

El intento de adulterar la realidad en la reforma educativa menemista. El caso de la educación técnica

Luis Dal Bianco

Resumen

El presente artículo muestra algunos ejemplos sobre la distancia entre el discurso de los funcionarios, legitimador de un modelo de reforma, y la realidad de las escuelas en la época de la formulación y aplicación de la Ley Federal de Educación. La metodología se basa en la revisión de textos provenientes de diarios, revistas y documentos referidos a la temática. La intención de construir esta realidad falseada ofició a modo de herramienta al intentar lubricar un proceso de implementación de la Ley Federal de Educación que, antagónico a los intereses populares, necesitaba de un especial universo simbólico que le permitiera constituirse pese a su falta de legitimidad social. El trabajo está orientado a este fenómeno en el subsistema técnico del sistema educativo formal.

Palabras clave: discurso, Ley Federal de Educación, sistema educativo.

Differences between discourse and reality during the Argentine educational reform in the 1990s. The case of technical schools

Abstract

This paper shows some instances of the differences between the discourse politicians used to legitimate the educational reform in Argentina in the 1990s and the reality of schools by the time the Federal Law of Education was actually enacted and put into practice. These are based on a revision of magazine and newspaper articles on the specific area of technical schools. The construction of a clearly unauthentic "encouraging" framework was a tool which accompanied the implementation of the Federal Law of Education in a popular context that was in fact unfavourable to the changes proposed by the government.

Key words: discourse, Federal Law of Education, educational system.

A tentativa de adulterar a realidade na reforma educacional menemista. O caso da educação técnica

Resumo

O presente artigo mostra alguns exemplos sobre a distância entre o discurso dos funcionários, legitimador de um modelo de reforma, e a realidade das escolas na época da formulação e aplicação da Lei Federal de Educação. A metodologia se baseia na revisão de textos

provenientes de jornais, revistas e documentos ligados à temática. A intenção de construir esta realidade falseada funcionou como ferramenta de implementação da Lei Federal de Educação que, contrária aos interesses populares, necessitava de um universo especial simbólico que lhe permitisse se constituir, pese a sua falta de legitimidade social. O trabalho está orientado a este fenômeno, no subsistema técnico do sistema educativo formal.

Palavras chave: discurso, Lei Federal de Educação, sistema educacional.

De manera genérica podemos concebir la pedagogía como un conjunto de saberes que se ocupan de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano. En términos sociales, los postulados básicos de la sociología del conocimiento indican que el universo de lo social se presenta al hombre como objetivado, como un sistema de normas, símbolos y valores que se vivencia como una realidad externa a sí mismo. Pero esta realidad que pareciera ser “la naturaleza de las cosas” (Berger & Luckman 1968: 117), sin embargo fue construida por el hombre. Especialistas y autores de todas las corrientes como Hall, Lefebvre, Bourdieu, Thompson, Hoogart, Berger y Luckman, entre otros, postulan que este universo simbólico objetivado entra en juego en la construcción de lo real para el mantenimiento del orden social, o al menos de un significante común.

Entendemos entonces por realidad objetiva un mundo social, cuya realidad amplia y dada se presenta al individuo análogamente al mundo natural. Cómo, de qué manera el individuo internaliza y resignifica ese universo simbólico objetivo, nos acerca al concepto simplificado de realidad subjetiva.

Casi no sería necesario aclarar que el poder del hombre para rehacer este universo simbólico cultural está continuamente vigente. Pero dotar o no de la conciencia al sujeto social del citado poder no es más que el epicentro del conflicto de intereses entre la visión de la Pedagogía Crítica freireana y otros paradigmas congruentes con éste, versus lo que pueden denominarse las Pedagogías del *Statu Quo* (1).

El mantenimiento y la transformación de la realidad subjetiva, a la manera de un continuun dialéctico en acción permanente, requiere un elemento constitutivo del proceso que paulatina, constante y omnipresente la forja: lo cotidiano.

Intentamos mostrar aquí algunos de los intentos por los cuales ciertas situaciones son interpretadas arbitrariamente, con la intención de construir en los actores sociales intervinientes una realidad subjetivada que posibilite la reforma jurídica integral en el Sistema Educativo nacional durante la época neoliberal de la década del noventa. La lista es numerosa, pero nos hemos inclinado por algunos ejemplos significativos. En 1998, la ministra de educación Susana Decibe dice en un editorial de la revista oficial Zona Educativa, cuando se refiere a una nueva etapa en la educación técnico profesional:

Ello significa que el enorme esfuerzo de inversión que está haciendo hoy la Argentina para acondicionar sus escuelas adecuándolas a la formación de nuevos perfiles de egresados, compatibles con las necesidades del mundo laboral, se pone al servicio de toda la comunidad transformándose en la red más extendida y poderosa de formación profesional. (*Zona Educativa* N° 24: 1998)

Así, a menos de un lustro de estas afirmaciones, en nuestra provincia se gestó la primera y quizá única movilización popular animada por alumnos de escuelas técnicas (*La Arena*: 12 de abril de 2003) con motivo de que los títulos de los nuevos perfiles de egresados que se otorgaban a los flamantes técnicos no eran reconocidos por lo colegios

de ingeniería encargados de matricularlos por deficiencias en la formación (*La Arena*: 14 de abril de 2003). Para esto, y presumiblemente enfrentando las críticas de los ex-integrantes del recién desactivado Consejo Nacional de Educación Técnica que vaticinaban el mal puerto de la reforma, asegura en el editorial dedicado a la reforma en la educación técnica titulado “Una educación para el tercer milenio”:

El Sistema Educativo argentino supo contar con instituciones que formaban técnicos en radios a lámpara, cuando ya todas las radios que se producían eran a transistores; o perfograboverificadores, cuando ya no se usaban más las tarjetas perforadas y se instalaban las computadoras con teclados de máquinas de escribir. Creemos que esos casos ya no existen, pero todos conocemos algún ejemplo similar. Se trata de que estas cosas no ocurran más. (*Zona Educativa* Nº 15: 1998)

Siguiendo con la incongruencia entre expectativas y logros, y entre realidad y diagnóstico como eje que guía este trabajo, podemos citar aquí al Director de la Escuela Provincial de Educación Técnica (EPET) Nº 5 de Macachín, Prof. Oscar Borthiry, quien, en el discurso conmemorando el 30º aniversario de dicha escuela en el año 2004, dijo: “el desafío es volver a formar técnicos” (*La Arena*: 11 de junio de 2004, p. 22). No hace falta conceptuar sobre los logros de la reforma y su contradicción con la realidad, según el mensaje del discurso en este caso. Se trata de hacer lo que nunca debieron dejar de hacer.

Así, también creemos encontrar el mismo comportamiento tiempo después una vez instalada la reforma para meramente sostenerla. Esta nueva realidad de los logros reformistas, que intenta ser forzosamente implantada a partir de los intereses predominantes del oficialismo, muestra un intento de reelaboración cultural que falla al momento de mantener una coherencia entre lo que pasa y lo que debería estar pasando (2). Un ejemplo de esto está manifestado en la página 5 del diario pampeano *El Diario*, en su emisión del 26 de noviembre de 2004, cuando la vicegobernadora Norma Durango, en una carta de lectores, haciendo una encendida defensa de la Ley Federal de Educación, asegura que desde 1991 a la actualidad hay “más horas cátedra: de 8.023 a 42.270”. Es muy pertinente aquí citar un trabajo que ha investigado el impacto de horas cátedra en la educación técnica provincial dando cuenta de una reducción del 33% (Antoñana & Dal Bianco 2006). Luego, la Vicegobernadora afirma que en la aplicación de la ley “se destaca el caso pampeano como ejemplar dentro del concierto nacional con relación a la planificación y a la organización...”. El abnegado monoteísmo reformista de los citados actores vuelve aquí a tener un contrincante imbatible: la realidad. Los titulares de la portada del diario *La Arena* del 28 de octubre de 2004 despierta a los pampeanos con una sorpresa. La gestión que se presenta cita arriba como ejemplar, confirmó oficialmente que se olvidó de incluir dos materias obligatorias en los planes de estudio de los nuevos Trayectos Técnicos Profesionales de la EPET de Santa Rosa. Vista la gravedad del dolo, ya que muchos egresados estaban mediando sus estudios universitarios y su título era

inválido, el Ministro de Educación de la Nación, Daniel Filmus, tuvo que dar validez a los títulos con una norma de excepción, a cambio de un fuerte compromiso de la gestión provincial de enmendar en el futuro el error (*La Arena*: 28 de octubre de 2004). Si ahora nos interrogamos nuevamente sobre el caso pampeano como ‘ejemplar’ con que citamos a la vicegobernadora anteriormente, mirando el diario *La Arena* del 25 de septiembre de 2000 en su página 10 volvemos a ver la fisura entre realidad e imaginario, entre verdad y superstición.

La Auditoría General de la Nación envió a la Comisión Investigadora Parlamentaria Mixta observaciones con respecto al Centro Regional de Educación Tecnológica de la Provincia de La Pampa. En las Resoluciones 1.980 y 2.309 del año 2000 advirtió que “no hay constancia de entrega de los trabajos encomendados y para el cual se transfirieron los fondos por \$975.000 para el Desarrollo de Diseño de Estrategias Didácticas”. Aclaremos que en ese momento la conversión 1=1 implica que estemos hablando de casi un millón de dólares. Más adelante, la investigación del periodista Juan José Reyes asevera que “otra anomalía fueron las transferencias de dinero entre las cuentas N° 32784/9 de la Cooperadora y la de la Dirección de Educación Media y Polimodal de La Pampa con la cuenta N° 20168/4 del Banco Nación”.

Es evidente así una notoria asimetría entre lo cotidiano y la descripción que hacen de ello los actores sociales comprometidos con dicho paradigma reformista.

Otra referencia empírica muy representativa de esto es que el Ministro de Educación de La Pampa, por entonces el profesor Miguel Tanos, haya llegado a inaugurar una carrera en la EPET de General Pico que nunca se dictó. En el diario *La Arena* del 2 de agosto de 2001 puede leerse que en el discurso el Ministro dijo “se implementará en General Pico un Trayecto Técnico Profesional de Aviónica... en función del impacto que la Zona Franca tiene para General Pico y La Pampa...”. Es interesante aclarar aquí la falta de indicadores que sugieren que nunca hubo ni hay una actividad aerocomercial siquiera mínima en la Zona Franca que hiciera presuponer la necesidad de esta carrera. La justificación que quiso imponer la autoridad ministerial no respondía a una realidad objetiva que pudiera ser verificada, de hecho, la carrera únicamente se mencionó como implementada ese día, pero jamás volvió a dar signos de su existencia ni contó con un solo alumno en los cinco años siguientes.

Otro caso del mismo tenor aparece en el Folio 54 de la Resolución 1.264 del 4 de diciembre de 2002, donde el Ministerio de Educación provincial, en el apartado que fundamenta las normas para los equipos docentes y las asignaturas, asegura en texto resaltado “la notable minimización del impacto social y laboral en la reformulación de las plantas docentes de las escuelas técnicas de la provincia”. Nuevamente, la realidad comienza a no coincidir con las declaraciones de los reformistas.

Si vemos los guarismos sobre el ‘achique’ de las asignaturas y su natural correlato en horas cátedra en los planes de estudio de los Trayectos Técnicos Profesionales que

reemplazaron a las viejas tecnicaturas del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), el recorte en horas de los nuevos planes hicieron que éstos tuvieran un tercio menos de duración que las anteriores (Antoñana & Dal Bianco 2006). Y es aquí interesante observar cómo en algunos casos las ‘víctimas laborales’ de este proceso de achique curricular sí hacen carne propia del discurso oficial: Luego de dos años sin alumnos y dedicados los docentes técnicos de la EPET capitalina a reflexionar sobre el cambio durante ese tiempo, un documento que produjeron alrededor de veinte maestros de taller del Polimodal como corolario de ese lapso, denominado “Estrategias para la Educación Tecnológica”, que consta de 31 folios y fue presentado en Mesa de Entradas de la Dirección de Educación Polimodal en 1997, muestra a los docentes pidiendo pasar a dar clase a la EGB, declarando

[...] aspectos disfuncionales de nuestro actual sistema educativo, en la Educación Técnica [...]. Expectativas de logro de la Educación Técnica que responden a décadas anteriores [...]. Divergencia entre la función general y propedéutica de los bachilleratos de escuelas medias y la Educación Técnica del nivel medio, que será superada con la completa implementación de la Ley Federal de Educación. (Folio 1)

Finalmente, la citada institución desde 1997 hasta la fecha acusó una reducción de planta con la eliminación de cargos de jefes de sección y maestros de enseñanza práctica según reclamos del sector elevados en el Plan de Mejoras de 2006 al Instituto Nacional de Educación Tecnológica, agregando al documento un pedido de titularizaciones que aseguraría estabilidad al personal docente que, sugestivamente, no se realiza en el sector desde hace 14 años, o sea, desde la sanción de la reforma.

Es legítimo al investigador ejercer el prejuicio de que esta adhesión a la reforma, la del citado documento elaborado por los docentes que revistaban como maestros de taller, estaba motivada por una intención de no perder su fuente laboral, eliminada la oferta que brindaba el nivel secundario técnico de los desaparecidos colegios industriales. Es interesante que el sindicato que nucleaba a estos docentes por la época era favorable a la implementación que se estaba llevando a cabo en La Pampa. La Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET) Regional XX – La Pampa sostenía hacia el año 1999 en la página 1 de su “Proyecto para la Implementación de los Talleres Preprofesionales” bajo el título de “Diagnóstico”, que

Antes, cuando se hablaba de formación para el trabajo, se pensaba en las escuelas técnicas, es decir, instituciones de tipo educativas concebidas en función de ocupaciones del mundo laboral. Hoy día, hay un cuestionamiento muy grande a este modelo porque el trabajo ya no está tan cuadrículado como era el planteo del fordismo.

Luego, en la página 3, el texto no deja lugar a dudas sobre su espíritu pro-reforma del sistema educativo técnico al afirmar:

[...] en la década del sesenta la aparición de la escuela técnica era una mejora, pero veinte años después resulta que estamos pensando en un defasaje de conocimientos. Por lo tanto, debe haber todo un replanteo que tiene que ver con lo institucional, con lo curricular y con el mundo del trabajo.

Vemos aquí otro fenómeno en donde la víctima adopta el discurso del victimario. ¿Por qué nos es dable hablar de lo interesante de indagar sobre las verdaderas motivaciones de la adhesión en casos como estos? ¿Por qué el interés? Pues en solicitada del 15 de noviembre de 2004, solo unos 5 años después, la misma dirigencia gremial confirmada nuevamente en todos sus cargos, en la página 5 del matutino pampeano *El Diario* sostiene que

En estos momentos estamos afrontando el mayor desafío como es el de lograr la sanción de una Ley Nacional de Educación Técnico Profesional [...] que vuelva a conferir a la escuela técnica el rol protagónico y estratégico, para dar verdadera respuesta al requerimiento actual [...] [Debiendo además esta nueva ley] concretar la culminación definitiva de la atomización y anarquía que impera hoy en el territorio nacional.

El reciclaje de la antigua posición reformista es aquí notorio.

En cuanto a la internalización de una realidad subjetiva por parte de un sujeto, ésta tiene condiciones particulares según el grupo cultural al que esté dirigido. La adecuada adaptación a estos elementos estructurales de cada cultura o subcultura determinan el éxito de la implantación de la nueva realidad (Berguer & Luckman 1968). Como a su vez es importante sostener cierta coherencia entre la realidad objetiva y la subjetiva, entre el constructo social y lo percibido por el sujeto; es este uno de los elementos conflictivos que creemos ha fracasado en la implantación de la Ley Federal de Educación, en cuanto que no ha habido un ideario masivo reformista de verdadera construcción popular sino la visión de un sector minoritario forzando una realidad objetiva que nunca pudo ser contrastada por los demás colectivos implicados.

Así, ciertas acciones nos indican que no han sido acabadamente trabajados los distintos códigos con que se intentó convencer de la necesidad y de los cambios operados por la Ley Federal de Educación a otros grupos culturales diferentes del de los docentes o del ámbito educativo. Esto puede verse en las declaraciones de la entonces ministra de educación de la Nación Susana Decibe, cuando en un editorial de la revista oficial *Zona Educativa* de la época, al hablar de las escuelas del sistema educativo, afirma que “muestran notables mejoras que sólo reconocemos los que trabajamos dentro del sistema educativo” (*Zona Educativa* N° 13: 1998). O cuando en el editorial titulado “Una Política de Estado. Una Política de Todos” de la misma revista oficial, vuelve a insistir con las intenciones de mostrar popular y democrática la reforma:

El debate en el Congreso de la Nación y la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, permitieron consolidar el consenso en torno a las principales líneas de acción para llevar adelante una transformación del conjunto del sistema educativo. (*Zona Educativa* N° 14: 1998)

En este punto es importante contar que en una exploración *prima facie* para esta investigación no han aparecido en los diarios ni en otras fuentes manifestaciones populares o fuera del sistema educativo a favor o en contra de la reforma. Daría la impresión de que, o falla la mirada con que intentamos encontrar indicadores o, habida cuenta de las declaraciones ministeriales citadas, es verdad lo que los reformistas comenzaban a percibir en el sentido de que la reforma no encontró apoyo en los sectores populares ni consiguió movilizar a favor amplios sectores fuera del oficialismo educativo. Si quisiéramos comprobar esta idea, sería importante desarrollar herramientas particulares para detectar la percepción de la reforma educativa en los sectores citados.

Si una investigación futura de esta hipótesis se llevara a cabo, es interesante el comentario en tono de advertencia de Beatriz Sarlo para aclarar la idea de las ‘dimensiones específicas’ de las investigaciones en lo cultural que dan luz, desde la perspectiva epistemológica de los estudios culturales a lo planteado anteriormente:

Quando las investigaciones se refieren a la cultura alta, de los sectores letrados, de las élites, el objeto parece tener límites internos más o menos precisos: se trata de libros, periódicos, programas, instituciones, ideas y sistemas, bienes, discursos y prácticas estéticas, políticas, educativas, filosóficas; la familia, la vida cotidiana de estos sectores, sus estrategias de vida constituyen otros tantos capítulos diferentes en la historia, la antropología social o la sociología. Se reconocen en lo cultural dimensiones específicas cuando se estudia a los sectores medios o a las élites. La clasificación se amplía, se vuelve borrosa u omnívora cuando las investigaciones se diseñan en relación con la cultura de los sectores populares: allí el objeto se construye de manera diferente y los límites entre prácticas específicas parecen sometidos a un efecto de fundido. (Sarlo 1989: 20)

A modo de conclusión

Los mecanismos especializados para el sostenimiento o la transformación del mundo social se hacen necesarios cuando el universo simbólico se ha convertido en problema. “Si esto no ocurre el universo se autosustenta” (Berguer & Luckman 1968: 136).

La fuerte asimetría entre lo que pasaba y lo que los funcionarios decían que pasaba en el sistema educativo, necesitó del intento de invención de realidades forzadas que justificaran esas acciones políticas de reforma, cuya inviabilidad central era su alejamiento de los intereses del campo popular. Así, se plantea la cuestión de las circunstancias en las que se vuelve necesario legitimar universos simbólicos previos o innovadores por medio de mecanismos sociales *ad hoc*. Aunque no podemos aseverar su existencia previamente, la sospecha de poder encontrar una sistematicidad de estos mecanismos es una deuda de este trabajo.

Tres líneas de investigación posibles se vislumbran a partir del presente texto.

La primera, la cuestión de cómo este mecanismo de ‘falsa realidad’ es utilizado una vez que la reforma fue realizada y comienza a fracasar, con el ministerio nacional

‘fogoneando’ una nueva ley educativa nacional y algunas provincias aún dando cuenta de los ‘logros y la conveniencia’ de la ley menemista.

La segunda, asumiendo que el lenguaje es capaz no sólo de construir símbolos sino también de presentarlos como objetivamente reales en la vida cotidiana, sería interesante la exploración de los nuevos términos incorporados a partir de la reforma por el léxico pedagógico oficialista (por ejemplo: ‘espacio curricular’, ‘competencias’, ‘debilidades’, ‘fortalezas’, ‘expectativas de logro’, etc.). Muchas son las posibilidades con las que podría plantearse fértil e interesante una indagación en el campo semántico de la reforma educativa menemista.

La tercera línea podría centrarse en la manera en que algunas ‘víctimas’ laborales de la reforma, donde los cambios pusieron más en peligro las instituciones y la fuente de trabajo, inversamente a lo que sería dable esperar, han adoptado algunas veces un discurso documental a favor de la misma.

Resulta pertinente, a modo de cierre, traer un concepto del marxismo culturalista de Raymond Williams, cuando afirma que los procesos o intenciones que finalmente se desarrollan y se hacen realidad con fuertes implicancias sociales son aquellos que no sólo sirven a una fantasía o a un desarrollo individual, sino al deseo común. En el ámbito educativo, la primera enseñanza de una mirada crítica sobre la década del noventa es que ‘reforma’ y ‘mejora’ no son sinónimos.

Es particularmente necesario agradecer aquí la infinita paciencia de todas las personas que trabajan en los archivos de los diarios La Arena y El Diario, y que han tenido siempre una respuesta gentil a nuestros continuos requerimientos.

Notas

(1) Conceptualizado desde Bourdieu, el sustento principal del ejercicio de la violencia simbólica es la acción pedagógica, la imposición de la arbitrariedad cultural, la cual se puede imponer por tres vías: la educación difusa, que tiene lugar en el curso de la interacción con miembros competentes de la formación social en cuestión; la educación familiar y la educación institucionalizada.

(2) Valga como ejemplo que, al momento de cerrar este artículo, la Subsecretaria de Coordinación Educativa de la Provincia de La Pampa, Profesora María Cristina Garello, sostiene en los diarios locales la defensa de la Ley Federal de Educación manifestando la inconveniencia de dar por fracasada la reforma menemista, ya que según su criterio esta reforma necesita 10 ó 15 años más de funcionamiento para ser evaluada correctamente. Por el contrario, en ámbitos parlamentarios nacionales se afirma que es inminente la sanción de una nueva ley educativa nacional que derogue la anterior, debido al consenso político sobre la necesidad de tal derogación.

Bibliografía

Antoñana, M. & Dal Bianco, L. (2006). *La duración de las cargas horarias de técnico electromecánico en la Provincia de La Pampa pre y post-reforma*. Santa Rosa, La Pampa: Anuario de Investigaciones de la Facultad de Ciencias

Humanas. UNLPam. (En prensa).

Berger, P. & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Carretero, A. E. (2003). "Postmodernidad e imaginario. Una aproximación teórica". *Foro Interno*, N° 3, 87-101.

Olmos, A. C. (2002). "Apropiaciones críticas: Williams y Hoggart". *Punto de vista*, octubre 2002.

Sarlo, B. (1989). "Lo popular en la historia de la cultura". *Punto de vista*, septiembre-noviembre 1989.

Fecha de recepción: 13/03/2007 · Fecha de aceptación: 21/05/2007