

Transición y estabilización democrática: transferencia de saberes y élites estatales en educación durante la primera mitad de los años noventa¹

Transition and democratic stabilization: transfer of knowledge and state elites in education in the first half of the 1990s

Daniel Pinkasz

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales /
Universidad de General Sarmiento, Argentina

dpinkasz@flacso.org.ar

 <https://orcid.org/0009-0008-6032-7722>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-447>

Recepción: 30 Abril 2025
Aprobación: 15 Mayo 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este texto tiene su origen en la convocatoria a un panel para reflexionar sobre el papel de los intelectuales en la función pública, en particular, en las llamadas reformas educativas. El artículo se enfoca en el proceso de elaboración de los Contenidos Básicos Comunes de Educación General Básica, que tuvo lugar entre 1993 y 1995, a partir del cual se ensayan una serie de interpretaciones sobre el papel de los intelectuales en la gestión pública en la década de los noventa del siglo pasado en Argentina. El argumento principal que se expone es que en la Argentina de los noventa se abre un espacio en el Estado Nacional para la incorporación de intelectuales y académicos/as que habían participado de la producción de conocimiento durante los años de la llamada transición democrática y por parte de una generación joven que había sido formada por esos académicos e intelectuales. Ese espacio estatal es a la vez un espacio de traspaso, de producción, de proyección y de difusión de conocimiento, como también de producción de sujetos con un perfil relativamente nuevo en el campo de la educación, parte de los cuales (los/as más prominentes) se (auto)postularán como una élite intelectual con autonomía frente al poder.

Palabras clave: reforma educativa, intelectuales, analistas simbólicos, burocracia paralela.

Abstract

This paper is the result of an invitation to participate in a panel to reflect on the role of intellectuals in the public service, particularly in the so-called educational reforms. The article focuses on the process of preparing the Common Basic Contents of General Basic Education, which took place between 1993 and 1995, from which a series of interpretations of the role of intellectuals in public management in the nineties of the last century in Argentina are tested. The main argument is that in Argentina in the 1990s a space opened up in the national state for the incorporation of intellectuals and academics who had participated in the production of knowledge during the years of the so-called democratic transition and of part of a younger generation that had been trained by these academics and intellectuals. This state space is both a space for the transfer, production, projection and dissemination of knowledge, as well as a space for the production of subjects with a relatively new profile in the field of education, some of whom (the most prominent ones) will (self-)postulate themselves as an intellectual elite with autonomy from power.

Keywords: educational Reform, intellectuals, symbolic analysts, parallel bureau cracy.

Introducción

Este texto tiene su origen en la convocatoria a un panel para reflexionar sobre el papel de los intelectuales en la función pública, en particular, en las llamadas reformas educativas. Para responder a la invitación el artículo se circunscribe al momento y al proceso de elaboración de los Contenidos Básicos Comunes de Educación General Básica, que tuvo lugar entre 1993 y 1995, a partir de lo cual se ensayan (el texto tienen familiaridad con este género) una serie de interpretaciones sobre el papel de los intelectuales en la gestión pública en la década de los noventa del siglo pasado en Argentina. El artículo no realiza un balance de la reforma educativa impulsada por esos años, aunque se espera ofrecer ideas para contribuir a la continuidad de una profusa producción colectiva ya existente sobre dicho balance.

El argumento principal que se expondrá es que en la Argentina de los noventa se abre un espacio en el Estado Nacional para la incorporación de intelectuales y académicos/as que habían participado de la producción de conocimiento durante los años de la llamada transición democrática y de parte de una generación joven que había sido formada por esos académicos e intelectuales. El punto central de este argumento es que ese espacio estatal es a la vez un espacio de transferencia de saberes, de producción, de proyección y de difusión de conocimiento, como así también de producción de sujetos con un perfil relativamente nuevo en el campo de la educación, parte de los cuales se (auto)postulará como una élite intelectual con autonomía frente al poder.

La expresión “intelectuales” remite a una figura social que interviene en el espacio público desde una legitimidad “fundamentada en un pensamiento crítico, independiente de los poderes y sustentada en el uso de la razón” (Neiburg y Plotkin, 2004, p. 1). En *Las reglas del arte* (1992), Bourdieu se refiere al caso Dreyfus para retratar un momento clave en la consolidación del campo intelectual. Bourdieu utiliza este episodio para trazar un momento y un procedimiento mediante el cual el campo intelectual se configura como un espacio social relativamente autónomo de otros campos, uno distinto del campo político y de otros campos sociales, con reglas y dinámica propias. Con sus denuncias del caso Dreyfus, los intelectuales, habrían utilizado su capital cultural (prestigio, autoridad simbólica) para cuestionar el orden establecido interviniendo colectivamente en la esfera pública, lo cual habría contribuido a su diferenciación frente a otros campos y frente al poder político. Si bien el intelectual interviene en nombre de la autonomía, existe un debate acerca de la autonomía de los intelectuales (Gallegos de Dios, 2018); de hecho, Bourdieu (1995) señala que la autonomía del campo intelectual no es absoluta, y que está atravesada por tensiones entre intelectuales “puros” y aquellos más cercanos al poder, así como por presiones externas (del mercado y del Estado) y es en el marco de estas tensiones que los intelectuales negocian su independencia.

Los antecedentes de esta figura pueden encontrarse en la actividad de los *philosophes* franceses del siglo XVII, un grupo social que se constituye en el momento del cambio del mundo feudal al moderno y de constitución progresiva de las monarquías absolutas (Bauman, 1997). Este proceso es también el de un cambio en los dispositivos de control social, el del pasaje de los mecanismos tradicionales de control hacia mecanismos de vigilancia y poder disciplinario que se basan en el conocimiento. El “poder pastoral”, se seculariza, se libera de los controles eclesiásticos y se reconfigura sobre un nuevo saber acerca del orden social, que deja de ser autoproducido por las propias comunidades y aparece como un elemento externo a ellas, gestado por nuevas figuras, no sacerdotales sino laicas. Según Bauman, la distancia con el poder real de estas figuras fue internalizada por los propios intelectuales como “autonomía”.

En el mundo contemporáneo la palabra “intelectuales” corresponde a un mismo campo semántico (Neiburg y Plotkin, 2004) que “académico/a”, “experto/a”, “especialista”, “técnico/a” o “ensayista”, que relaciona a una persona o un/a agente, con la producción, manipulación y difusión, de conocimiento y de técnicas respecto de un campo social y de acción humana. Como Bourdieu y Bauman, Neiburg y Plotkin van a sostener que los

intelectuales crean su propio discurso de legitimación y de diferenciación frente a la sociedad y hacia dentro de su propio campo. Este punto es central en nuestra argumentación.

El artículo se refiere a un grupo social algo difuso (aunque podrán identificarse personajes singulares por sus trayectorias académicas y profesionales) al que les cabrían simultánea o alternadamente según los momentos de sus trayectorias varios de los términos de este campo semántico. Es decir, tomo el término “intelectuales” del título de la convocatoria para incorporar a la reflexión el accionar, los aportes y las posiciones de sujetos -colegas- agrupados y agrupadas por su relación con la producción, divulgación, manipulación del conocimiento que han actuado en la gestión estatal durante el período recortado.

El Programa de Contenidos Básicos Comunes

La Ley Federal de Educación N° 24.195/1993 (Artículo 53, inciso b) estableció que la función del Ministerio de Educación de Cultura y Educación de la Nación (MCyE) en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura Educación (CFCyE)², era definir Contenidos Básicos Comunes (CBC) como un currículo nacional.

Esta responsabilidad ministerial se da en el marco de la reformulación de las funciones del MCyE, del CFCyE y de los ministerios de educación provinciales, como producto de la transferencia de servicios educativos a las provincias y de la reorganización del sistema educativo promovidos por la Ley de Transferencia N° 24.049/1992 y la citada Ley Federal.

En este contexto, se crea el Programa de Contenidos Básicos Comunes (CBC) encargado de elaborar las propuestas para los CBC. El programa existió desde finales del año 1993 y hasta 1999. Entre su creación y 1995 elaboró los CBC de Educación General Básica y en los años subsiguientes elaboró los del nivel Polimodal y los de la Formación Docente. Asimismo, el programa asumió la coordinación del proceso de “especificación curricular”, expresión empleada para referir a la tarea de elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales que correspondía, según la Ley y los Acuerdos del CFCyE, a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires.

Vale aclarar, que existieron muchas otras áreas y programas en el marco de la llamada “Transformación Educativa” (denominación que se autoasignó la política educativa oficial durante esos años) y que este recorte deja afuera, aunque deberían ser incluidas para ofrecer un panorama más completo de la temática que nos ocupa como, por ejemplo, a la reforma de la formación docente, al dispositivo de focalización conocido como Plan Social Educativo, a las áreas involucradas en la organización de los sistemas de información (la Red Federal de Información), al sistema de evaluación estandarizada (Operativo Nacional de Evaluación -ONE-). Incluso existieron programas previos a la elaboración de los CBC que luego fueron discontinuados -con no pocas tensiones internas- como el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) o el Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (PRIOM) en que participaron profesionales que luego tendrían destacada trayectoria en el campo de la educación.

El modelo de elaboración de los CBC

El modelo inicial de elaboración de los CBC consistió en involucrar a académicos/as e investigadores/as para la preparación de propuestas que serían las “fuentes” de los contenidos básicos comunes. Convocados/as en nombre propio y no por su representación institucional, debían presentar un escrito que respondiera la siguiente pregunta: *¿Qué conocimientos debería tener un ciudadano en un campo de conocimiento determinado como Matemática, Historia o Física ... y demás disciplinas para manejarse de manera competente y crítica en la sociedad contemporánea?* Debían seleccionarse a representantes de por lo menos tres corrientes diferentes dentro de un mismo campo de conocimiento, de distintas universidades y regiones geográficas del país; se trataba, por ejemplo, de cuidar que no hubiera sobrerrepresentación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y que estuvieran presentes otras universidades. Dichas propuestas serían procesadas por equipos técnicos

organizados en áreas asimilables, pero no homólogas, a las disciplinas escolares con algunas "innovaciones" para la época como la incorporación de "Tecnología" o de Formación Ética y Ciudadana, aunque esta última, como tal, no formó parte de las definiciones iniciales.

Este principio de legitimación, basado en el de la autoridad y el conocimiento académico y científico, fue complementado tempranamente por el de la consulta a la "sociedad" (las comillas señalan la ambigüedad y amplitud del término). Como se verá, el principio de legitimación por el conocimiento académico y científico tuvo por un lado la pretensión de "blindar" la propuesta de CBC ante las posibles interferencias políticas e ideológicas (que luego se manifestaron como mencionaremos más adelante); pero al mismo tiempo, y esto es importante para la argumentación, puede leerse como una operación hacia el interior del campo de la educación, que históricamente había elaborado los "planes de estudio" (el término currículum es relativamente reciente en los ámbitos técnicos de los organismos públicos de educación) a cargo de profesores de enseñanza media y de Escuelas Normales, quienes eran también autores y autoras del campo de las editoriales educativas. La importancia de esta operación, es la del intento de romper una suerte de endogamia, al reemplazar a una generación de figuras que estaban a cargo de la selección curricular, por productores de conocimiento validados en el circuito de las universidades y en el sistema de investigación científica e introducir criterios "exógenos" de legitimidad del saber. Esta operación, como veremos, está relacionada con los debates sobre la relevancia de los contenidos y sobre la visibilidad de los procedimientos de deliberación pública para la selección de contenidos.

Sin embargo, el temprano desplazamiento de este principio de legitimación académico y su matización por un principio de consulta a "actores involucrados" o partes interesadas (*stakeholders*) es un efecto de la "realidad política" y un intento de mediar ante la intervención de grupos de presión en la orientación de un programa de trabajo basado fuertemente en la legitimación académica.

Capital académico: la teoría crítica de los contenidos, el monopolio de conocimiento y la centralidad del Estado

La elaboración del currículum nacional, que luego debería ser tomado como referencia por las provincias y por la Ciudad de Buenos Aires para su especificación, fue uno de los procesos de la reforma educativa de fuerte controversia y trascendencia para la época. La cuestión de la selección del corpus de cultura elaborada que la educación obligatoria debía transmitir era un tema central en la agenda de aquellos años.

La producción de la que provenía la directora del programa, Cecilia Braslavsky y algunos de quienes la acompañamos, había tenido un foco importante en el tema del currículum. El ciclo de investigaciones que tienen por objeto al currículum llega a un punto culminante con la producción del libro *Currículum presente*. Ciencia Ausente título que refleja el peso que el saber elaborado de origen científico tenía en la concepción de la época.

La centralidad del currículum en la agenda del Área de Educación de la FLACSO tenía, al menos, dos dimensiones. Por un lado, la preocupación por la transmisión por parte de la escuela de un corpus de contenidos socialmente relevantes o significativos. Por otro lado, una hipótesis acerca de que el currículum había sufrido un proceso de vaciamiento de contenido significativo durante las dictaduras de 1966 en adelante. A estas hipótesis, se agregaba la idea de que la democracia recién reconquistada se preocupaba por recuperar las formas de sociabilidad democrática en la escuela y descuidaba la transmisión de conocimientos.

Las producciones sobre currículum se inscriben en el paradigma de la "pedagogía crítica de los contenidos", que consistió en sostener que la crisis de la democratización era una crisis de distribución de conocimiento (Caruso, 2016). La concepción general que acompañaba esta posición sostenía que la naturaleza no democrática de los sistemas educativos consistía en la distribución desigual de conocimiento científico y sistemático entre la población. El ejercicio del monopolio del conocimiento por parte de las élites (otro concepto que Braslavsky introdujo), dejaba a los sectores populares fuera del acceso al "contenido socialmente relevante".

Es importante señalar las filiaciones de estas ideas con las de otros intelectuales latinoamericanos nucleados en el Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (DEALC). Este proyecto revisaba la herencia cepalina, la concepción de desarrollo, la del planeamiento y, al mismo tiempo, retomaba el proyecto de la CEPAL de proponer una perspectiva regional para la problemática latinoamericana (Rama, 1978; Tedesco, 1981; Suasnabar, 2013). El DEALC se desarrolla a finales de la década de los setenta y puede considerarse una usina de pensamiento cuyas producciones serían retomadas por la transición democrática y un refugio, un espacio de intercambio entre intelectuales en exilio externo o interno (Suasnabar, 2013). La experiencia de participación y circulación en circuitos internacionales sería central para la autoafirmación de algunos de estos intelectuales como grupo social, como postularemos más adelante.

En la teoría crítica de los contenidos, que revisa la herencia de las teorías reproductivistas, el papel del Estado es central. Por otra parte, el clima intelectual de época de la transición democrática es favorable a la revisión de las posiciones que consideraban al estado como un mero instrumento de las clases dominantes y se orienta a su comprensión desde múltiples perspectivas y a examinar su papel en el afianzamiento de la democracia (Bohoslavsky y Soprano, 2010).

Este es el capital académico con el que un grupo de intelectuales orienta el proyecto de los CBC: la convicción de que el Estado es quien tiene que garantizar la selección del corpus cultural relevante, que este corpus debía tener una impronta científica y que la selección debía tener visibilidad pública.

La pugna por el currículo

La renovación de los contenidos y remontar el vaciamiento de contenidos suponía, en aquella época, una intensa pugna. No estaba tan lejana la derrota político - cultural que los sectores modernizadores y laicistas venían de sufrir a manos de los conservadores y grupos católicos en el Congreso Pedagógico Nacional, ni las presiones que el gobierno de Alfonsín había recibido en distintos intentos de reforma y modernización cultural. El vaciamiento de conocimiento en el diagnóstico de la pedagogía crítica de los contenidos no provenía únicamente de la última dictadura, sino que se remontaba a un cuarto de siglo, y muchos de los pedagogos y de las tradiciones pedagógicas que habían sido parte de estos procesos, estaban activas en la transición democrática (Rodríguez, 2013). Recordemos, para mostrar la vitalidad de esta pugna, que ni bien los CBC fueron aprobados en 1994, un fuerte lobby católico se puso en marcha y obligó a modificar la resolución aprobatoria, presionando por incorporar, entre otras, la noción de “orden natural”, por moderar la teoría de la evolución de las especies, y por eliminar un incipiente pero contundente enfoque de género que los CBC habían incorporado por acción del PRIOM. Para ilustrar esta disputa, recortamos dos frases del documento preparado por la Universidad Católica de La Plata (1994), cuyo rector era Llerena Amadeo:

Orden natural en Ciencias Naturales

Los CBC tampoco toman en consideración que el mundo físico y el de los seres vivos tienen su propio orden y el hombre debe abrirse a él, ante todo en una actitud de conocimiento contemplativo, como descubridor admirador. Esta actitud “griega” no ha pasado de moda, por el contrario, si lográramos la tan reclamada actitud de respeto al medio ambiente natural si guiamos ante todo para que el hombre, desde niño, descubra ese orden natural que es, a la vez, la fuente para captar, aún de modo intuitivo, que el orden dado, el orden natural, es la primera manifestación de una norma (p. 13).

Sobre género en Educación Ética y Ciudadana

A la luz del punto anterior, sobre la temática del “género”, cobra especial importancia la insistencia en [cita a los CBC] ‘una educación con el reconocimiento de los derechos humanos básicos para la vida social plena y sin discriminaciones por razones (...) de género’ Esto supone [sigue el texto] una educación sexual francamente permisiva en lo atinente a la homosexualidad (Universidad Católica de La Plata, 1994, p. 51).

Reforma del Estado, burocracia y burocracias paralelas: la apertura de un espacio ocupacional

Importa tener en cuenta que durante aquellos años se asistió a un proceso de reforma de la burocracia estatal y que, en el marco de la descentralización, el “ministerio sin escuelas” (denominación que se refería al MCyE luego de la transferencia de establecimientos educativos nacionales a las provincias), modifica su estructura, incorpora o confirma personal mediante un proceso de profesionalización de la burocracia. Por tanto, convivían en el MCyE, una burocracia administrativa estable, que ha sido denominada “burocracia paralela” (Echebarría, 2006; Zuvanic y Iacoviello, 2010), integrada por equipos técnicos, que se incorporan temporalmente a la administración pública, bajo formas contractuales flexibles, con un régimen laboral de contrato de servicio, sin formar parte de las estructuras permanentes, ni responder estrictamente a un partido político aunque con alta dependencia de la permanencia del ejecutivo, reclutadas por disponer de un conocimiento experto en algún área temática de política.

Se trata, evidentemente, de la ampliación de un *mercado estatal*, que permite la incorporación de personal calificado en mayor medida que en los momentos anteriores (los ochenta e incluso los años sesenta), posibilitado, asimismo, por la generación de mecanismos específicos de contratación y de mecanismos de financiamiento, algunos de ellos con fondos externos (BID, BIRF).

Esta ampliación se produce simultáneamente con la crisis del financiamiento universitario de los años 80 (Buchbinder, 2005), la retracción de los fondos de organismos que habían financiado la producción de conocimiento resistente a las dictaduras y con un cambio de ciclo en la orientación de los fondos internacionales para investigación.

Este triple movimiento, el de la reforma del aparato burocrático y la consecuente ampliación del mercado de contrataciones, el de la desfinanciación de las universidades, de los salarios docentes y de los ámbitos de investigación y la aparición de nuevos actores con capacidad de financiamiento, configuran las condiciones de posibilidad para la incorporación de una nueva camada de “intelectuales expertos” al ámbito estatal.

La búsqueda de un lugar en un campo reconfigurado mediante la construcción de un discurso legitimador: los analistas simbólicos

Según algunas interpretaciones (Nardachione, 2011), la participación de académicos y profesionales de la educación (entendidos como productores y traductores de conocimiento) fue parte del desarrollo de una reforma que desplegó una matriz técnica, definida como una forma de articulación de políticas que tienden a autonomizar la capacidad de acción de un grupo social experto que, desde el Estado, se vincula directamente con el ámbito de aplicación de las políticas reduciendo la influencia de grupos de interés político o corporativo. La matriz técnica se opone a otra matriz, la matriz política definida por el mismo autor como una forma de articulación de políticas que surgen de una serie de negociaciones institucionales donde los diversos grupos políticos y de interés tienen incidencia. En esta matriz, la política institucional está influida por las representaciones político-institucionales y por las representaciones de interés corporativas; mientras que, en la técnica, estas representaciones pretenden ser subordinadas a la racionalidad técnica. Podría postularse que la elaboración de los CBC se inscribe en este modelo de matriz técnica, al servicio de un proceso de legitimación sustentado en producción de conocimiento de la transición democrática.

En este marco, un grupo de intelectuales entre los que participaba Cecilia Braslavsky se propuso construir un espacio propio y legitimar su lugar en el espacio estatal. El muy citado artículo “Las actuales reformas educativas; cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones” (Braslavsky y Cosse, 2006) puede ser leído como una declaración y un programa. El artículo hace serie con textos previos de Brunner y Sunkel (1993) *Conocimiento y*

Política y con otro de Brunner (1996), Investigación social y decisiones políticas: El mercado del conocimiento. En el texto mencionado Braslavsky y Cosse, escriben:

La investigación como tal (...) experimenta en la actualidad una verdadera mutación. Pasa a integrarse, como un componente más, dentro de una noción de servicio que, sin embargo, la desborda por todos lados, especialmente en dirección de lo que podemos llamar «prácticas de análisis simbólico aplicado». ¿Es posible que la investigación social entendida como actividad de analistas simbólicos en un mercado de servicios retenga la dosis de capacidad crítica que su tradición reclama como uno de sus mayores logros? (p. 15).

Y luego de recordar que el propósito de la investigación es transformar al mundo, se responde:

Más bien, la crítica —y allí reside la dificultad o desafío— está llamada ahora a encarnarse en esas prácticas propias del analista simbólico, sin poder recurrir a la coartada que significa decir que los conocimientos producidos no son utilizados por haber sido pensados con una orientación o bajo supuestos paradigmáticos que son incompatibles con aquellos que comparten los decisores o la gente allá fuera, en el mundo que se desea afectar mediante la investigación (p. 15).

Y en relación con el poder y la autonomía

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 en 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. (p. 2).

En relación con las políticas de Estado

Como consecuencia de algunas de las cuestiones expuestas, los analistas simbólicos tenderían a promover la construcción de políticas de Estado que perduraran más allá de las gestiones de gobierno, no sólo por una cuestión de convicción acerca de su necesidad sino también —y tal vez fundamentalmente— porque ese tipo de políticas serían más convenientes para el mantenimiento y la ampliación de su influencia (p. 3).

Como se desprende de estas citas, los analistas simbólicos que se desempeñan en el mercado de servicios estatales se sitúan en el cruce de la postulada neutralidad del saber experto y el proceso de conversión de ese conocimiento en saberes operativos, es decir en la producción de “saberes de estado”. Se trata de un tipo de saber que interpreta, traduce y hace disponible para las políticas públicas el conocimiento de alta complejidad (Plotkin y Zimermann, 2012).

La construcción de saberes de estado es simultáneamente, como lo señalan Plotkin y Zimermann (2012), un proceso de producción de conocimiento y de producción de elites, es decir de expertos que movilizan esos saberes en un mercado emergente. En el caso de los analistas simbólicos, se trata de un programa *de autoproducción de legitimación de elites intelectuales* para el desempeño en el mercado estatal de servicios que está en proceso de ampliación.

Recapitulación

La etapa a la se refiere este artículo encuentra a la participación de un grupo de intelectuales (productores de conocimiento) en el marco de una coalición integrada por funcionarios reformistas, por expertos de organismos internacionales, burocracia estatal provincial, organizaciones de la sociedad civil “prorreforma” educativa. Dentro de esta coalición, el grupo de productores de conocimiento (o una élite), emergente de la reconfiguración del campo de educación producto de la transición democrática en Argentina (y de otros países

del cono sur como Chile y Uruguay) procura producir para sí misma un espacio de autonomía bajo el programa de constituirse como “analistas simbólicos. Este programa tiene una base anclada en la experiencia, una base fáctica y una base material.

La experiencia es la de la transición y de la post-transición democrática, la de la construcción de un espacio de convergencia entre la burocracia estatal especializada, que ellos mismos integraron, los organismos internacionales por los que transitaron y la demanda emergente de constituir un modelo para las burocracias estatales en el marco de las reformas del estado. Esta experiencia les permite imaginar este programa.

Su acercamiento y migración al estado durante al final de la transición democrática, aportando el bagaje de producción de conocimiento producido en los últimos años de la dictadura y durante la transición y su experiencia en organismos internacionales -que como el DEALC- tuvieron un papel importante en la producción de conocimiento alternativo en las dictaduras- es la base fáctica que fundamenta ese imaginario.

Al mismo tiempo, el cambio del ciclo de financiamiento de los organismos de investigación de los que provenían, el estancamiento del financiamiento de las universidades públicas en el marco de la crisis de crecimiento durante la transición democrática, la financiación de burocracias paralelas por parte de organismos internacionales, constituirán las bases materiales para concebir a ese espacio -fuertemente financiado- como un campo ocupacional dinámico.

Con la crisis de convertibilidad, la pérdida de legitimidad del consenso de Washington y el fin de la experiencia reformista, asumirá en Argentina un gobierno que será parte de la llamada “ola progresista” en la región. Este gobierno articulará para la política educativa otra coalición integrada por actores que participaron de la coalición opositora en el ciclo anterior, incluyendo gremios y universidades. En esta etapa, las universidades nacionales como espacios de producción de conocimiento tendrán un nuevo reconocimiento, se asistirá a una recomposición salarial facilitada por la salida de la convertibilidad y por el boom de las *comodities*, a un incremento de los presupuestos para la investigación, a una mayor articulación del sistema de investigación científica y técnica, a la creación de instrumentos de financiamiento para la investigación. Las universidades, asimismo, serán destinatarias de un flujo de fondos estatales para el análisis y la evaluación de políticas al que antes no tenían acceso. En este escenario, el espacio estatal concebido por los analistas simbólicos sufrirá transformaciones y será ocupado por otro grupo de intelectuales que construyeron conocimiento al calor de la crítica del modelo reformista y de criterios de legitimación de su lugar en el estado que se basarán, en el saber experto pero también en la crítica a la pretendida neutralidad de los intelectuales y expertos a los que sucedan.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (1997) *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 1-15.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (Comps.). (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Bourdieu, P. (1995) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Ciudad de México, México: Anagrama.
- Brunner, J. J. (1996). Investigación social y decisiones políticas: El mercado del conocimiento. *Nueva Sociedad*, 146, 108-121.
- Brunner, J. J. y Sunkel, G. (1993). *Conocimiento, sociedad y política*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Caruso, M. (2016). Hacia una genealogía de la "pedagogía crítica de los contenidos": La experiencia formativa de Cecilia Braslavsky en la República Democrática Alemana. En I. Dussel y P. Pineau (Comps.), *Homenaje a Cecilia Braslavsky: Conocimiento, historia y política de la educación* (pp. 45-68). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Echebarría, K. (2006). Caracterización empírica de las burocracias latinoamericanas: Configuraciones y roles en el proceso de elaboración de políticas públicas. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 34, 1-25.
- Gallegos de Dios, O. (2018). Pierre Bourdieu, entre la autonomía y el compromiso. *Sincronía*, 74, 3-13.
- Nardachione, G. (2011). La reforma educativa en el gobierno de Menem: Una intervención técnico-experta frente a una resistencia político-sindical. En S. Morresi y G. Vommaro (Comps.), *Saber lo que se hace: Expertos y política en Argentina* (pp. 101-130). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (Comps.) (2004). *Intelectuales y expertos: La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Plotkin, M. y Zimmermann, E. (Comps.). (2012). *Los saberes del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- Rama, G. (1978) "Educación y Democracia". *Fichas 3*. Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. En Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, J.C. (1984) *El sistema educativo en América Latina* (pp. 103-131), Buenos Aires, Argentina, Kapelusz – UNESCO/CEPAL/PNUD.
- Rodríguez, L. (2013). Los católicos desarrollistas en Argentina: Educación y planeamiento en los años de 1960. *Diálogos*, 17(1), 155-184. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9753/pr.9753.pdf.
- Suasnabar, C. (2013). *Intelectuales, exilios y educación: Producción intelectual e innovaciones en educación durante la última dictadura*. Rosario, Argentina: Prohistoria Ediciones.
- Tedesco, J.C., (1981) "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina", Proyecto, Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Informes Finales / 2. En Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, J.C. (1984) *El sistema educativo en América Latina* (pp. 9-50), Buenos Aires, Argentina, Kapelusz – UNESCO/CEPAL/PNUD.
- Universidad Católica de la Plata (1994) *Informe sobre los Contenidos Básicos Comunes. Facultad de Ciencias de la Educación*. Mimeo, La Plata.

Zuñanic, L. y Iacoviello, M. (2010). La burocracia en América Latina. *ICAP Revista Centroamericana de Administración Pública*, 58/59, 9-41.

Notas

- 1 Este texto es una versión revisada y ampliada de la presentación en el panel “Un balance de las reformas educativas en Argentina entre 1983 y 2023. El papel de los intelectuales en la gestión pública” presentada en el marco del III Encuentro Internacional de Educación “La democratización desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación democrática. Agradezco a los organizadores la invitación que me dio la oportunidad de reflexionar sobre estos temas.
- 2 Las denominaciones del Ministerio y del Consejo Federal por aquellos años.