesario convocar a un nuevo debate estructurado, programado en el tiempo y mejor informado, para concertar políticas educativas a la altura del siglo XXI pues gracias a los dispositivos creados por la Ley Federal de Educación que le sucedió, tales como el Sistema Nacional de Estadística y el de Evaluación, se podrá contar con mucha más y mejor información que en aquel entonces. [En 1982, por ejemplo, “se sabía más acerca de las licencias de conducir emitidas por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires que acerca de la existencia de escuelas en el país] ...[....] de lo que podemos estar seguras es de que se hizo mucho: a veces bien, otras mal. Pero si algo se puede aprender con amargura de estas décadas de democracia es que todo cambio educativo es parcial,

ilusorio, percedero y extremadamente riesgoso si no es patrimonio de los más altos poderes del Estado y si no está atravesado por la vocación por el bien común de todos los grupos que deben intervenir y, en particular, de sus dirigentes. Sólo una cosa puede ser aún más riesgosa que los errores de dos décadas de democracia: olvidar y destruir lo hecho para siempre comenzar nuevamente”.⁷

Cecilia se preparó toda la vida para “hacer una diferencia” en el lugar en el cual ella estuviera. La diferencia pasaba por su capacidad de dar contenido a la propuesta y de saber buscar donde encontrar el nuevo contenido. Era indudable su capacidad de trabajar en equipo, entendiendo las fortalezas y debilidades de cada uno, potenciando las fortalezas y mejorando las debilidades. Esto no sólo en el caso en que ella conducía. También se daba en los casos en que en el equipo de trabajo eran todos pares.

Se sintió siempre responsable de que su paso por el mundo tuviera continuidad, de abrir caminos que otros pudieran continuar, de formar equipos, de sembrar ideas. La vida nos regaló la invaluable oportunidad de conocerla y de poder trabajar con ella. Quizás porque la conocimos tanto, porque la teníamos todos los días con nosotras, no supimos aprovechar todas las instancias de colaboración, aprendizaje, creación, que ella nos ofrecía. Preferimos disfrutarla como persona, como amiga, compartiendo desde sus ilusiones hasta sus problemas, desde sus alumnos hasta su familia. Nunca pensamos que esto terminaría tan rápido, y de una manera tan inapelable. Ambas tuvimos la oportunidad de visitarla en este último tiempo y de conversar profundamente sobre todo esto que hoy vertimos aquí. Pudimos sentir su alegría por lo que pudo legar en su paso por la gestión del ministerio y su desazón por los ataques y malas interpretaciones que aún hoy continúan respecto de su tarea. Pudimos compartir con ella su visión del futuro de la educación, su reflexión sobre las décadas perdidas y los esfuerzos anulados. Pudimos, en fin, ayudarnos y ayudarla a pensar que nuestras vidas tienen un sentido que se construye en este andar conjunto, en este pensar juntos, en este saber que somos y que seremos, no importa adonde estemos. Estés donde estés, te extrañamos mucho, Cecilia.

Notas

1. Braslavsky, C. 1993. “Una Función para la escuela: Formar Sujetos Activos en la Construcción de su Identidad y de la Identidad Nacional”. *En: Para qué sirve la escuela*, Tesis, Grupo Editorial Norma
2. Braslavsky, C. 1986. “La Responsabilidad del Estado y la Sociedad en la distribución de saberes a través de la escuela”. *En: Revista Argentina de Educación*, Año IV, n° 7 AGCE.

3. Braslavsky, C. 1985. *Una propuesta para la enseñanza de la Historia General de la Educación*, Material Didáctico de la Cátedra, FFyL / UBA
4. Braslavsky, C., Cosse, G. 1997. *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, PREAL.
5. Vale la pena al respecto leer en la página web de Appeal la ponencia elaborada por la Dra Adriana Puiggrós en el Homenaje realizado a Cecilia Braslavsky en el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología el 1 de agosto del año en curso. Cf. www.appealweb.com.ar/article "Homenaje a Cecilia Braslavsky (1952-2005).
6. Braslavsky, C. 1998. Conferencia en el Instituto Provincial de la Administración Pública (IPAP) , Provincia de Buenos Aires.
7. Correspondencia personal fechada el 24 de febrero del 2005.

Versión original: español

Denise Vaillant (Uruguay)

Denise Vaillant es Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá y tiene una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora universitaria, consultora de varios organismos internacionales y autora de numerosos artículos y libros referidos a la temática de formación docente, reforma e innovación educativas. Pertenece a numerosas Asociaciones Científicas y Profesionales. Actualmente es Catedrática en Políticas Educativas de la Universidad ORT de Uruguay y de la Universidad Alberto Hurtado de Chile. Es Coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente en América Latina del Programa para la Reforma Educativa en América Latina (PREAL – IAD). Correo electrónico: defe@adinet.com.uy

TEORIA Y ACCION EN LA VIDA DE CECILIA BRASLAVSKY

RELEYENDO A CECILIA:

LA EDUCACION Y EL DOCENTE

Denise Vaillant

Cuando ingresé como docente a la Universidad de la República en Uruguay en el año 86, Cecilia era para mí una referencia obligada. Pero recién a principios de los '90 tuve la dicha de conocerla. Desde entonces no sólo fue mi maestra sino también una amiga. Fuente de inagotable inspiración no sólo por sus ideas y escritos sino por la fuerza de sus convicciones y la pasión con la que acometía la tarea de investigar, de enseñar y de gestionar. Cecilia asumió riesgos y se granjeó críticas, pero a la vez supo ganarse un lugar de privilegio en el mundo intelectual.

“Reforma”, “transformación”, “docentes”, “siglo XXI”, son palabras que insistentemente se repitieron tanto en sus ponencias y trabajos de investigación como en el transcurso de sus clases y conferencias, y que pasaron a formar parte de los “conceptos estelares” que ella priorizaba y que definía como “aquellos que aparecen como componentes inevitables de los discursos escuchados”. Según ella, “el consenso generalizado acerca de la importancia de la formación inicial y continua de los docentes, probablemente podría incluirse como otro concepto estelar de la política educativa de las dos últimas décadas”¹.

Si la invitáramos hoy a señalar dos de los mayores desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, muy probablemente ubicaría en un primerísimo lugar la enseñanza media y en segundo a la temática docente. Continuar pensando a partir de sus inspiradoras ideas es el homenaje que hoy quisiéramos rendirle. Con este ánimo hemos procedido a revisar los

escritos, entrevistas, notas de su exclusiva autoría, omitiendo valiosos trabajos e investigaciones que realizó en co-autoría o en colectivo. Opción discutible por cierto, pero nuestra manera de aproximarnos y tenerla más cerca, más presente. Siguen pues lo que a nuestro entender son las ideas centrales que ella nos legó para re-pensar a fondo el tema docente.

La centralidad de los buenos docentes

Cecilia era una convencida de la decisiva importancia de los docentes. “¿Qué influye más en el rendimiento de los alumnos: los contenidos curriculares o las herramientas didácticas?” se le preguntaba en un reportaje realizado a inicios del 2004². Cecilia respondía: “-Ambas. Buenas estrategias pedagógicas pueden ser usadas para enseñar teorías racistas o aprender a producir armas de destrucción masivas. Y buenos contenidos en los programas pueden ser desaprovechados si no hay buenas estrategias pedagógicas. Eso nos lleva a un tercer elemento clave, que son los buenos docentes. Ninguno de estos tres componentes tienen prioridad. Si tuviera que elegir uno, me quedaría con el docente”.

Los docentes estuvieron en el centro de sus preocupaciones. Así en el año 2002 Cecilia impulsó un Número de la Revista Perspectivas de UNESCO dedicado exclusivamente al tema de la formación de los maestros y profesores para el siglo XXI ya que “La contribución de la educación a las acciones encaminadas a reducir la pobreza dependerá en buena medida de la calidad de los procesos educativos que apliquen las sociedades y las escuelas, y también del empeño de maestros y profesores en mejorar esa calidad. Por tal motivo es sumamente importante recopilar ejemplos y fomentar el debate sobre la formación docente para el siglo”³.

A pesar de las difíciles circunstancias que con frecuencia rodean al docente, ella destacaba siempre la capacidad de muchos profesores para desarrollar no obstante con éxito sus tareas. “Profesionalismo y fortaleza ética”, he aquí su receta para el éxito. Pero esos dos factores no siempre bastan para producir una enseñanza de calidad. Ella lo sabía y por eso muy tempranamente en su carrera se interesó en estudiar las condiciones de trabajo de los docentes.

Los límites del contexto laboral

Cecilia se preocupaba por las condiciones de vida y de trabajo de los docentes : “Sus remuneraciones son modestas y los incentivos y mecanismos puestos en marcha para

estimular su actividad no son suficientemente convincentes. Esto reafirma la imprescindible necesidad de incrementar los recursos destinados a la educación básica, no sólo para garantizar educación a una proporción cada vez mayor de la población, sino también para que muchos maestros y profesores en situación precaria puedan disfrutar de niveles mínimos de vida que les permitan desempeñar sus funciones conforme a sus deseos”⁴.

En diciembre de 1999 en un reportaje del Diario Página 12⁵, ante la pregunta ¿Cuáles deberían ser las primeras medidas del nuevo ministro de Educación?, Cecilia mencionaba entre otros temas la necesidad de poner en marcha una política integral de profesionalización docente con recursos presupuestarios genuinos, que articule la construcción de criterios más justos para la composición de los salarios, un piso salarial digno común para todo el país, y una política de formación y de capacitación docente que avance en la promoción del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

La necesidad de mayor consideración social

Cecilia estaba convencida de que la sociedad debía brindar a los maestros consideración social y apoyos para que su tarea se desarrolle a plena satisfacción. “La estima de la sociedad a los maestros es crucial para que estos puedan resolver los problemas a los que se enfrentan en este siglo” tal lo afirmaba en el documento base elaborado en el 2004 para la XIX Semana Monográfica de la Educación organizada por la Fundación Santillana.

Existen muchos maestros y profesores que logran enseñar bien en condiciones de adversidad. Para Cecilia “las claves son dos: su profesionalismo y su fortaleza ética. Dicho en otros términos, además de valorarse a sí mismos y de sentirse valorados por la sociedad – o de ubicarse más allá de la necesidad de valoración social – tienen los valores de paz y justicia incorporados a su propia constelación moral y poseen recursos para obtener resultados en sus alumnos. Desean y saben relacionarse con el contexto del que provienen sus alumnos y con ellos en tanto personas. Desean y saben seleccionar estrategias didácticas y materiales de aprendizaje y generar experiencias productivas, creativas y agradables. Se posicionan como modelos de vida, sin sobreactuaciones. Son maestros y profesores que pueden conectarse con lo que sienten sus alumnos, que tienen valores fuertes y que pueden definirse como *luchadores*. Muchas veces se encuentran con las limitaciones de sus directores y de sus inspectores. Otras cuentan con su apoyo”⁶

Inspirándose en Gimeno Sacristán, Cecilia consideraba la desprofesionalización técnica como una de las hipótesis para intentar explicar por qué los maestros y los profesores

parecen haber perdido una cuota relevante de reconocimiento profesional y social. Esa desprofesionalización los habría conducido a un desarme intelectual. Hace unas décadas atrás los hábitos de los maestros y, sobre todo, de los profesores, consistían fundamentalmente en la recuperación de un conjunto de conocimientos contruidos fuera de las escuelas. Para sostener esa construcción profesional existían ciertas condiciones indispensables: que la formación al graduarse o ingresar en la profesión fuera de calidad; que la actualización y el perfeccionamiento fuesen razonablemente periódicos o incluso permanentes; que la dirección y la *supervisión* funcionara, y que al menos una parte del cuerpo profesional participara de la producción didáctica.

Cecilia sostenía que muchas de estas condiciones no se cumplen en la actualidad, si es que alguna vez se cumplieron. Esta es una de las razones que explican en parte, la falta de consideración actual de la sociedad hacia los maestros y profesores.

La reinención de la profesión

En sus escritos Cecilia mencionaba frecuentemente la “reinención de la profesión” considerando que la sola demanda de profesionalización no era suficiente para transformar a fondo la actividad docente. Ella afirmaba que “el tema va más allá de ese punto. Se trata de construir un nuevo campo de profesiones (en plural) con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones. Este es el cambio fundamental que hará posible lidiar con los cambios estructurales que hoy enfrentan los docentes (en plural), porque son muchos y porque tienen muchos perfiles diferenciados”⁷.

En el mismo texto, Cecilia sostenía que la reinención de la profesión constituye una empresa de largo aliento y requiere ciertas condiciones absolutamente indispensables, ninguna de las cuales se ha mantenido de manera persistente a lo largo del tiempo ni en Latinoamérica ni en otras partes del mundo: una formación inicial de calidad, instancias periódicas de desarrollo profesional, supervisión docente adecuada e involucramiento de grupos de profesores en la mediación entre el conocimiento y el conocimiento escolar.

Formación inicial y competencias

¿Cómo hacer para que la formación inicial de los docentes no sea sólo la transmisión de contenidos, que inexorablemente se desactualizan?. Esa y otras preguntas fundamentales se hacía Cecilia a la hora de pensar la formación docente planteando que una de las claves está

en desarrollar competencias para un mejor desempeño en la coyuntura y una más eficaz participación en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos. Ella asociaba esas competencias a diferentes tipos de conocimientos que integran el currículum de la formación inicial de los profesores y que son abordados por intermedio de los formadores.

En uno de sus numerosos artículos⁸, Cecilia sostiene que “es posible que la clave para promover la reinención de la profesión de enseñar consista, nuevamente, en ubicar el foco. Se trata de que ellos mismos sean competentes... Cuando se analizan las prácticas de las maestras y de los profesores competentes, se pueden discriminar cinco dimensiones fundamentales: la pedagógico-didáctica; la político-institucional; la productiva; la interactiva y la especificadora”.

Las dos primeras dimensiones involucran sobre todo la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, las otras dos son más estructurales y la quinta se refiere a un necesario proceso de especialización y orientación del conjunto de la práctica profesional.

La dimensión pedagógico-didáctica de los docentes remite “a la competencia profesional de los enseñantes y consiste en la posesión de criterios que les permitan seleccionar entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionalmente promoviendo los aprendizajes de los alumnos, y para inventar estrategias allí donde las disponibles son insuficientes o no pertinentes”.

Por su parte la dimensión político-institucional tiene que ver con la capacidad de los docentes para “articular la macropolítica referida al conjunto del sistema educativo con la micropolítica de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones donde se desempeñan y en sus espacios más acotados: las aulas, los patios, los talleres y los ámbitos comunitarios”.

La dimensión productiva “permite comprender e intervenir como sujetos en el mundo y como ciudadanos productivos en la política y en la economía actuales. La cultura endogámica de las escuelas y de los institutos de formación docente tuvo como consecuencia que esas instituciones se alimentaran permanentemente entre sí, sin una fuerte interacción con otras instituciones o ámbitos”.

La dimensión interactiva “refiere a la comprensión y a la empatía con ‘el otro’. El otro puede ser un alumno, un padre, una madre, un estudiante secundario, una supervisora, o los funcionarios de los ministerios; pero también las comunidades en tanto tales, los empresarios, las organizaciones sociales, las iglesias y los partidos políticos. ... Son capaces de ejercer y de promover la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre las personas diferentes.”

La dimensión especificadora, por fin, “es diferente de la especialización. La especificación es la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos e institución educativa....”.

Las estrategias innovadoras

En sintonía con su planteo de reinención de la profesión y de las cinco dimensiones fundamentales para un buen desempeño docente en el nuevo siglo, Cecilia enuncia diversas estrategias frecuentemente descuidadas o directamente ausentes en las instancias de formación docente.

Entre las estrategias que apuntan a la dimensión pedagógico didáctica, los docentes deben conocer, saber, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear metodologías pedagógicas para promover el aprendizaje de los alumnos. El desarrollo de esas competencias pueden favorecerse con el trabajo en equipo, el uso de las nuevas tecnologías y la realización de proyectos experimentales.

La dimensión político institucional involucra la competencia docente para trabajar con un enfoque institucional. Los estudios de caso, el seguimiento de las políticas públicas, el análisis comparativo son, según Cecilia, vías para fomentar dicha competencia.

Otras estrategias se vinculan con la dimensión productiva de manera que los docentes participen en pasantías en organizaciones del mundo “real” no-educativo (fábricas, hospitales, empresas), visitas a museos, exposiciones, excursiones para conocer diversos contextos geográficos y culturales, lectura, cine y teatro.

En cuanto a la dimensión interactiva, ésta se desarrollaría a través de la investigación teórica y práctica, del contacto con manifestaciones culturales variadas, la lectura y el análisis de libros. Finalmente la dimensión “especificadora” implica que los docentes abandonen la ilusión de poseer todo el saber y adquieran la habilidad de “preguntar las verdaderas preguntas” y “buscar nuevas respuestas”. De ahí la importancia de que los candidatos a docentes y los docentes participen en debates con otros profesionales, incursionen en temas de historia de la ciencia, trabajen con biografías de grandes personalidades y se abran al mundo de otras disciplinas y conocimientos.

Escuelas, docentes y actividades básicas

Las estrategias pedagógicas adecuadas para lograr buenos aprendizajes involucran actividades básicas que deberían desarrollarse en las escuelas. Así Cecilia⁹ sugiere que los alumnos lean un libro completo cada semana. Sin duda esto es mucho más importante que aprender de un modo mecanicista las reglas de la ortografía. “Si los jóvenes y los niños leen un libro por semana del tamaño y del nivel adecuado seguramente van a aprender a comprender mucho mejor que si saben las declinaciones de todas las conjugaciones”.

Otro grupo de actividades consiste en hacer una encuesta, procesarla e interpretarla. “¿Cómo se sabe si los alumnos saben contar o no saben contar? Haciéndolos contar, pero haciéndolos contar con sentido, que cuenten cosas, procesos, eventos y personas que les importen, que organicen la información que recogen, que la presenten, que la discutan y la enriquezcan”.

La tercera actividad consiste en “estudiar un tema social emergente por mes. No importa si es un evento mundial, local, nacional o comunitario. Lo que importa es construir la sensibilidad por lo que ocurre. Aprender a hacerse preguntas, a buscar respuestas, a saber que hay más de una y que quienes tienen respuestas diferentes pueden dialogar y construir otras nuevas, más ricas”.

También importa la utilización de las nuevas tecnologías (Internet, vídeos) y su incorporación a los procesos de trabajo intelectual. En sus escritos Cecilia sugiere asistir a espectáculos audiovisuales. Como por ejemplo, ir al cine y posteriormente dialogar sobre la película, o “asistir juntos a una fiesta del pueblo y recordar su significado, reconstruirlo”.

En todos los entornos escolares hay necesidades no cubiertas que precisan del trabajo solidario de la gente cuya ejecución es una fuente de beneficios mutuos. Por ejemplo, leer una novela a una persona cuya vista apenas le permite hacerlo por sí sola es beneficioso para quien escucha y para quien lee.

Y, en séptimo y último lugar, los alumnos y alumnas tendrían que identificar y resolver un problema propio de forma conjunta. Dicha dificultad puede referirse al centro educativo – por ejemplo, la convivencia – o al entorno.

Las propuestas de Cecilia para la mejora de la práctica en las escuelas son sencillas en su formulación, pero chocan con una fuerte tradición que considera que la gente exclusivamente aprende escuchando al profesor, siguiendo el libro de texto y aportando motivación previa.

Las nuevas tecnologías

En un reportaje de hace unos años atrás¹⁰, Cecilia se refería a sus viajes y visitas realizadas como Directora de la Oficina Internacional de Educación. A partir de esa experiencia ella describía el rol del docente en relación a las nuevas tecnologías reconociendo que fuera de América del Norte y América latina, de Europa y de algunos lugares muy particulares de Asia, las nuevas tecnologías no existen y donde se mantienen se usan mejor o peor de acuerdo a cuál sea la política de su introducción en las escuelas y también de acuerdo a cuáles sean las expectativas, las posibilidades de maestros y profesores.

Ella consideraba de vital importancia la forma en la que las nuevas tecnologías se extienden fuera de las escuelas, el acceso que los maestros tienen a dichas tecnologías fuera del sistema educativo, si existe o no existe capacitación y cuál es la riqueza del país en cuestión. Así es que en el referido artículo afirmaba : “En algunos países asiáticos, por ejemplo Malasia, hay estrategias de introducción de las nuevas tecnologías financiadas por el Estado que es un Estado con recursos muy superiores a los de otros países y que son muy creativas. La de buses circulantes: como si fueran colectivos 60¹¹ equipados con dos líneas de computadoras y con maestros especialmente formados para la introducción de las nuevas tecnologías. También en ese caso el maestro es clave, en el grado, en un nuevo rol, el maestro formador de formadores. No he visto ningún caso de prácticas educativas que funcionen razonablemente bien y que no estén articuladas en torno de un profesional de la promoción de los aprendizajes”.

Nuevos diseños, nuevas instituciones

Durante la década de los '90, Argentina, Bolivia y Uruguay entre otros, requirieron reflexión, investigación y asesoramiento en el diseño de una nueva formación inicial de los profesores. Y ahí estuvo Cecilia en cada país, cada vez que su apoyo fue solicitado.

En el caso de Bolivia, la transformación consistió en trasladar toda la formación docente a las universidades y ella participó examinando los cambios curriculares que se ensayaron. En la experiencia de Uruguay, analizó muy de cerca los Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP) sustentados en una nueva concepción formativa que contemplaba la contratación a los profesores a tiempo completo, la inclusión de la función de investigación y otras actividades no habituales en la historia de la formación de profesores para la educación secundaria.

Finalmente en la Argentina, Cecilia se comprometió intensamente con en el diseño de una Red Federal de Actualización y Capacitación Docente Continua, en la cual se articulaban ofertas diversas organizadas tanto por los Institutos Superiores – no Universitarios – de Formación Docente, como por las Universidades y otras instituciones formadoras.

La educación secundaria y los formadores de jóvenes

En julio del 2000 Cecilia fue nombrada Directora de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Las energías y proyectos fluían y a todos nos contagiaba. A pocos días de haber asumido su cargo me llamó desde Ginebra para proponerme organizar un Seminario en Uruguay sobre la formación de los formadores de jóvenes para el siglo XXI. A pesar de mi fama de “optimista biológica” reaccioné con gran cautela, los tiempos no daban, la organización era compleja. Pero su entusiasmo pudo más.

El Seminario se realizó en Maldonado, Uruguay y fue todo un éxito. Entre otras cosas sirvió para pensar cómo encarar los procesos de capacitación para superar la brecha entre la formación con viejos modelos y currículos obsoletos y los desafíos planteados por los currículos actuales. También fue una excelente oportunidad para explorar comparativamente las tendencias y estrategias que existían en América Latina en materia de formación y capacitación del personal docente para la educación secundaria.

Más adelante Cecilia continuó trabajando el tema y en un documento publicado en noviembre de 2002¹², ella analiza las tendencias de la formación de los docentes para la educación secundaria en América latina y sostiene que la misma se llevó a cabo de acuerdo al principio del “isomorfismo”. Subyace a este principio la suposición de que los profesores deben poseer una especialización y un título con una denominación equivalente a la materia que deberán enseñar.

Tres cuestiones claves en la formación de un profesor

Ese isomorfismo como principio de la formación de los profesores de la educación secundaria desconoce tres cuestiones claves. La primera es que todo profesor debe ser ante todo “profesor” y que sus capacidades tienen que estar sólidamente orientadas a formar a los jóvenes, más que a transmitir información “acerca de” aunque sea indudable que para enseñar hay que tener sólidos conocimientos disciplinares.

La segunda cuestión relativa al principio del isomorfismo es que éste ignora la diferencia que existe entre “disciplina académica” y “disciplina escolar”. Cecilia estaba convencida que las “disciplinas escolares” debían priorizar el valor formativo de los conocimientos de las disciplinas académicas y usar los procedimientos y conocimientos de estas últimas. El isomorfismo transforma a las primeras en copias de las segundas, o a las segundas en copia de las primeras; cuando lo cierto es que cada una tiene su propia finalidad. El resultado es que ambas se empobrecen.

La tercera cuestión es que el isomorfismo pasa por alto que para utilizar conocimientos de una “disciplina académica” en la enseñanza de una “disciplina escolar”, es necesario tener una base más amplia que la propia. Por ejemplo para utilizar bien la historia en la formación de la competencia ciudadana, es indispensable tener conocimientos de otras ciencias sociales y un muy buen dominio de la lengua oral, así como conocimientos de estadística.

Formación docente continúa

La actualización de maestros y profesores para acompañar las nuevas orientaciones curriculares era otra de las grandes preocupaciones de Cecilia ya que “es uno de los cuellos de botella más serios, tanto desde el punto de vista de su concepción como de sus contenidos y de los dispositivos institucionales que se deberían encontrar para garantizar la cantidad y los perfiles profesionales que la envergadura de la expansión de la matrícula de la educación secundaria y de los cambios que se proponen parece requerir”.

Muchas de las políticas de capacitación de los docentes desarrolladas en América Latina en la década de 1990 se inscribieron, por lo menos desde sus formulaciones explícitas, en el marco de la formación docente continua. Esas reformas junto con las nuevas propuestas curriculares y los cambios en los enfoques didácticos, condujeron a una renovación del discurso en torno a los docentes. En uno de sus escritos Cecilia llegó a afirmar que “el consenso generalizado acerca de la importancia de la formación continua de los docentes para su profesionalización, probablemente podría incluirse como otro concepto estelar de la política educativa de las últimas décadas”¹³. Sin embargo, tanto el concepto de profesionalización como el de formación docente continua, encierran fuertes debates en el campo educativo.

En varios de sus escritos, Cecilia sostenía que a pesar de que las reformas educativas desarrolladas en la década de 1990 plantean la profesionalización docente como una meta

para mejorar la calidad, equidad, eficiencia y protagonismo en los sistemas educativos¹⁴, parecería que las transformaciones en los dispositivos de formación continua de docentes todavía pueden resultar insuficientes tanto desde el punto de vista cuantitativo, como de las innovaciones metodológicas que introducen.

Hace poco, haciendo orden en mi biblioteca encontré un cuaderno de notas con apuntes sobre una conferencia brindada por Cecilia en el año 1998 en Uruguay. En ella decía que a la capacitación no se le “puede pedir todo”. La misma debía formar parte de una política integral que promueva la formación continua así como las condiciones laborales y el fortalecimiento del rol protagónico de los docentes. Precisamente esas cuestiones son las que muchos países se encuentran debatiendo hoy.

Los escenarios futuros

¿Hacia dónde vamos en educación? Es una interrogante que Cecilia se formuló con frecuencia. Para buscar respuestas y formular nuevas preguntas ella se apoyaba en la construcción de escenarios futuros. Así, en un análisis del último ciclo de reformas educativas en el Cono Sur de América Latina¹⁵, nos describía seis posibles escenarios para el desarrollo educativo. En cada uno de ellos aparece el papel de los docentes, el cual varía considerablemente de un escenario a otro.

El primero de ellos, denominado de “desintegración”, implica un deterioro de las escuelas y los sistemas educativos con docentes muy mal pagos, fundamentalmente preocupados por su supervivencia.

En el escenario de “repliegue privado”, la educación apuesta a la inversión privada en nuevas tecnologías para que hijos de familias ricas se eduquen en sus hogares con docentes contratados. Algo distinto es el escenario de “mercado” en el que el Estado regulador está alejado de la provisión del servicio y los docentes están integrados en instituciones autónomas que compiten fuertemente en la búsqueda de la innovación.

El cuarto escenario mencionado por la autora es el de “sistema piramidal” en el cual subsiste el sistema burocrático fuerte, donde el Estado orienta y controla y hay poca capacidad de innovación con docentes que enseñan como en la escuela tradicional. Bien diferente es el escenario “comunitarista” con comunidades de aprendizaje y alianzas entre las escuelas, las familias y las empresas locales. Aquí los docentes están fuertemente involucrados en el proyecto educativo de su centro y red.

Finalmente en el escenario “recticular”, hay comunidades de aprendizaje con escuelas interconectadas a distintas redes con procesos de comunicación y cooperación. El profesionalismo docente es fuerte con desarrollo profesional en las redes y concentración en los temas educativos.

Aún quedan muchas ideas y pistas a seguir

A su condición de docente e investigadora Cecilia unía su experiencia como gestora tanto a nivel nacional como internacional. Desde ese lugar reflexionó e interpeló la temática docente tan íntimamente ligada a la crisis de la escuela. Esa situación no puede separarse, como ella bien reconocía, de la doble crisis coyuntural y estructural en que los sistemas educativos se encuentran inmersos.

Entre muchas otras cosas, Cecilia buscó con agudeza y audacia reinventar la profesión docente y diseñar los programas de formación de cara a las cualidades que debía reunir el docente del siglo XXI. A ello se aplicó analizando las competencias que debía tener ese nuevo profesor para que efectivamente pudiera liderar con éxito el delicado y complejo proceso de enseñanza/aprendizaje, revisando el papel del Estado, de las universidades, de la escuela y de la sociedad misma.

Sólo el que sabe lo que busca entiende lo que encuentra. Continuar a Cecilia en sus búsquedas, con coraje e inteligencia, ese es el mejor homenaje que podemos rendirle.

Notas

1. Braslavsky, C. 1997. “Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas” *En* Políticas, instituciones y actores en educación. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.
2. Nos referimos a la entrevista acordada al Diario LA NACION de Argentina en enero de 2004.
3. Ver Perspectivas, vol. XXXII, n° 3, septiembre 2002.
4. *Op. cit.*
5. Ver Diario Página 12, Domingo 5 de diciembre de 1999, Buenos Aires, Argentina.
6. Braslavsky, Cecilia, 2004. “Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI”. *En:* la XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas. Documento básico.
7. Braslavsky, Cecilia, 2002. Teacher education and the demands of curricular change. New York: American Association of Colleges for Teacher Education.
8. Braslavsky, Cecilia, 1999. “Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores”. *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid, España), vol. enero-abril.
9. Este y los párrafos que siguen se inspiran en Braslavsky, Cecilia (2004), *op. cit.*
10. Ver Periódico Página 12 del 17 de noviembre de 2001, Buenos Aires, Argentina.
11. Cecilia hace mención aquí a un trayecto muy conocido de un ómnibus de Buenos Aires
12. Ver Braslavsky, Cecilia. “Las Nuevas Tendencias Mundiales y los Cambios Curriculares en la Educaci(ó)n Secundaria del Cono Sur en la Década de los ‘90” . Ginebra: OIE, noviembre 2002.

13. Braslavsky, Cecilia. 1997. "Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas". *En: Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: FLACSO-Ediciones Novedades Educativas.
14. Ver Braslavsky, Cecilia, 1999, *op. cit.*
15. Ver Braslavsky, Cecilia, 2004. "Reflexiones sobre el último ciclo de reformas educativas en el Cono sur de América latina" *En Las Reformas Educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.

Versión original: español

Silvina Gvirtz (Argentina)

Doctora en Educación. Actualmente se desempeña como Directora de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (Argentina) y es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Es Miembro del Consejo Editorial de la revista *Propuesta Educativa* y Directora del *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Fue designada fellow 2003 de la Fundación John Simon Guggenheim. Es miembro del Consejo de Administración de *Poder Ciudadano* (filial Argentina de Transparency Internacional). En el año 2004 ganó el premio Vigésimo Aniversario de la Academia Nacional de Educación y ha publicado libros y artículos en revistas de distintos países. Correo electrónico: s.gvirtz@udesa.edu.ar

TEORIA Y ACCION EN LA VIDA DE CECILIA BRASLAVSKY

CECILIA BRASLAVSKY:

LA CONSTRUCCION DEL CAMPO

PEDAGOGICO EN

LA ARGENTINA DEMOCRATICA

Silvina Gvirtz

Introducción

El objetivo de este artículo es describir la labor pionera de Cecilia Braslavsky en la formación de académicos y de cuerpos técnico profesionales en la Argentina.

Para ello dividiremos el trabajo en dos partes. La primera abarca un período (comprendido entre 1983 y 1993) en el que Cecilia, junto con otros intelectuales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, se propusieron crear nuevas perspectivas para pensar los problemas del sistema educativo y junto con ello formar nuevas generaciones de profesionales que pudieran enfrentar los nuevos tiempos que comenzaba a transitar el país, en los que se ponía fin a una de las más sangrientas dictaduras de la historia argentina.

La segunda parte del trabajo se aboca a describir su rol en la formación de profesionales entre 1993 y 1999. En este otro período Cecilia tiene nuevas preocupaciones. A diez años de la democracia y luego de haber formado una generación completa de líderes en el campo educativo capaces de realizar diagnósticos interesantes e ir más allá de las ideologías que imponía el gobierno militar, el foco de su preocupación pasa a ser una formación de especialistas, que sin descuidar la formación teórica, haga eje en la

transformación de la realidad en la que se desempeñan, de modo tal de garantizar una mejora en la distribución del bien educativo. En este marco, y sin dejar del todo su vocación por la formación de estudiantes de grado y posgrado, pone el acento en la práctica, y se orienta a la formación de profesionales que, con una sólida formación teórica puedan, en paralelo, intentar transformar la realidad. Uno de sus últimos libros “Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana” (1999) da cuenta en la introducción, de este nuevo desafío que se propone liderar. Al respecto sostiene:

En América Latina no estamos conformes con nuestras instituciones escolares. Sabemos que necesitamos re-hacerlas y en eso estamos. Pero para reinventar las instituciones escolares es preciso reinventar las escuelas de pensamiento. Los paradigmas educativos son el núcleo de las escuelas de pensamiento sobre la educación. Se pueden definir como una constelación de ideas interconectadas de diverso nivel y origen, entramadas con más o menos coherencia, y en las que participan los actores de una comunidad educativa en sus diversas prácticas, no sólo las de la investigación y la decisión, sino también las de la vida cotidiana (Coraggio, 1998). Este libro trata de eso: de cómo estamos re-haciendo nuestras instituciones escolares y nuestras escuelas de pensamiento sobre la educación (pág. 11)

Las estrategias que utilizó Cecilia para la formación de pedagogos en ambos períodos no fueron de un solo tipo. Por el contrario fueron varias y convivieron con diferentes énfasis en los períodos delimitados. En cuanto a las estrategias utilizadas se destacan:

1. La docencia en grado y posgrado
2. la formación en el campo de acción
3. la producción de libros y la creación de la revista “Propuesta Educativa”
4. las conferencias y la presencia en los medios de comunicación masiva.

Si bien en este trabajo nos centraremos en las dos primeras estrategias, tendremos en cuenta todas en la descripción de cada uno de los períodos considerados.

La formación de profesionales en la apertura democrática: la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y la construcción de un nuevo modelo de sistema educativo

En este apartado nos concentraremos en las actividades comprendidas entre 1982 y 1993, período en el que se destaca su labor al frente de la FLACSO. Lo dividiremos internamente en tres sub-apartados. En el primero haremos un breve relato de su biografía para poder comprender mejor el porqué de sus acciones. En el segundo estudiaremos su labor al frente de la maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación de la FLACSO y su labor en la Universidad de Buenos Aires. En el tercero estudiaremos más sintéticamente la difusión de

sus ideas y el impacto de las mismas en los programas de formación de las universidades nacionales.

LOS PRIMEROS AÑOS DE LA PROFESION EN LA BIOGRAFIA
DE CECILIA BRASLAVSKY: ALGUNOS DATOS PARA ENTENDER
SU PREOCUPACION POR LA FORMACION DE PROFESIONALES

Cecilia era egresada del Colegio Nacional de Buenos Aires, una de las instituciones de educación media más prestigiosas del país. En 1973 se gradúa de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En los inicios de su actividad académica trabajó en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto hasta que fue forzada a renunciar por sus actividades como militante de agrupaciones de izquierda. En 1976, cuando se produce el golpe de Estado en la Argentina, debió exiliarse junto a su familia en la República Democrática Alemana donde realizó el doctorado en la Universidad de Leipzig, obteniendo Suma Cum Laude con una tesis sobre Historia de la Educación en América Latina.

Cuando regresa a Buenos Aires, todavía en plena dictadura, se aleja de la profesión y trabaja como secretaria bilingüe en una empresa alemana. Tanto la propia Cecilia como sus allegados relatan que su vuelta al trabajo en la profesión fue mérito de su madre, de Juan Carlos Tedesco y de Germán Rama. Es Tedesco quien le ofrece, mientras dirigía el área educativa, un espacio en la FLACSO, y en 1983 publican en colaboración y junto a Ricardo Carciofi un libro que da clara cuenta de la problemática de la época que los desvelaba “ El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982”.

La dictadura había hecho estragos en el sistema educativo y hubiera sido muy difícil el inicio de cualquier proceso de mejora sin antes denunciar, no sin cierta valentía en aquella época, el estado de situación por el que se estaba atravesando. Con el golpe de Estado la universidad se vació. Los docentes que no fueron cesanteados, tuvieron que huir del país (tal el caso de Cecilia) y no fueron pocos los profesores universitarios que desaparecieron. El sistema educativo de nivel primario y medio sufrió un proceso de privatización. Se prohibieron libros sistemáticamente y la escuela era, por excelencia, un espacio autoritario en el que la equidad no era un problema. Ocho años de vaciamiento sistemático del sistema educativo eran difíciles de revertir. Toda una generación se había formado en universidades en las que no se podía leer a Freud, en los que Piaget era un autor lejano mencionado en algún teórico y en los que el pensamiento fundamentalista era el pan de cada día.

En este contexto y con la mirada puesta en la transición democrática Tedesco y Braslavsky se proponen incentivar la formación de nuevos profesionales para el área educativa. En 1984 y tras la partida de Tedesco para asumir la dirección de un organismo de la UNESCO, Cecilia se hace cargo del área educativa de la FLACSO en la que permanece hasta 1992. Allí dedicó un admirable esfuerzo y compromiso a la dirección de sus tesis de maestría y formó investigadores a partir de las líneas de trabajo que desarrolló. En esta institución, compartió su gestión, entre otros, con el actual Ministro de Educación, Daniel Filmus. Simultáneamente, la apertura democrática la llevó a concursar una cátedra en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires de la que se hace cargo ininterrumpidamente hasta su partida a Ginebra para ocupar el cargo de directora del International Bureau of Education, UNESCO.

Si bien estos años la encuentran a Cecilia muy abocada a la investigación y a la formación de los futuros especialistas del área, nunca dejó de participar activamente en la arena política. Tuvo, por ejemplo, una participación protagónica en el Congreso Pedagógico Nacional convocado por el gobierno radical de Raúl Alfonsín en 1984, en Córdoba, donde ocupó un rol fundamental en la discusión con los orientadores de la educación católica como defensora de la escuela laica.

En su reciente libro sobre educación, Mariano de Vedia (2005) cita a Cecilia al ser indagada acerca de la teoría conspirativa del congreso hacia la educación privada o católica:

Había por supuesto, personas y corrientes con una fuerte convicción de apoyo a la escuela pública. (...) En el gobierno radical había una convicción de que se mantuviera el laicismo como principio rector de la escuela pública. Pero eso no significa atacar a nadie (pág. 198).

En la Capital Federal, el PJ decidió retirarse del congreso, porque seguramente tuvo temor de que se reeditara el debate sobre la educación religiosa, y no quería verse obligado a tomar partido en una dinámica de esa naturaleza. Yo estaba en desacuerdo con esa posición y me inscribí para participar de las asambleas en la zona de Nuñez, lo que cumplí hasta que el avanzado estado de mi embarazo me lo permitió (pág. 199).

Su participación en el congreso no fue sólo como simple ciudadana sino que tuvo una actuación destacada entre el cuerpo de académicos referentes. Cecilia siempre **vio** muy ligada la actividad docente y de investigación a la vida política.

Si bien el pensamiento, el análisis de la realidad y la acción nunca estuvieron disociados en la historia personal y profesional de Cecilia, el fin de la dictadura y los comienzos de la democracia requerían de pedagogos con un nuevo marco teórico para comprender la realidad. Este marco debía ser, a su vez, construido y la FLACSO se convirtió en una de las instituciones referentes de lo que en los ochenta fue “el nuevo pensamiento educativo”.

Como dijimos antes, los años de dictadura en la Argentina se caracterizaron por un oscurantismo casi inverosímil. La producción pedagógica de la década de los sesenta y los setenta estaba literalmente prohibida. Althusser, Bourdieu, Freire, Illich, Apple o Freud eran autores completamente desconocidos en los pasillos de la universidad. Cualquier atisbo de pedagogía crítica era sistemáticamente acallado. La cultura de aquella época era, como lo denomina Santiago Kovadloff (1982), una “cultura de catacumbas”. Una cultura que circulaba oculta por fuera de las instituciones creadas para tal fin. Sin embargo, los líderes de la dictadura no sólo se dedicaban a prohibir los libros más destacados en el área de las ciencias sociales y pedagógicas sino que, a partir de los pocos libros que permitían, procuraban formar profesionales de la educación con un perfil cercano al antipositivismo espiritualista de los años treinta.

La educación, lejos de considerarse un fenómeno social, era abordada desde una perspectiva individualista. La corriente denominada “personalista” atravesaba una y otra materia de la carrera de Ciencias de la Educación. En Psicología General, en la Universidad de Buenos Aires, varios de los teóricos referían a un Santo Tomás de Aquino en sus versiones más simplistas y los prácticos eran una sucesión de diálogos que terminaban por confirmar la existencia de valores absolutos en la vida humana no sin antes descalificar a filósofos y personas que argumentaran la relatividad de los mismos. La historia de la educación, en esta misma línea, era una sucesión de fechas y acontecimientos lideradas por grandes protagonistas elegidos ad hoc. En pedagogía, entre los referentes más importantes se encontraba Manganiello y García Oz. De la primera autora se leía un manual de pedagogía más propio del nivel medio que del universitario. En este marco, aún los estudiantes mejor intencionados, aún los estudiantes más críticos del sistema recibían una formación pobre para pensar el sistema educativo y para ejercer funciones en el mismo. Este era el clima de época imperante cuando el grupo de intelectuales antes mencionado empieza a pensar, desde la FLACSO, un proyecto alternativo.

El fin de la dictadura creó el marco propicio para encararlo. Por un lado había que denunciar lo sucedido y hacer un diagnóstico poco complaciente de una educación que estaba en ruinas. Para ello, Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y un poco después Daniel Filmus y Graciela Frigerio, se dedicaron a generar nuevas preguntas sobre el sistema educativo, así como también a investigar y escribir sobre la profunda crisis en que se sumía el mismo. “El proyecto educativo autoritario” (1983) y “La discriminación educativa en Argentina” (1985) se convierten en dos clásicos que reflejan las nuevas preocupaciones sobre el tema.

Sin embargo, y so pena de no ser rigurosos, es necesario aclarar que el proyecto que lideró Cecilia desde la FLACSO no fue un proyecto académico sino un proyecto académico-político destinado a colaborar en la construcción de una institucionalidad democrática.

Un análisis de la producción de FLACSO en esta época permite vislumbrar claramente este objetivo. En primer lugar los escritos reestablecen el carácter social del fenómeno educativo. Frente a las miradas psicologistas e individualizantes que se hacían en los escritos de la dictadura, que atribuían las altas tasas de repitencia y deserción a causas personales, esta línea de trabajo encuentra explicaciones de esos fenómenos en el carácter social del sistema educativo y en la relación de la educación con otras variables como la pobreza, la injusta distribución de la riqueza, etc. Sin duda que hoy nos parece impensable una mirada diferente del fenómeno educativo pero en aquella época representó un cambio muy importante de paradigma.

En “La discriminación educativa en La Argentina” (1985) Cecilia señala, al referirse a algunas propuestas de cambio para el sistema educativo argentino:

Muchas de las propuestas reformistas, las apocalípticas, las mesiánicas y las retornistas coinciden en dos aspectos: ignoran 1. el carácter social y 2. el carácter específico de la crisis de cada sistema educativo nacional. El primero las lleva a obviar que la crisis del sistema educativo se articula con crisis de la economía y la política y se refiere a la disconformidad de ciertos grupos o sectores sociales o políticos las funciones que cumple el sistema educativo en su perjuicio o beneficio. Es así como, por ejemplo, todos los sectores sociales pueden coincidir en que el sistema educativo de su país está en crisis, pero los aspectos del sistema que están en crisis y la manera en los afecta son distintos para cada uno de ellos. El segundo aspecto alerta contra el trasplante de tecnologías, estructuras u otro tipo de innovaciones (pág. 12).

Este enfoque abre a su vez, una nueva agenda política en el país. La preocupación por la democratización, la calidad y la equidad del sistema educativo se instalan como ejes prioritarios que aún hoy desvelan a la ciudadanía. El problema de la equidad es denunciado por Cecilia advirtiendo en sus libros sobre la existencia de circuitos diferenciados de calidad educativa (otro modo de referir al mismo fenómeno lo hacía a partir de la mención de un

sistema educativo fuertemente segmentado). El problema de la calidad lo denuncia muy especialmente en una colección de libros denominada “Currículo presente, ciencia ausente” en la que trabaja con jóvenes estudiantes a quienes dirige sus tesis. La editorial Miño y Dávila acompaña significativamente a Cecilia en la diseminación de sus investigaciones. Cabe recordar que hasta la llegada de la democracia eran pocas las editoriales que se especializaban en cuestiones educativas y menos aún las que publicaban sobre temas tan sensibles en términos políticos.

EL IMPACTO DE ESTAS NUEVAS IDEAS EN LA FORMACION DE UNA NUEVA GENERACION DE PROFESIONALES

Los libros y los artículos científicos que escribe Cecilia sola o en colaboración alcanzan una amplia difusión en las carreras de Ciencias de la Educación de las universidades argentinas. En las cátedras de historia de la educación, de sociología, de pedagogía, de teorías contemporáneas de la educación, de política educativa, entre otras, sus libros se presentan como referencia obligada. Para ser fieles a la realidad debemos decir que aquellos escritos todavía hoy son leídos en las universidades¹. Su impacto indirecto (a través de sus escritos) en la formación de las generaciones que hoy están al frente del sistema educativo en varios países de América Latina, no puede ser minimizado. Como recuerda Pedro Ravela, uno de sus tesisistas: “Cecilia fue la persona que me mostró una visión sobre la educación como sistema, como cuestión de Estado”.

Hoy Ravela trabaja en el área de evaluación de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay, además de coordinar el Programa PISA en Uruguay.

Cecilia ejercía la docencia en forma directa en la Universidad Nacional de Buenos Aires, en la carrera de Ciencias de la Educación y en la maestría de la FLACSO. Más coyunturalmente dictaba seminarios en otras universidades de América Latina, como por ejemplo, en la Pontificia Universidad Católica de San Pablo.

Para la propia Cecilia su paso por la Universidad de Buenos Aires marcó un hito en su carrera, y para la propia universidad. El nombre de Cecilia se inscribe en la historia de un recambio institucional que implicó el paso de la universidad de la dictadura a la de la democracia.

Cecilia tenía la posibilidad de concursar tres cátedras en aquel momento: Política Educativa, Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana e Historia General de la Educación. Se inclinó por esta última. Durante un cierto tiempo varios profesionales del campo nos preguntamos el porqué de semejante elección. En la FLACSO trabajaba temas de

política y sociología, su tesis de doctorado era sobre historia de la educación en América Latina; entonces ¿por qué concursar en Historia General? Cecilia creía que el retorno a la democracia implicaba la necesidad de consensuar y aunar esfuerzos. Desde esta perspectiva creía que había profesionales destacados para las dos materias y ella se sentía capaz para cumplir adecuadamente su función en Historia General de la Educación.

Diez años después de que iniciara sus actividades en la cátedra, fue reconocida como una de las mejores docentes de la Facultad al decir de quienes habían sido sus alumnos. En los noventa la titular de la cátedra de Didáctica de la UBA, la profesora Edith Litwin, inició una investigación en la que pretendía detectar y describir las buenas prácticas docentes en la universidad. Para ello realizó una encuesta entre los estudiantes de grado y la cátedra que lideraba Cecilia fue una de las seis más reconocidas.

Cecilia tenía entre 200 y 500 alumnos por semestre. Esto le exigió conformar un equipo numeroso de asistentes que pudieran auxiliarla en las clases prácticas y en el seguimiento personalizado de los estudiantes. Estos, a su vez, debían ser formados dado que provenían del desierto intelectual en el que se había sumergido la universidad hasta el inicio del período democrático.

Los primeros asistentes fueron reclutados ad-hoc entre jóvenes graduados. Algunos de ellos ya estaban cumpliendo funciones de asistencia en Historia General de la Educación antes de que Cecilia asumiera y otros eran jóvenes profesionales de Ciencias de la Educación y de Historia. A su vez estimulaba que se acercaran a la FLACSO para obtener una mejor formación. A este primer grupo de asistentes de la cátedra entre los que se cuentan Marcela Mollis, actual titular de la Cátedra; Alejandra Birgìn, actualmente Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, Daniel Pinkasz, hoy Secretario Académico e investigador de la FLACSO y Mariano Narodowski, actualmente Coordinador del Área de Educación de la Universidad Torcuato Di Tella, entre otros, les ofrece formación de posgrado (todos ellos terminan siendo alumnos de la maestría que ella dirige). En paralelo inicia periódicas reuniones de cátedra, una vez a la semana, para estudiar y avanzar en los conocimientos de historia, para elaborar el material para los estudiantes, para elaborar y revisar el programa de la materia y para preparar los parciales. Cecilia estaba convencida de la necesidad de contar con un equipo interdisciplinario. Al respecto comenta Silvia Finocchio, una de sus discípulas:

Cecilia me introdujo en el mundo de la educación y me enseñó a pensar la educación a partir de lo que traía de mi carrera de historiadora cuando apenas egresaba. Yo sabía de historia, pero poco de pedagogía. A pesar de esto, me propuso adentrarme en el mundo de los saberes y de la gente de educación. Me enseñó que podía saber

sobre algo de lo que poco sabía, me enseñó que podía investigar y escribir saltando fronteras entre disciplinas, me enseñó que más importantes que las fuentes históricas- que tanta pasión despiertan entre los historiadores- son las preguntas por la democracia, en el sentido más amplio y profundo que puede impregnar la política y la educación. Años después, me enseñó a no menospreciar la gestión pública, a superar el prejuicio académico sobre el trabajo en el estado y a formar equipos de trabajos apasionados con su tarea.

Hoy soy profesora en la Universidad Nacional de La Plata de la misma Materia que ella me enseñó a estudiar y querer cuando trabajábamos juntas en la UBA: Historia General de la Educación. Hoy soy investigadora del Área de Educación de la FLACSO, institución a la que ella me acercó en su momento para investigar en diversos proyectos sobre currículum y escuela. Hoy transito por el mundo de los historiadores y de los educadores, y mucho se lo debo a ella.

Al mismo tiempo, y a lo largo de sus años como docente en la universidad, se empeñaba en detectar talentos y en seguir la formación de profesionales de las siguientes generaciones. En este caso y dado que ya no estaba urgida por los tiempos del comienzo de clases y con un equipo base en la configuración de la cátedra, Cecilia armaba concursos públicos (aunque no tenía necesidad legal de ello) para no dejar de lado talentos a partir de una selección discrecional.

Cecilia tenía clara conciencia de la necesidad de formar una nueva masa crítica de profesionales que pudieran encarar los desafíos que se avecinaban. Para ello, y porque la formación de posgrado requiere un esfuerzo intelectual que difícilmente se pueda hacer sin recursos económicos, Cecilia fue una pionera en la búsqueda de recursos para becas. Dedicaba horas a sus estudiantes para que armaran un programa de formación interesante y para que pudieran conseguir becas para su formación. En aquel momento, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas amplió el número de becarios anuales, asesorados, entre otros, por la Dra. Braslavsky.

A su vez insumía parte de su tiempo en convencer a autoridades de otros países y del nuestro para que armaran programas de becas para la formación de los jóvenes. Así la DAAD armó un interesante programa de becas para estudiantes latinoamericanos y el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires hizo lo propio para formar a sus cuadros. Ambos programas, creados en la época, encontraron en nuestra colega su principal promotora.

A modo ilustrativo presentamos a continuación un cuadro en el que figura gran parte de los profesionales a los que Cecilia les dirigió la tesis de maestría en la FLACSO.

Tesis dirigidas por Cecilia Braslavsky en la FLACSO

Tesista	Título de la Tesis
Anchorena, Sergio	Contenidos para la enseñanza de la física en el nivel medio: ¿ciencia sin conciencia? Buenos Aires: FLACSO, 1994. 115 págs.
Birgin, Alejandra	Las regulaciones del trabajo de enseñanza: vocación, estado y mercado en la configuración de la docencia. Buenos Aires: FLACSO, 1997. 107 págs.
Dussel, Inés	Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media: 1863-1920. Buenos Aires: FLACSO, 1996. 149 págs.

Entel, Alicia	La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura (1930-1982). Buenos Aires: FLACSO, 1984. sin paginación
Fumagalli, Inés Laura	El uso del tiempo en la escuela media. Buenos Aires: 1990. 127 págs.
Galanternik, Daniel E.	Unidad y diferenciación en el sistema universitario argentino. Buenos Aires: 1984. 114 págs.
Gvirtz, Silvina	Los contenidos en la formación docente: Argentina, 1945-1955. Buenos Aires: FLACSO, 1990.
Hillert, Flora M.	El perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación de docentes para la enseñanza media. Buenos Aires: 1990. 114 págs.
Hirschberg, Sonia Laura	Los consejos de escuela: un estudio sobre las políticas educativas de convocatoria a la participación en las escuelas medias del conurbano bonaerense. Buenos Aires: FLACSO, 1999. 66 págs.
Iglesias Hounie, Enrique	El mensaje docente sobre la democracia en el Uruguay hacia la democracia. Montevideo: FLACSO, 1990. 90 págs.
Krawczyk, Nora	Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios de Argentina. Buenos Aires: FLACSO, 1987. 251 págs.
Lanza, Hilda	La imagen de América Latina en los textos de historia del CBCM. Buenos Aires: FLACSO, 1992. Publicada como La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy. Buenos Aires: FLACSO, Miño y Dávila, 1993, 179 págs.
Lemez, Rodolfo	Educación y trabajo en el Uruguay. La lógica de un “Ajuste Imperfecto”. Montevideo: FLACSO, 1989. 87 págs.
Mollis, Adriana Marcela	La educación superior en dos modelos de sociedad y estado capitalistas. El caso de Argentina y Japón entre 1885 y 1930. Buenos Aires: FLACSO, 1988. 382 págs.
Pineau, Pablo	La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible. Buenos Aires: FLACSO, 1996. 115 págs.
Pinkasz, Daniel M.	La formación pedagógica de los profesores de enseñanza media. Argentina, 1930-1945. Informe Final. Buenos Aires: FLACSO, 1989. 211 págs.
Ravela, Pedro	El liceo como organización. Estudio de la gestión educativa en la enseñanza media. Montevideo: FLACSO, 1989. 144 págs.
Ripoll, Liliana Elsa	La socialización política de la juventud argentina: contribución del mensaje del profesor de educación cívica en la enseñanza media. 1984-1988. Buenos Aires: FLACSO, 1989. 100 págs.
Soleno, Rogers Daniel	Curriculum y textos en la enseñanza de los estudios sociales en Honduras. Buenos Aires: FLACSO, 1995. 138 págs.
Tiramonti, Guillermina	El comportamiento organizacional de las burocracias del nivel medio de educación: un estudio exploratorio. Buenos Aires: FLACSO, 1988. 120 págs.

A continuación y también como ejemplo del impacto de su labor presentamos los cargos y lugares que ocupan en la actualidad, en el sistema educativo, algunos de aquellos tesistas de Cecilia.

Actuales ocupaciones de sus tesistas

Tesista	Ocupación actual
Birgin, Alejandra	Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
Dussel, Inés	Coordinadora del Área de Educación de la FLACSO
Entel, Alicia	Directora de la Fundación Walter Benjamín de Buenos Aires Profesora titular regular de “Teorías y Prácticas de la Comunicación I” de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y de “Comunicación y Cultura” en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
Fumagalli, Inés Laura	Coordinadora del Proyecto de Cooperación OIE – IPE: “Red de escuelas de la ciudad de Campana”
Gvirtz, Silvina	Directora de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés Profesora titular en la misma Universidad

Hillert, Flora M.	Directora del Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA
Hirschberg, Sonia Laura	Coordinadora de la Unidad de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
Krawczyk, Nora	Profesora del Área de Educación de la Universidad Católica de San Pablo
Lanza, Hilda	Coordinadora del Área de Educación del Grupo Unidos del Sud Profesora de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires
Lemez, Rodolfo	Ex-Director General del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay
Mollis, Adriana Marcela	Profesora de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UBA y Directora del Programa de Investigaciones en Educación Superior Comparada, IICE-UBA
Pineau, Pablo	Profesor de la Universidad Nacional de Luján y la UBA. Director de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación
Pinkasz, Daniel M.	Profesor adjunto de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Secretario Académico de la FLACSO
Ravela, Pedro	Asesor Especialista en Evaluación del Programa de Evaluación de Aprendizajes de la Gerencia de Investigación y Evaluación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Coordinador Nacional del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) en Uruguay.
Tiramonti, Guillermina	Directora de FLACSO Argentina. Profesora de la Maestría en Educación y Sociedad de FLACSO y del Diploma de Posgrado en Ciencias Sociales con Mención en Gestión de las instituciones educativas (FLACSO). Coordinadora Académica de la Maestría de Educación. Profesora titular regular de la cátedra Políticas Educativas de la Universidad Nacional de La Plata.

La formación que nos ofreció a muchos de sus becarios y tesistas no terminaba en el plano de la educación formal. Por el contrario, los tesistas nos incluíamos en la FLACSO tanto en tareas institucionales y de investigación.

Ante la escasez de investigadores formados (recordemos que entre los desaparecidos de la dictadura, un número importante eran intelectuales) Cecilia contaba con sus tesistas para conformar equipos de trabajo que estudiaran las problemáticas educativas sobre las que era necesario realizar diagnósticos. De este modo, tenía un grupo de estudiantes que se dedicaban a trabajar el problema de la calidad educativa en distintas áreas, otro grupo nos ocupábamos de entender desde una perspectiva histórica los problemas de la educación argentina y, por último un grupo estudiaba los problemas de la desigualdad y de los modelos de gobierno del sistema. Cecilia enseñaba en la práctica, así como también abría puertas y lugares para las nuevas generaciones.

Llegados los noventa, habiendo cambiado el modo de pensar la educación, contando la FLACSO con un importante acervo de publicaciones en el área, con relevantes investigaciones diagnósticas sobre la situación educativa, habiendo formado un número importante de profesionales y teniendo una presencia inusual en los medios de comunicación,

Cecilia comienza a plantearse un nuevo desafío más ambicioso pero no menos valiente que el de esta primera etapa: el de cambiar la realidad.

La formación de profesionales capaces de liderar el cambio en el sistema educativo argentino

UNA SEGUNDA ETAPA EN LA BIOGRAFIA DE CECILIA BRASLAVSKY:
ALGUNOS DATOS PARA ENTENDER SU PREOCUPACION POR EL CAMBIO

A principios de los años noventa, habiéndose logrado una transición democrática con muchas deudas sociales y económicas pero con menos riesgos de volver a un pasado dictatorial, el campo intelectual enfrenta nuevos desafíos. Si los diagnósticos situacionales de la década del ochenta no eran alentadores y mostraban la increíble distancia que mediaba entre la realidad y la utopía de una sociedad más justa, el nuevo desafío era cómo saldar estas deudas. Las preguntas y debates comienzan a centrarse en la posibilidad de cambio y las mejores estrategias para concebirlo e implementarlo.

Cecilia empieza a preocuparse por el problema del cambio bastante antes de decidirse a participar en la reforma educacional de los noventa en la Argentina. Como Directora del área de educación de la FLACSO, crea una revista en 1989 denominada elocuentemente “Propuesta Educativa”.

La revista, en sus primeros números resulta una bisagra entre los viejos y los nuevos desafíos. Corría el año 1989 y la crisis económica en la Argentina era de tal magnitud que la agenda de cambio educativo no podía efectivizarse. No obstante ello la revista se convierte en un espacio para pensar las estrategias necesarias para cambiar. La idea era contar con un conjunto de herramientas para la acción de las que se pueda disponer en el momento apropiado.

En el primer editorial del primer número de la revista se dice:

Es en este marco que el equipo de investigadores del Área Educación y Sociedad de FLACSO cree que algunas de las cuestiones que no están siendo suficientemente repensadas ni rediseñadas desde los sectores comprometidos con dicha consolidación son: la relación existente entre la educación y la sociedad en la Argentina y América Latina, cómo debe ser la educación en el modelo societal anhelado y cuáles pueden ser las estrategias para implementarlas exitosamente.

Repensar y rediseñar la relación entre la educación y la sociedad, las características de la educación para esa nueva relación y las estrategias para transformarlas, requiere mucha información, el fortalecimiento de la capacidad interpretativa y un amplio y sólido debate

En los noventa y con el comienzo de la salida de la crisis económica este interés por diseñar estrategias para el cambio se manifiesta aún más, tanto en sus escritos como posteriormente en su accionar. En lo que hace a sus escritos, caben destacarse dos libros a modo ilustrativo. El primero es un libro que compiló junto a Daniel Filmus, denominado “Respuestas a la crisis educativa”(1988). Este título refleja elocuentemente sus nuevas preocupaciones y la presentación del mismo se inicia así:

En los últimos años se ha acentuado la necesidad de los países latinoamericanos de redefinir su futuro. Esa necesidad surge del hecho de que prácticamente no hay país ni sector en el cual haya plena conformidad con la situación actual. [...]

Era lógico que en ese contexto emergieran redes que se dieran a sí mismas la tarea de cooperar horizontalmente en el diagnóstico de la situación educativa y en la búsqueda de alternativas para adecuarla a los compartidos desafíos de construcción democrática. [...] (pág. 7)

El otro libro que marca esta nueva preocupación se denomina “Conducción educativa y calidad de la enseñanza” (1990) escrito con Guillermina Tiramonti.

En lo que hace a su accionar, su preocupación por el cambio la lleva a dirigir, desde la FLACSO, proyectos de asistencia técnica para la mejora educativa en diferentes provincias tales como Santa Fe y Mendoza. Tal vez el más destacado es el que llevó adelante en la provincia de Río Negro. Se trató de un proyecto para la mejora de la educación secundaria que implicó la producción de material curricular. Estas actividades las desarrolló entre 1990 y 1993.

En 1993 ya decididamente comprometida a involucrarse en actividades de gestión directa del sistema educativo, acepta el cargo de Coordinadora del Programa de Contenidos Básicos donde dirigió los equipos que desarrollaron los contenidos utilizados como marco curricular para la Reforma Educativa sancionada a través de la Ley Federal de Educación de 1993. En 1994 asume el cargo de Directora general de investigación educativa y desarrollo curricular del Ministerio Nacional de Cultura y Educación, cargo que gana por concurso, y se desempeña como tal hasta el año noventa y nueve. Su renuncia se realiza en el marco de un importante recorte presupuestario que el gobierno intenta hacer a la cartera educativa, en el marco de una nueva e incipiente crisis económica del país que llega a su pico más agudo en el año 2001.

UN CAMBIO DE MODELO PARA OPERAR EN LA REALIDAD EDUCATIVA EN LA ARGENTINA:
LA DISEMINACION DE SUS IDEAS DE CAMBIO EN LOS MEDIOS Y LA FORMACION
DE VIEJAS Y NUEVAS GENERACIONES DE PEDAGOGOS

Pasar de ser la directora del área educativa de una institución como la FLACSO, de carácter intergubernamental, a ocupar un cargo de gestión en el Estado argentino no fue, sin dudas, una decisión sencilla. FLACSO era por aquel entonces una institución prestigiosa tanto nacional como internacionalmente y Cecilia era una intelectual ampliamente reconocida. ¿Qué hace que, en ese contexto, tome una decisión tan arriesgada en términos personales? Cecilia estaba convencida que había que involucrarse en el Estado para cambiar el orden vigente, sobre la base de que el Estado era una arena de lucha y no el representante unívoco de un sector social. En algún sentido puede decirse que Cecilia siempre fue una militante y creyó que, para los noventa éste era el mejor campo para librar una nueva batalla por la educación.

Cecilia decía que iba a dar esta pelea, no desde el campo de la política -ella se decía “políticamente independiente” del gobierno de turno- sino desde lo técnico-profesional. Sin embargo, en el fragor de la batalla política que comienza a librarse con los intentos de reforma educativa que se llevan adelante en la Argentina de los noventa, Cecilia es incluida, por algunos sectores no necesariamente bien intencionados, como una menemista más. Ella participó en la elaboración de la Ley Federal de Educación y fue la responsable de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes pero en ese marco claramente se había propuesto representar los intereses de los sectores más progresistas (tal como a ella le gustaba auto-denominarse). Si se mira con cuidado el proyecto de ley federal presentado por el Poder Ejecutivo al Congreso en 1991 y el aprobado en 1993, se observa claramente cómo fuerzas progresistas desde dentro y fuera del Estado impulsaron importantes cambios en la misma².

Sólo a modo de ejemplo cabe citarse el conflicto que se desató con la iglesia cuando los Contenidos Básicos Comunes (CBC) ya habían sido aprobados por el Consejo Federal de educación y habían sido editados. Esta tuvo fuertes disidencias por la presencia de ciertos contenidos, especialmente aquellos vinculados a las teorías de la evolución frente a la ausencia de teorías fijistas-creacionistas.

Los CBC finalmente se modificaron y esto le trajo a Cecilia no pocos dolores de cabeza frente a ciertos sectores progresistas que tomaron este hecho como una rendición de Cecilia frente a intereses conservadores. Un análisis científico de la evolución y los resultados de este conflicto fueron investigados por una bióloga dedicada a la enseñanza de las Ciencias Naturales y sus conclusiones son contundentes:

Este nivel de generalidad de los CBC, sin embargo, contribuye a que los CBC modificados – justamente por ser tan amplios y generales – contengan menos errores que los “originales” (Valerani, 2000, pág. 107)

La autora continúa diciendo que el resultado de la presión política de la iglesia, paradójicamente, fue el de mejorar los CBC referidos al origen de la biodiversidad. Al mismo tiempo sostiene que la calidad de los libros escritos a partir y con base en los CBC permiten por primera vez el acceso masivo de los estudiantes al estudio de las teorías de Lamarck, Darwin y de las neodarwinianas de la evolución. Sostiene que estas teorías aparecen, por primera vez, en todos los libros de texto (Valerani, *op. cit.*, pág. 107).

En síntesis, parece poder coincidir con Cecilia en que el Estado es un espacio de lucha para ideologías en pugna. Cecilia defendió sus ideas tanto en la producción de su material como en la tribuna pública en los medios de comunicación.

Este nuevo contexto implicó para Cecilia un redireccionamiento de sus prioridades en materia de formación. Si bien continuó ejerciendo la docencia en la Universidad de Buenos Aires y en la maestría de la FLACSO, su capacidad para dirigir tesis de maestría fue menor. No obstante dirigió tres tesis de doctorado que llegaron a buen puerto. Fueron de las primeras tesis de doctorado de educación defendidas en la Universidad de Buenos Aires. Y en esta dirección Cecilia vuelve a abrir un camino en la formación de académicos del más alto nivel. Sus tesis de doctorado fueron:

Silvina Gvirtz	Tesis: El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1990. Universidad de Buenos Aires, defendida en el año noventa y seis
Pablo Pineau	Tesis: La reforma Fresco en la Provincia de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires, defendida en el año 2002
María Esther Mancebo	Tesis: La reforma de la formación docente para la educación media en Uruguay. Universidad Católica de Uruguay, defendida en el año 2003

Un logro no menor fue la formación que Cecilia ofreció a quienes integraban su equipo de trabajo tanto en el Ministerio como en algunas otras actividades v.g. la revista “Propuesta Educativa”, desde una educación no-formal y direccionada al área de gestión educativa y de producción de materiales para el sistema. No sólo hacía esto a través del ejemplo sino que dedicaba parte de su tiempo a trabajar con sus equipos en el mejoramiento de la calidad de la gestión que éstos desempeñaban. Para ello empleaba dos estrategias:

1. la observación del trabajo de los miembros cercanos de su equipo y la realización de comentarios sistemáticos sobre sus desempeños. En un país en el que las estrategias de

planificación de la tarea, de evaluación de resultados y de negociación no son moneda corriente, la labor de Cecilia merece destacarse.

2. la realización de seminarios sobre el tema de la gestión tanto al interior del ministerio como por fuera, diseñando estrategias de capacitación para algunos miembros de su equipo.

Cuando Cecilia renuncia a su cargo en el Ministerio Nacional de Cultura y Educación, comienza una nueva etapa. Primero fue consultora durante un año en la oficina del IPE-UNESCO en Buenos Aires y luego partió a Ginebra como Directora de la Oficina Internacional de Educación dependiente de la UNESCO. Este lugar, había sido ocupado por dos períodos consecutivos antes de Cecilia, por el argentino Juan Carlos Tedesco, uno de los referentes principales de la labor teórica de Cecilia. Para ocupar este cargo participó de un concurso y fue seleccionada entre 52 postulantes de todo el mundo. La muerte la encontró en ese cargo y muy lejos su país.

A modo de conclusión

Si tuviera que comenzar a nombrar los innumerables aportes que Cecilia ha realizado a la educación tanto a nivel local como a nivel internacional, la lista sería interminable. Sus aportes teóricos al análisis de los fenómenos educativos, su papel en la renovación de los contenidos curriculares, así como su aporte al diálogo educativo internacional desde su puesto de Directora de la Oficina Internacional de Educación son sólo algunos de sus tantos legados.

Cecilia era una persona de gran solidez académica. “Tenía una extraordinaria capacidad para construir categorías conceptuales originales y relevantes para analizar los fenómenos educativos, a partir de evidencia empírica, en general de tipo cualitativo” (Pedro Ravela).

Pero Cecilia no sólo se destacaba en su papel de teórica e investigadora. Su paso tanto por organismos estatales nacionales en el Ministerio de Educación, así como por organismos internacionales le dio la oportunidad de destacarse en otros papeles igual de importantes, como asesora y funcionaria. Esto ciertamente conlleva una enorme valentía y decisión. Sus años en el Ministerio de Educación de nuestro país a principios de los años noventa le valieron innumerables críticas, pero Cecilia fue de las pocas personas que se animaron y lograron combinar una formación académica del más alto nivel con una capacidad de gestión concreta.

No por ello descuidó un aspecto de su estrategia que consideraba central para una educación justa y de calidad: la formación de formadores y la formación de profesionales capaces de producir un cambio en el sistema. Esto lo hizo no sólo a través de estrategias de educación formal sino a través de la formación en el trabajo, utilizando estrategias de educación no sistemática o informal.

Su influencia en las personas que tuvieron el privilegio de tenerla como maestra es elocuente en este sentido, al mostrar que la educación va mucho más allá de lo que se desarrolla en el aula. La mayoría de sus alumnos en general y sus tesis en particular coinciden en que su legado aún los sigue en su modo de posicionarse en roles de gestión y en los modos de pensar la educación. Cecilia era una ferviente defensora de los estudios sobre la historia de la educación, pero la centralidad de la historia de la educación no era sólo para alcanzar un saber erudito sino porque creía que la historia era muy útil para conocer la génesis del presente, para aprender de sus errores y para poder encarar el futuro. A su vez destacan su enorme compromiso con la educación pública como condición indispensable para la construcción de ciudadanía y con la democratización de la educación ligada a la igualdad en la distribución del bien educativo, como un eje central de su legado.

En mi caso particular tengo el honor de ser una de aquellas discípulas de Cecilia. Accedí a un cargo de ayudante de primera en su cátedra de historia de la educación por un concurso en el que, para hacerlo lo más público posible, empapeló todas las paredes de la Facultad de Filosofía y Letras. Me ayudó a presentarme a una beca para poder continuar mis estudios de posgrado, fue mi directora de tesis de maestría y doctorado y fui durante muchos años asistente suya en cuestiones de gestión en la FLACSO. Uno de los aspectos más importantes de mi misión al frente de una Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés en la actualidad es seguir su obra formadora y ofrecer una educación de calidad a aquellos que lideren el sistema tanto en su calidad de formadores de formadores como en el campo de la gestión. Deseo profundamente seguir sus pasos y que una educación justa y de calidad se convierta en nuestros países en una realidad posible. Cecilia, aunque no esté, nos sigue guiando a partir de sus publicaciones y de su ejemplo, difícil de olvidar.

Notas

1. Para citar sólo algunos ejemplos, sus textos se incluyen hoy como bibliografía obligatoria en materias tales como “Educación I” de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UBA a cargo de Silvia Llomovate, el seminario “El principio del fin. La Educación durante la última Dictadura (1976-1983)” también en la UBA, a cargo de Pablo Pineau, en “Política y Legislación de la Educación” en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés, de la cual soy titular, en la

materia: “Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino” de la Carrera de Psicología de la UBA.

2. Con esto no se pretende hacer ningún juicio de valor sobre la Ley Federal de Educación. Para ello puede verse Gvirtz, (2005) “De la tragedia a la esperanza: hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad” Sólo intentamos presentar evidencia respecto de los cambios que un conjunto de actores sociales lograron a partir de dar pelea desde dentro y fuera del Estado.

Referencias y bibliografía

- Braslavsky C. *La discriminación educativa en la Argentina*. FLACSO-GEL, Buenos Aires, 1985.
- Braslavsky C.; Filmus D. (comps.). 1988. *Respuestas a la crisis educativa*. Cántaro-FLACSO-CLACSO, Buenos Aires.
- Braslavsky C.; Tiramonti G. 1990. *Conducción educativa y calidad de la enseñanza*. FLACSO-Miño y Dávila eds. Buenos Aires.
- Braslavsky C. 1999. *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana, Aula XXI.
- De Vedia, M. 2005. *La educación aún espera*. Editorial Eudeba, Buenos Aires.
- Gvirtz, S. *De la tragedia a la esperanza: hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*. Academia Nacional de Educación, (en prensa).
- Kovadloff, S. 1982. *Una cultura de catacumbas y otros ensayos*. Botella al mar, Buenos Aires.
- Tedesco, J.C.; Braslavsky, C.; Carciofi, R. 1983. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Valerani A. 2000. “La ideología y la ciencia: el caso de la enseñanza de la evolución en la escuela argentina”. En: Gvirtz, S. (comp.). *El color de lo incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*, Novedades Educativas, Buenos Aires.