



¿Posibilismo?, ¿Imposibilidad? Aproximaciones a la implementación del proyecto político alfonsinista

**Possibility? Impossibility? Attempts to the implementation of
policy alfonsinista's project**

Fecha de recepción:
29/05/2010

Fecha de aceptación:
01/12/2010

Briscioli, Bárbara

Universidad de Buenos Aires, Argentina
barbarabri@hotmail.com

Palabras clave:

proyecto político
alfonsinista,
políticas educativas,
democracia,
ciudadanía,
posibilismo

Keywords:

*alfonsinista
politician plan,
democracy,
educational policy,
citizenship,
possibility*

Resumen

En este artículo presentamos parte de lo trabajado en la tesis sobre las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial que devinieron con la recuperación democrática. Específicamente, referimos a los rasgos centrales del gobierno alfonsinista con especial énfasis en la (re)instauración de la democracia. Asimismo, analizamos las políticas socio-económicas implementadas y el proyecto pedagógico, en el inter-juego entre la “situación heredada”, el tipo de democracia implementada y las dificultades para concretar las grandes promesas formuladas durante la contienda electoral.

This article presents part of the thesis on “the policies of teaching initial reading and writing that became with the recovered democracy”. Specifically, we make reference of the central aspects of the alfonsinista government, emphasising on the (re)instauration of democracy. Moreover, we analyse the socio-economic policies implemented and the pedagogical project, in relation with the “heritage situation”, the type of democracy implemented and the difficulties to concrete big promises formulated during the electoral campaign.

Introducción

Como parte de lo trabajado en la tesis de maestría¹ sobre las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial que devinieron con la recuperación democrática, presentaremos en este artículo los rasgos centra-

les del gobierno alfonsinista, así como algunas hipótesis que sirvieron de marco de interpretación a la investigación.

Específicamente, la tesis ha contribuido al estudio de la comúnmente denominada “década perdida”, que nosotros hemos preferido nombrar como “década olvidada”, dada la vacancia en investigaciones centradas en la etapa de la transición democrática en la Argentina (1983- 1989)². Por nuestra parte, hemos estudiado el período en su especificidad, particularmente, en lo que respecta a un área de las políticas educativas, la enseñanza de lectoescritura inicial.

Dicho muy sintéticamente, para analizar los momentos de trazado de dichas políticas, hemos sistematizado las principales problemáticas detectadas alrededor de la enseñanza y del aprendizaje de la lectoescritura, en las producciones teóricas e investigaciones educativas realizadas durante los primeros años de la democracia. Simultáneamente, hemos analizado los documentos oficiales que dan cuenta de las políticas educativas concernientes a la enseñanza de lectoescritura inicial efectivamente implementadas, como reflejo de las intencionalidades del gobierno democrático a este respecto. Y, finalmente, en la pretensión de conocer de algún modo el impacto de la ejecución de estas políticas, analizamos particularmente las prácticas de enseñanza inicial de lectoescritura propiciadas en el período.

El advenimiento de la democracia

En este artículo haremos una breve referencia al contexto socio-histórico marcado por la apertura a elecciones presidenciales y la llegada del Dr. Raúl Alfonsín al poder en 1983, luego de los siniestros años de la dictadura militar iniciada en 1976. En este sentido, el rasgo de identidad de esta época fue, sin duda, la recuperación de la democracia y, con ella, las libertades políticas y civiles. Desde el comienzo del gobierno, se puso fin al estado de sitio y se restableció plenamente el Estado de Derecho, que implicó, entre otras cosas, la restitución del Congreso y de la Corte Suprema de Justicia, así como también la normalización de las instituciones que habían sido intervenidas en el régimen precedente (sindicatos, universidades y numerosos organismos).

Además, aprovechando el debilitamiento, desmoralización y desorganización del poder militar, se ubicó la soberanía de lo público estatal en el centro del proceso de reconstrucción de un nuevo tipo de democracia no tutelada (Pucciarelli, 2006). Así, por primera vez en la historia argentina,

se transponía el círculo de fuego con que la corporación militar pretendía perpetuar su derecho a la impunidad total y se obligaba a los responsables de las aberraciones cometidas durante la vigencia del terrorismo de Estado a someterse a juicios incoados por tribunales del fuero civil (Pucciarelli, 2006, p. 9).

La primera medida consistió en la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas [CONADEP]³—conformada por artistas, intelectuales y militantes de Derechos Humanos, el 15 de diciembre de 1983—cuyo objetivo era la investigación y el esclarecimiento de la represión ilegal llevada a cabo por las Fuerzas Armadas, sufrida por miles de detenidos y desaparecidos. Esta propuesta anti-impunidad—que pretendía someter a juicio oral y público, y condenar las acciones criminales llevadas a cabo por los integrantes de las tres juntas militares que gobernaron durante la dictadura—sentó un precedente para los otros países latinoamericanos, donde los militares acusados de violación de derechos humanos nunca habían sido condenados.

El desarrollo de las causas judiciales, transmitidas por televisión, tuvo una enorme repercusión en la sociedad, que por primera vez se involucraba en este tema silenciado por tantos años. Por supuesto que el gobierno había levantado la censura de los medios de comunicación al inicio del mandato, además de las prohibiciones de obras, artistas e intelectuales. De este modo, muchos de los exiliados fueron, de a poco, regresando al país. Asimismo, la vigencia de la democracia reavivó la actividad política y sindical, así como también la masiva participación cultural. Los aires de renovación hicieron que la sociedad se adueñara de las calles. De hecho, se volvieron frecuentes las periódicas movilizaciones populares.

En consecuencia, la democracia fue el concepto articulador del proyecto político alfonsinista, que pretendía suprimir el presidencialismo y adoptar un modelo de gobierno parlamentarista y, a la vez, construir

una alianza social y civil más abarcadora. Básicamente, al menos en términos enunciativos, se trataba de una propuesta emancipadora y refundacional⁴. Sin embargo, en palabras de Pucciarelli (2006, p. 10),

la pretensión de construir *desde arriba* [...] el *tercer movimiento histórico*⁵, que algunos estrategas del oficialismo concibieron como síntesis superadora de los proyectos de cambio social e institucional enarbolados históricamente por los dos grandes partidos tradicionales, fue débil e infructuosa, tanto por los obstáculos que le imponía la propia inercia social del momento, como por la reiterada incapacidad que demostraron tener el Presidente y su estrecho cuerpo de asesores para trascender con valentía y decisión los límites que les imponía el tipo de correlación de fuerzas existentes.

Esperanza y desencanto

Como coinciden numerosos analistas, este gobierno vivió dos etapas claramente diferenciadas: la primera, teñida de fuerte carga de esperanza por los nuevos tiempos políticos que se gestaban y, por lo mismo, caracterizada por un vigoroso apoyo popular. Y, una segunda etapa, que comenzó con la desilusión de la llamada crisis de “Semana Santa” en 1987, que consistió en el levantamiento de un grupo de oficiales militares⁶ que, negociaciones mediante, culminó con la sorpresiva aprobación de una Ley de Obediencia Debida. La misma venía precedida de otra de similar intención exculpatoria denominada de Punto Final, definiendo así el marco legal que promulgó, en forma encubierta, la amnistía total que reclamaba la corporación militar (Pucciarelli, 2006, p. 14).

Estas medidas, dictadas por la amenaza de la coerción y el miedo político, exculpaban a los militares de rangos inferiores de cualquier responsabilidad por los crímenes de lesa humanidad cometidos conscientemente, generando —contrariamente a sus intenciones iniciales— un nuevo ámbito de impunidad militar. Por lo tanto, el gobierno recibió numerosas críticas por parte de los organismos de derechos humanos y muchos sectores se sintieron traicionados, razón por la cual la imagen del presidente Alfonsín comenzó a debilitarse.

Así, el progresivo deterioro del gobierno por el cierre del proceso que había propiciado se expresó en la derrota del radicalismo en las elecciones legislativas de 1987. Deterioro que, simultáneamente, respondía a las promesas incumplidas en torno a la consolidación del régimen democrático que se expresaba con agudeza en los problemas económicos –dadas las constricciones impuestas por la deuda externa y el incontrolable proceso inflacionario– y en el sostenido empobrecimiento de amplios sectores de la sociedad.

En este sentido, Southwell (2004⁷) destaca las características de esperanza y desencanto que tuvo el período, dado el entusiasmo inicial –ante la restitución del orden democrático– y la corta duración de esta “primavera alfonsinista”, debido a los intentos frustrados de superar el modo antinómico de relacionarse con la oposición y la imposibilidad de llevar adelante las principales promesas de bienestar social.

La pesada herencia recibida

Por nuestra parte, adhiriendo a la hipótesis del par ilusión-desilusión, introducimos en el análisis algo de la “pesada herencia recibida” por la gestión alfonsinista, cuestión de gran relevancia para poder comprender de un modo renovado el escenario post-dictadura. En palabras de Demarchi (1995, p. 1), “las nuevas autoridades constitucionales habrían de afrontar un legado de dificultades de inédita magnitud, con preocupantes síntomas de crisis terminal en decisivos aspectos de la realidad”.

En este sentido, sería pertinente más bien problematizar las expectativas iniciales puestas en este nuevo proyecto de refundación nacional, en tanto instrumento transformador de la economía, la sociedad y el Estado, devastados por la gestión de la dictadura militar. Pues, como afirma Schvarzer (1998, p. 85),

el optimismo generalizado se apoyaba más en razones políticas que en argumentos económicos. En cierta forma, ese optimismo resultaba exagerado frente al formidable conjunto de problemas estructurales que se presentaban en el corto plazo, pero cumplía un rol funcional en lo que respecta a la estabilidad de las formas políticas del país.

Dicho de otro modo, deberíamos al menos cuestionar el exagerado optimismo que impidió, en cierta medida, asumir las dificultades reales que aquejaban a los diferentes sectores: “la inflación, el déficit fiscal, el estancamiento económico asociado a una considerable y regresiva reestructuración del aparato industrial y la inequitativa distribución del ingreso” (Ortiz y Schorr, 2006, p. 292).

Además de estos graves problemas de orden socio-económico, también recibían en estado caótico los distintos niveles de lo político-institucional:

convocados con urgencia por un poder castrense en pleno proceso de disolución, los partidos tradicionales ingresan en la escena política, todavía dominada por la perversa alianza establecida entre empresarios, tecnócratas y militares durante la dictadura, con gran apoyo popular pero sin poder político propio (Pucciarelli, 2006, p. 8).

Así, en términos generales, las instituciones estaban desarticuladas, degradadas.

Es por esto que Demarchi (1995, p. 1) destaca que esta pesada herencia “exigiría excepcionales niveles de creatividad y coraje” que, evidentemente, no se pudieron desplegar. De esta forma, podría comprenderse que las frustraciones hacia el final del mandato del alfonsinismo hayan sido devastadoras para la sociedad argentina. Por supuesto, no se trata de minimizar los desaciertos que puedan haberse cometido, sino que, a los fines de este análisis, en todo caso vislumbrar el excesivo voluntarismo idealista o ingenuidad/ incapacidad –según se prefiera– con que se sostuvieron las promesas iniciales. Ilusiones que, traducidas en optimismo fácil, multiplicaron la desazón al percibir que habían quedado inconclusas.

Política económica

Primera etapa de la gestión

Con respecto a la economía, la hipótesis del exagerado optimismo inicial cobra especial sentido, considerando que “el panorama presentaba síntomas de remanido dramatismo” (Demarchi, 1995, p. 2).

Dicho muy sintéticamente, el primer gobierno democrático heredó una situación caótica, caracterizada por una deuda externa creciente⁸, que provocaba una profunda crisis productiva; un régimen de elevada inflación y la incapacidad del Estado para regular la marcha del sistema. Mientras tanto, el tejido social estaba cada vez más deteriorado por la desocupación y la caída de ingresos de amplios sectores populares (Schvarzer, 1998).

De todos modos, estas problemáticas serían abordadas de diferente manera durante la administración radical. En efecto, la estrategia económica reconoce dos etapas bien diferenciadas: la inicial, a cargo de la gestión de Bernardo Grinspun (hasta enero de 1985) y la que se desarrolló desde entonces hasta el estallido hiperinflacionario de 1989, que derivó en la asunción anticipada de Carlos Menem (Ortiz y Schorr, 2006, p. 292).

En este sentido, la estrategia desplegada por el primer Ministro de Economía para enfrentar los problemas económicos que atravesaba la Argentina orientaba los esfuerzos a resolver los desajustes macroeconómicos y atender a los sectores rezagados, siguiendo los lineamientos básicos del pensamiento keynesiano. Y, por lo tanto, “el problema de la deuda externa sería subordinado a la resolución de las dificultades internas y al objetivo primordial del crecimiento económico sobre la base de una creciente equidad” (Aruguete, 2006, p. 419).

El gran inconveniente es que, y aquí volvemos a la hipótesis de ingenuidad/incapacidad, el equipo económico del gobierno democrático creía tener un margen razonablemente amplio en su capacidad de negociación de la deuda, y que podría obtener una prórroga en los pagos y recortes en las tasas de interés, directamente con los bancos acreedores. Sin embargo, a pesar de la firmeza de la posición local, las sucesivas maniobras no obtuvieron el éxito esperado. Y en el juego de presiones y contrapresiones con los organismos financieros, las negociaciones fueron cada vez endureciéndose más, hasta que, finalmente, el gobierno tuvo que ceder a un acuerdo con el Fondo Monetario Internacional [en adelante FMI] que, en rigor, implicaba una sumisión a las estrictas medidas de ajuste propuestas.

De este modo, en diciembre de 1984 se implementaron las medidas de austeridad, cumpliendo con los compromisos de ajuste ortodoxo

monitoreados por el FMI: se redujo el ritmo de emisión monetaria y se orientó la economía en sentido recesivo, con la intención de reducir el déficit fiscal. Sin embargo, los resultados no se aproximaron a los buscados, considerando que no se había podido combatir la inflación. Por el contrario, la escalada incontenible de precios, sumada a las presiones ejercidas sobre el gobierno desde los grupos de poder, forzaron el reemplazo del Ministro de Economía.

La segunda etapa: Nuevas perspectivas... con final dramático

Alfonsín y los principales referentes políticos lamentaron públicamente tener que despedir a Grinspun cuando ya era inminente la designación de Juan Vital Sourrouille, a principios de 1985. El nuevo Ministro, con perfil técnico “profesionalista” presagiaba una aproximación realista y pragmática de hacer política. En rigor, esta renovación contentaba a quienes acusaban de falta de idoneidad al equipo saliente y, por lo mismo, su conocida austeridad generaba confianza entre los círculos financieros y el FMI. Contrariamente, para los miembros del partido, se trataba de un claro signo de “desradicalización” del gobierno (Heredia, 2006).

Dicho muy sintéticamente, la nueva gestión económica modificó drásticamente el rumbo, anunciando distintas prioridades y enfoques. En esta segunda etapa del gobierno de Alfonsín, los dos objetivos centrales serían recuperar la capacidad de crecimiento y combatir la inflación, además de, por supuesto, garantizar los compromisos asumidos por el país con sus acreedores externos.

La magnitud del cambio de orientación y la gravedad de la crisis económica quedarían manifiestas en las palabras del presidente que instaron a sacrificarse y asumir las exigencias de una “economía de guerra” (Heredia, 2006). En rigor, fueron preparando las condiciones para el lanzamiento del *shock* y, finalmente, se lanzó públicamente una reforma profunda que se conoció como el Plan Austral (nombre otorgado por el signo de la nueva unidad monetaria).

El nuevo paquete de políticas apuntaba a detener el avance de la inflación y a asegurar los fondos para hacer efectivos los compromisos externos, para lo que se procedió a congelar simultáneamente precios,

salarios y tarifas públicas; se detuvo la emisión monetaria adoptando una rígida disciplina fiscal y se regularon las tasas de interés. Los resultados inmediatos de esta inédita combinación de novedades técnicas y audacia política fueron positivos: el gobierno logró estabilizar la economía argentina por casi dos años y vivió lo que parecía ser una “luna de miel” social (Schvarzer, 1998). En el mismo sentido, otro de los méritos más destacados de este plan fue que permitió recuperar el control de la coyuntura. Por otra parte, un hecho por demás significativo, pero escasamente mencionado, fue que con este plan “la Argentina logró imponer un programa económico que no era propuesto por el FMI” (Schvarzer, 1998, p. 102).

Sin embargo, “debido a la combinación de factores negativos que se le opusieron, y entre los cuales tuvo un peso relevante la presión de la deuda externa” (Schvarzer, 1998, p. 35), el experimento no permaneció en el tiempo. A fines de 1986, la confianza en el gobierno fue diluyéndose, a medida que se revitalizaba la espiral inflacionaria y aumentaba la sensación de inseguridad que generaba el conflicto con los militares que, como ya se mencionara, explotó en Semana Santa de 1987. Este hecho, además de haber puesto en riesgo a las instituciones democráticas, marcó el fin del período de vigencia del Austral y “sumó un factor apreciable en el inicio del derrumbe político” (Schvarzer, 1998, p. 105).

Con este panorama, el gobierno se abstuvo a “administrar la coyuntura”. En abril de 1988, se volvieron a suspender los pagos al FMI y ante la aceleración de la inflación se lanzó en agosto el Plan Primavera –aún más ortodoxo que el Austral–, basado en una concertación de precios y nuevas retenciones a la exportación. Al principio el proyecto parecía dar resultados, pero en pocos meses resultó evidente que no funcionaba¹⁰. La sociedad entró en un estado de tensión total y la legitimidad social del gobierno llegó a su punto más bajo, lo cual quedó finalmente expresado en las elecciones presidenciales de mayo, con el triunfo del candidato peronista.

Sin poder dominar la crisis, la situación presentaba cada vez mayor gravedad. Un tremendo brote hiperinflacionario –había superado todos los récords, alcanzando nada menos que un 3.000% anual– obligó a Alfonsín a adelantar su retiro de la conducción al 8 de julio de 1989.

A modo de síntesis, la profunda crisis económica de la década del ochenta estuvo caracterizada por la problemática de la inflación, la deuda externa y las contradicciones entre las demandas sociales al nuevo gobierno democrático y las restricciones provenientes de la crisis (Schvarzer, 1998). Pues, como hemos visto, la deuda funcionó como una restricción de las políticas económicas –dado su carácter estructural– traducida en dificultades reales con las cuales debió lidiar esta gestión.

Más allá de estas consideraciones, algunos periodistas de la época realizaban fuertes críticas al voluntarismo del gobierno, enfatizando en la “necesidad de reconocer los problemas estructurales de la economía reemplazando las fórmulas idealistas por otras con ‘fundamentación técnica’” (Heredia, 2006, p. 170). Por nuestra parte, tomaremos en consideración estas críticas a modo de metáfora que condensa el accionar del gobierno alfonsinista para poder interpretar las políticas educativas en análisis.

La cuestión social

Como puede deducirse de esta acotada presentación del modelo económico alfonsinista, la crisis hiperinflacionaria y la inestabilidad reinante tuvieron un enorme impacto en la sociedad argentina. Con claros signos de empobrecimiento en amplios sectores de la población –en algunos casos conformando el sector de los “nuevos pobres”, en otros, evidenciando el polo creciente de “pobreza estructural”–, acompañado de una creciente incertidumbre y descontento social hacia la finalización del mandato, comenzaba a forjarse el irremediable fenómeno de exclusión social.

Este esquema de sociedad excluyente, favorecido por un cambio en la estructura financiera a mediados de los '70 y por acciones estatales tendientes a beneficiar a las grandes empresas privadas¹¹, agravado por el “ajuste estructural” implementado, que produjo un retraimiento drástico del “gasto social”, fue delineando una distribución de los ingresos cada vez más regresiva. La consecuencia más terrible ha sido la profunda reestructuración del Estado en la década posterior –entre otras

cuestiones, deslindándose de su responsabilidad de garantizar los derechos sociales— y, concomitantemente, la configuración de una sociedad cada vez más polarizada.

Así, se constataba la imposibilidad de la Democracia de generar el bienestar social supuesto en términos de promesa electoral, pero también de imaginario social. Demarchi (1995, p. 29) lo resume de este modo: “Otra generación de argentinos asistía atónita e impotente a una nueva frustración; esta vez, para colmo, proveniente de un gobierno republicano legítimo y democrático”. En este sentido,

[...] en un libro posterior a la finalización de su gobierno, Alfonsín revisitó su frase de campaña y afirmaba: ‘(Con la democracia) Creo que se come, se cura, se educa, pero no se hacen milagros’ (Alfonsín, 1992). La promesa había quedado inconclusa también para él (Southwell, 2004, p. 16).

Debate conceptual sobre el tipo de democracia implementada

Esta frustración final podría enmarcarse en el citado análisis de Southwell (2004) sobre las ilusiones iniciales que trajo consigo la democracia, y la desilusión —entre otras cuestiones— ante la incapacidad de generar formas de vida democráticas, o en palabras de Franco (1998), procesos reales de ciudadanía. Porque más allá de la convicción de que el establecimiento del Estado de Derecho, las instituciones ligadas a la representación y la soberanía política generarían un nuevo orden democrático, no hubo una comprensión suficiente de que la consolidación democrática no devendría naturalmente con la instalación de un régimen legal (Southwell, 2004).

Gran cantidad de bibliografía ha abordado esta discusión teórica, que remite a “la separación entre forma y contenido” propia de los regímenes democráticos en términos de Offe (1990). Es decir, la relación de representación tiene una doble dimensión: siendo una formal y la otra sustantiva tal como lo plantea Vilas (2004), aunque en la mayoría de los estudios sobre democracia se enfatice solo en la primera. En rigor, el acento aparece en la organización política, en la relación formal de representación, y no en la pretensión de canalizar las demandas e inte-

reses de los ciudadanos ni en el andamiaje institucional para procesar las diversas aspiraciones de los distintos grupos sociales (Vilas, 2004).

En palabras de Castoriadis (1997, p. 267), existe una concepción de la democracia “que hace de ella un simple conjunto de procedimientos”, que arrasa con todo el pensamiento político que considera que un régimen democrático es “indisociable de una concepción sustantiva¹² de los fines de la institución política”, entendiendo por esta que todos tengan la posibilidad de participar en la formación de la ley. Por tanto, afirma que una democracia procedimental sería un fraude si no interviene a la vez en la “organización sustantiva de la vida social” (p. 275). Y aclara, en este sentido, que los procedimientos democráticos forman a su entender solo una parte del régimen. Sin embargo, no adhiere a que se los denomine como “formales”, pues considera que los mecanismos como las elecciones, por ejemplo, son rasgos vitalmente necesarios a todo régimen democrático, aunque sí cree que son “parciales” (p. 284). Avanza, por tanto, en lo concerniente a “una buena democracia”, sosteniendo que la esfera pública se transforma real y efectivamente en pública si está abierta a la participación de todos (p. 276).

Específicamente, Carlos Franco (1998) ha realizado un exhaustivo estudio acerca del modo de pensar la democracia en América Latina¹³: una de las posibles explicaciones sería que la democracia realmente existente ha sido producto de la importación a-crítica de los regímenes demo-liberales de Europa Occidental, concibiendo a la democracia meramente como Orden político (concepción procedimentalista), en tanto tal implementación no fue acompañada por procesos de participación ciudadana o alguna medida de redistribución material y cultural. Con el agravante de que esta democracia implantada “desde arriba” presupuso un “sujeto civil democrático como ya constituido” (Southwell, 2004, p. 2), desconociendo, absolutamente, los modos histórico-sociales de organización en América Latina, con su especificidad geográfica y cultural.

En este sentido, Franco (1998) advierte que adheridos a posiciones de corte subjetivista –considerando el abandono del enfoque histórico estructural, por la crisis del marxismo, del dependentismo y del cepalismo, por parte del núcleo duro de los intelectuales de América

Latina—, no habían pensado en la viabilidad ni en la generación de condiciones para que esto sucediera, pues no se produjeron cambios socioeconómicos tendientes hacia la igualdad material y cultural. Por tanto, la preeminencia (por cierto muy liberal) de la libertad por sobre la igualdad produjo, a pesar del discurso democratizador, grandes desigualdades sociales.

Siguiendo con este análisis, pareciera ser que este grupo de intelectuales de la región, al inclinarse por la opción normativa de la democracia concebida en términos de un proceso gradual por etapas, imaginaba que dada una fase inicial de instalación de un régimen representativo con elecciones libres y pluralismo partidario (Poliarquía de Dahl¹⁴) —en una actitud de “posibilismo”— advendría, casi de modo directo y lineal, un segundo momento de consolidación de la democracia (como sustancia), en tanto fin “deseable”, que incluiría los procesos de ciudadanización. El problema es que omitieron pensar en la necesidad de generar algunas condiciones para tal democratización; y más bien, por el contrario, instauraron un sistema de distribución cada vez más regresivo de la riqueza. Estos “descuidos” produjeron crecientes niveles de desigualdad social y, por lo mismo, menores oportunidades de ejercicio de la ciudadanía (Franco, 1998). En definitiva, debido a la disociación que operó entre la institucionalidad democrática y las oportunidades para la igualdad o la justicia social, la democracia instalada en nuestro país devino en un régimen representativo particularista, en tanto configuración de una democracia delegativa y, simultáneamente, de una práctica ciudadana de baja intensidad (O’Donnell, 1991, 1993), según los analistas las han calificado.

Esto podría explicarse por la crítica y la renuncia al estructuralismo por parte de los intelectuales de la región. Franco (1998) explícitamente refiere a posturas como las de F.H. Cardoso (1979), quien creía en la existencia de una “autonomía relativa” en la relación entre economía y política, a la inversa de como lo habían concebido los enfoques teóricos precedentes. De este modo, intenta explicar los cambios de paradigma en las ciencias sociales: del *objetivismo* al *subjetivismo* y del *economismo* al *politicismo* que primaba por esos años (Franco, 1998). Por lo tanto, las hipótesis centrales que despliega este autor acerca del *volun-*

tarismo con que fue instalada la democracia en la Argentina reflejan el “idealismo”¹⁵ —o excesivo subjetivismo— que impregnaba las propuestas democráticas que, finalmente, en la mayoría de los casos, no pudieron concretarse porque no estaban dadas y/o no se habían generado las condiciones.

Nos interesa, entonces, dejar planteada esta cuestión, en términos de líneas para la interpretación del proyecto alfonsinista, así como de las políticas implementadas durante su gestión. En el siguiente apartado, presentaremos un análisis del sector educativo.

El proyecto pedagógico

La formación de una ciudadanía democrática

El proyecto pedagógico alfonsinista, en consonancia con el proyecto político, como han señalado diversos analistas, “se concibió a sí mismo como una instancia fundacional, como un corte abrupto con el pasado reciente” (Schmidt y Milman, 2003, p. 69). En tal sentido, el tono inaugural del gobierno democrático impregnaba todos sus discursos, todas sus propuestas y estrategias, con miras hacia una profunda transformación social. En palabras de Southwell (2004, p. 3),

el primer gobierno post-dictatorial buscó establecer una frontera respecto del pasado como condición para la emergencia de un nuevo régimen político, a partir de fijar un antagonismo que cristalizara una frontera temporal y política, a la vez.

Simultáneamente, la idea fuerte de la fundación (o re-fundación) de una nueva República estaba ceñida al ideal de recuperar “La República Perdida”¹⁶. De este modo, Alfonsín, jugando con la ventaja a su favor de encontrar con facilidad una alteridad en el presente —las Fuerzas Armadas, aunque también incluyó a ciertos sectores de los sindicatos, del peronismo y de la Iglesia católica—, asumía el papel de narrador central de la historia reciente.

Por supuesto que esta operación discursiva en torno a la reapertura o instalación de una democracia se trataba de una construcción de la historia política argentina que demonizaba los golpes de Estado acaecidos

desde 1930 hasta la última pérdida de la democracia en 1976, para, por fin, reivindicar a los gobiernos “legítimos” –civiles– elegidos a través del sufragio universal por el pueblo. A nuestro entender, la salvedad que habría que hacer en este tipo de argumentación –que interpreta a las dictaduras como un desvío del curso hacia la progresión de formas de gobierno más “civilizadas”– sería que, en un rápido análisis de la sucesión de los tipos de regímenes que dirigieron la Argentina, percibimos que las formas democráticas quedarían más bien del lado de la excepción. En rigor, ha primado a lo largo del siglo XX la “cultura del enemigo”, siguiendo con la lógica del exterminio, en términos del aniquilamiento del “otro” (por cierto, fundante para los latinoamericanos¹⁷).

De todas formas, lo cierto es que trascendiendo la discusión en torno a la reapertura o instalación de una democracia, en términos de cuánto de novedoso o cuánto de actualización de elementos del pasado traería consigo, el régimen democrático alfonsinista “constituyó su identidad como resultado contingente de una disputa entre las interpretaciones del ayer, el futuro deseado y los medios para alcanzarlo” (Southwell, 2004, p. 4).

Así, el clima de la época, asumido generalizadamente como un nuevo tiempo político que nace en la Argentina con la llamada “transición democrática”, se vivió como una instancia superadora (un momento fundacional), cargado de esperanzas y de proyectos renovados, que actuaba en sintonía con el intento de, en palabras de Braslavsky (1986, p. 24) refiriéndose directamente a la educación para la democracia, “recuperar nuestra utopía perdida”. Utopía que, necesariamente, dentro de un esquema liberal clásico, remite a la recuperación de la ley, la justicia, las instituciones, destacando entre ellas muy especialmente la escuela.

En resumen, este esquema que condensa un modo de narrar la historia que legitima una visión del presente, como “la mejor de las posibles”, y un proyecto con pretensiones de cambio “radical” en la forma de gobernar y de construcción de una sociedad civil activa, requiere de la educación, en tanto herramienta fundamental para la formación de una ciudadanía democrática.

El proyecto democrático como proyecto pedagógico y el proyecto educativo democrático

La educación aparece como una dimensión fundamental del gobierno democrático, al menos en dos sentidos: por un lado, asumiendo que el proyecto democrático en sí mismo tuvo una fuerte impronta pedagógica y, por el otro, considerando la centralidad conferida al proyecto educativo por el gobierno democrático.

Así como la Modernidad es interpretada como un proyecto pedagógico, en tanto la constitución y masificación de los sistemas educativos nacionales fue inherente a la expansión de la cosmovisión moderna y la formación de ciudadanos (modernos), puede sostenerse que no hubiera sido posible la modernidad sin la educación (tal como la conocemos) y la educación sin la modernidad. En esta línea, es que consideramos que el proyecto democrático bajo análisis puede concebirse como un proyecto pedagógico.

Para sustentarlo, abundarían los ejemplos del tono “aleccionador” de los discursos alfonsinistas, sus gestos pedagógicos y las políticas de fuerte tinte moralizador. A nuestro entender, la recuperación institucional ha jugado un papel preponderante en esta dirección. Particularmente, el juzgamiento de las acciones militares en el pasado inmediato que, según Pucciarelli (2006, p. 10),

debía cumplir un doble objetivo: reinstalación de la majestad de la justicia y acto fundacional de la incipiente democracia y, sobre esa base, poner en vigencia una vieja y muy querida utopía del liberalismo democrático: la reformulación del lazo social a partir de la refundación de un nuevo tipo de pacto moral,

lo cual incluía un nuevo imperativo ético y un renovado contexto moral y jurídico.

No nos explayaremos sobre esta cuestión ya abordada al inicio. De todas formas, nos parece pertinente destacar la fuerte impronta pedagógica del *Nunca más* (1984)¹⁸ en sintonía con las diversas estrategias de difusión de los Derechos Humanos implementadas.

Asimismo, podemos interpretar como un gesto pedagógico el recitado del Preámbulo de la Constitución Nacional a lo largo de toda la

campana electoral de Alfonsín, e incluso en su discurso al asumir el mandato presidencial. Porque, sin duda, se trataba de una invitación a que todos los ciudadanos lo recitaran con él, como un modo de establecer lo “común” de aquella República que a partir de entonces buscaba re-actualizarse. Esta invitación se legitima bajo el presupuesto de que todos los ciudadanos lo conocen, lo cual supone necesariamente una interpelación escolar, teniendo en cuenta que solo podrán recitarlo con él los ciudadanos letrados/escolarizados.

Por otro lado, refiriéndonos a lo escolar específicamente, la premisa fue “educar a los chicos en democracia y para la democracia” (Ante-proyecto de Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1986, p. 50), con la intención de conciliar la finalidad de la educación democrática (con-vivir en democracia) con la forma en que se educaba. Es decir, que la institución escolar –abandonando su constitutivo tinte autoritario y verticalista, fuertemente acentuado en tiempos de dictadura militar– también funcione democráticamente.

Este proyecto educativo, por supuesto, suponía que la alfabetización es “el principal instrumento en el proceso de construcción de la nueva identidad ciudadana” (Bottarini, 2002, p. 77), en términos de la tradicional función política de la escuela. En el caso de la democracia –como sabemos, el gobierno del pueblo– se asume por definición la necesidad de la formación de una ciudadanía letrada, apta para la vida en la República, con cierta consciencia y capacidades para el sufragio y la deliberación sobre los asuntos de la polis.

La recuperación de la matriz normalista

Podríamos trazar un paralelismo entre la matriz de origen del sistema educativo nacional un siglo atrás y la recuperación democrática, siendo que en ambos casos aparece la idea de (re)fundar una República, de construir “la ciudadanía letrada [...] para el acceso legítimo y el ejercicio idóneo de los derechos políticos en el marco de los sistemas democráticos de gobierno” (De Miguel, 2002, p. 110). La cuestión a considerar sería que, en los inicios del sistema escolar, el Normalismo “trataba (a través del acceso universal a la lectura y la escritura) de integrar a la población en una nueva cultura” (De Miguel, 2002, p. 117).

En la misma línea, se supuso que la educación sustentada en valores democráticos garantizaría la transformación social y la convivencia en la nueva forma de gobierno.

Siguiendo con esta idea de la existencia de similitudes entre el proyecto educativo democrático y el normalista, se destaca la realización del II Congreso Pedagógico Nacional (1984/88), poco más de 100 años después del primero (1882). Aquel Congreso, por supuesto, constituyó un hito muy significativo, en términos de apertura de debates sobre el modelo pedagógico a implementarse en el momento fundacional del sistema educativo –debates que se plasmaron en la Ley 1420 de 1884–, que este último intentaba reflotar.

Por otra parte, como cuestión más puntual, pero no por ello menos característica del normalismo, destacamos la imposición de derechos propiciada, que se replicó en el intento de instalar la democracia. En el estudio minucioso de Caballero (2001) sobre las Actas escolares, de las primeras reuniones de 1984 del personal de una escuela, se intenta mostrar cómo se forzaba de algún modo la participación de los docentes y, por lo tanto, simultáneamente subsistía lo autoritario en el funcionamiento institucional. Al decir de Caballero (2001, p. 47), “se mantiene una estructura jerárquica y centralizada, cubriendo con un maquillaje democrático las formas autoritarias precedentes”.

De todas formas, el proyecto educativo democrático, si bien contenía elementos más tradicionales que remitían de algún modo a la recuperación de cierta matriz normalista, se conjugaba con otros más novedosos, como ser la inclusión de los Derechos Humanos como contenido educativo a ser transmitido o lo relativo a los métodos de enseñanza, como puntualizaremos oportunamente.

Sin embargo, el reestablecimiento del canon clásico del sistema educacional –siglo mediante– aconteció no sin fisuras, especialmente considerando no solo la crisis del proyecto educacional, sino también la situación educativa heredada (Braslavsky, 1983) de la dictadura militar.

Profunda crisis del sistema educativo

Diversas investigaciones en historia de la educación argentina señalan que el proyecto educacional que fue hegemónico en la Argentina

durante casi un siglo desde la sanción de la Ley 1420 comenzó a mostrarse en crisis durante las décadas de 1960 y 1970 (Puiggrós, 1997; Southwell, 2001). Esta crisis remite al “inacabamiento” de la promesa moderna de educación y progreso para todos, principalmente por la constatación de límites de la matriz escolar tradicional para alfabetizar a todos. Aunque también, en un sentido más amplio, se inscribe en la crisis del “fundamento”/ del sujeto moderno/de la modernidad y por lo mismo, del sentido.

Con respecto a la herencia de la dictadura militar ha sido catastrófica como en el resto de las áreas. En el caso del sistema escolar, se modificaron los principales ejes estructurantes del sistema educativo y se transformaron profundamente los sentidos de educar: se desmanteló el Estado Docente, se modificó la lógica de acceso universal a la escolarización formal asociada a la movilidad social ascendente, iniciándose el ya conocido proceso de fragmentación educativa, que continúa hasta nuestros días.

Presentamos entonces la siguiente paradoja: insistimos en la centralidad que el proyecto democrático confirió a la educación. Dicho muy sintéticamente, de acuerdo con Braslavsky (1985, p. 36),

el nuevo modelo societal que se enunciaba en 1983 contenía elementos que encerraba la oposición con el modelo anterior; debía ser: ‘democrático’ para superar el régimen autoritario anterior, ‘moderno’ para superar el atraso tecnológico, ‘productivo’ para revertir la tendencia de desindustrialización, ‘libre de condicionamientos externos’ para detener el creciente endeudamiento externo, con ‘justicia social’ para invertir la creciente concentración de la riqueza.

Sin embargo, en sintonía con lo que señalábamos con respecto a las cuestiones políticas y económicas, el alfonsinismo no logró afianzar sus pretenciosas propuestas educativas, en gran parte debido a las dificultades que en las instituciones generaba el deterioro de la situación post-dictatorial y, en palabras de Southwell (2004, p. 8), porque “los intentos no fueron tan profundos como para estructurar una tradición político-educacional nueva”¹⁹.

Esta imposibilidad en la concreción de las propuestas nos remite nuevamente al idealismo/voluntarismo al que hemos hecho referencia, que no permitió vislumbrar la profunda crisis que atravesaba la educación en el país ni generar las condiciones necesarias para que las políticas tuvieran el impacto buscado en la realidad. Resulta paradigmático el caso del Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988), cuyo llamado invitaba a toda la comunidad a debatir sobre el futuro de la educación en el país, aunque, finalmente, terminó siendo cooptado mayormente por algunos pocos sectores (neo)conservadores²⁰. Al igual que la comunidad racional de diálogo abierta a todos que propone Habermas (a lo largo de toda su obra), considerándonos a todos como iguales aunque, por nuestra parte, asumimos que no todos tenemos la misma capacidad de argumentación ni la misma posición social para la enunciación.

Simultáneamente, en el área educativa, como en el resto de las políticas sociales, la corta duración de la primavera alfonsinista se volvió más relevante, considerando la contradicción que habitaba en el seno del gobierno radical: en el programa político los derechos sociales ocupaban un lugar prioritario, aunque, en el marco de ajuste que hemos detallado, el Estado comenzó progresivamente a funcionar bajo los mandatos neoliberales. Tal fue el caso de la “Marcha Blanca”²¹ (1988), consecuencia casi inevitable de la hiperinflación y del deterioro calamitoso de los salarios de los docentes²², poniendo de manifiesto la inconsistencia que existía entre la importancia discursiva atribuida a la educación/ los maestros y los fondos disponibles para este sector.

De todas formas, como intentamos dar cuenta en la investigación realizada, en la cuestión específica que hemos analizado –la enseñanza de lectoescritura inicial–, el gobierno fue en alguna medida eficaz. Considerando que, al menos en el caso de la ciudad de Buenos Aires, los cuadros político-intelectuales que detectaron las principales problemáticas en esta área fueron también los que generaron políticas específicas para revertirlas.

Algunas reflexiones finales

A modo de síntesis de esta presentación, las promesas y posibilidades del gobierno democrático se esfumaron con el cambio de orientación de las políticas económicas, expresado en el fracaso del Plan Austral y en la desilusión de Semana Santa, producto del viraje de la política anti-impunidad. Del mismo modo, la Marcha Blanca marcó el quiebre y descontento en el sector educativo.

En este sentido, nos ha interesado vislumbrar en este artículo cómo se expresaron en el proyecto educativo las promesas de la democracia, los desafíos coyunturales, así como también las contradicciones entre las propuestas y las acciones políticas a implementar dentro del gobierno alfonsinista. La impresión que tenemos es que, muchas de ellas, quedaron simplemente en “buenas intenciones”, porque se trataban de paliativos y no de cambios sustanciales que buscaran revertir la profunda crisis del sistema educativo.

A modo de cierre, aludiendo más ampliamente a los principales hallazgos de la investigación, sostenemos que el rasgo central de la década olvidada ha sido la esperanza inicial de la apertura democrática y el desencanto, ante la imposibilidad del gobierno alfonsinista de transformar en consistentes políticas de Estado las grandes promesas formuladas durante la contienda electoral. En rigor, la profunda crisis fiscal y económica mostraba las contradicciones entre la importancia discursiva atribuida a las proclamas de democratización y a las políticas sociales y el viraje del rumbo económico que progresivamente se fue volviendo más ortodoxo.

Como sabemos, el Estado no pudo acompañar este proceso con la necesaria redistribución de bienes materiales y simbólicos. De este modo, quedaron evidenciados los límites del gobierno radical para concretar sus propuestas de transformación y renovación en lo político, lo económico, lo social y lo educativo. En gran parte, estas limitaciones eclipsaron la posibilidad de construir una democracia profunda.

Por otra parte, el rasgo central en materia de política educativa ha sido el intento de desarticular el aparato represivo construido por la dictadura. Sin embargo, el gobierno no fue eficaz en eliminar la “estrategia discriminadora”, teniendo en cuenta que no demostró suficiente

decisión ni capacidad para revertir las lógicas de diferenciación y segmentación del sistema educativo²³.

Finalmente, en esta actitud de “posibilismo”, en sintonía con el proyecto político y económico, el alfonsinismo no logró afianzar sus pretenciosas propuestas educativas, en gran parte debido a los desafíos que iba imponiendo la pesada herencia recibida y a las inconsistencias entre las propuestas y las acciones políticas en el seno mismo del gobierno.

Notas

- 1 Tesis de Maestría en Políticas Sociales, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Dirigida por Pablo Pineau, enmarcada en el Proyecto UBACyT F052: *La lectura escolar y la construcción de culturas políticas: una mirada histórica para el caso argentino* en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad; período 2004-2007.
- 2 Nuestras hipótesis previas nos hacían suponer que esta situación posiblemente se debía a que había quedado englobada o “cercada” entre dos períodos de alto impacto en la política educativa: por una parte, la última dictadura militar, que comenzó en el año 1976, y por otra, la implementación del modelo neoliberal de 1990 que implicó una espectacular reestructuración del Estado, incluyendo una reforma estructural del sistema educativo. De hecho abundan estudios en los cuales, incluso, se ha realizado una traspolación directa de procesos de un período a otro —en términos de procesos que se iniciaron en los ‘70 (modernización excluyente), cuyos efectos se profundizaron en los años 1990— sin preguntarse muchas veces por la especificidad de lo acontecido en la década de la apertura democrática.
- 3 La CONADEP registró las denuncias de violaciones a los derechos humanos y las envió a la justicia; también se encargó de intentar descubrir el paradero de los desaparecidos y los niños apropiados, y de presentar un informe al presidente con los detalles de esa información. Ese documento, que reflejaba el resultado del trabajo de la Comisión, fue publicado el 20 de septiembre de 1984 con el título de *Nunca Más* y reveló los alcances del terrorismo de Estado. El mismo afirmaba que “los derechos humanos fueron violados en forma orgánica y estatal por la represión de las Fuerzas Armadas, de manera sistemática, con una metodología planificada por los altos mandos” (Southwell, 2004, p. 3).
- 4 “El alfonsinismo tuvo un fuerte tono fundacional, que se vinculó —por ejemplo— con el peso simbólico que se estableció alrededor de dos propuestas gubernamentales: la reforma de la constitución y el traslado de la capital” (Southwell, 2004, p. 6).
- 5 Este proyecto, denominado Tercer movimiento histórico, aspiraba a heredar y superar al “primero” y al “segundo” movimientos populares, los de Hipólito Irigoyen y Juan D. Perón, respectivamente.
- 6 El motivo fundamental de la rebelión lo constituían los llamados, por parte de la Justicia, a militares de segundo y tercer rango que habían sido partícipes en operaciones ilegales durante la última dictadura. Como los jefes militares se negaron a reprimir a los “carapintadas”,

- el gobierno intentó articular, como en oportunidades anteriores, la negociación con la cúpula militar y la movilización popular, para mantener el control del conflicto.
- 7 Se cita la versión inicial del texto de Southwell (2004), *Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas y posibilidades en torno a una educación democrática*. El mismo es un mimeo que fue publicado posteriormente, en 2006, tal como se hace constar en la bibliografía.
 - 8 Para un análisis pormenorizado y accesible sobre esta problemática, y sobre la situación económica en la Argentina desde 1975 a 2000, recomendamos el libro de Schwarzer, J. (1998). *Implantación de un modelo económico*. Buenos Aires: AZ editora.
 - 9 Con una sólida formación académica en el Instituto de Desarrollo Económico y Social [IDES], se encuadraba en la nueva línea de los políticos sin militancia. De todas formas, se lo diferenciaba de los "tecnócratas", más asociado a quienes habían trabajado durante la dictadura, como por ejemplo Domingo Cavallo (ver al respecto, Heredia, 2006, pp. 178-180).
 - 10 Luego del fracaso del Plan Primavera a principios de 1989, el Banco Central se retiró del mercado cambiario generando una suba del dólar que empujó, a su vez, un alza inflacionaria. Los empresarios rompieron su acuerdo con el gobierno y comenzaron las remarcaciones de precios. La inflación se disparó y el dólar ascendió de 100 a 700 australes en tres semanas. Comenzó así una fuerte fuga de capitales, que fue concebida como un "golpe de mercado".
 - 11 Ver Castellani, A. (2006). Los ganadores de la "década perdida". En A. Pucciarelli (Coord.) (2006). *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* (pp. 335-366). Buenos Aires: Siglo XXI.
 - 12 Según la conceptualización de Castoriadis (1997) "lo sustantivo" del régimen democrático remite a la participación real y efectiva en la esfera pública pero no refiere a la igualdad social tal como lo planteamos aquí; pues no considera que exista una oposición entre libertad e igualdad "bien planteadas". En este sentido, consideramos que la noción de lo sustantivo debiera incluir la dimensión social, o dicho de otro modo, los condicionantes materiales que efectivizarán o no la libertad.
 - 13 Recomendamos fervientemente este libro para ahondar en la temática: Franco, C. (1998). *Acerca del modo de pensar la democracia en América Latina*. Lima: Fundación Friedrich Eber.
 - 14 Dahl, R. (1989). *La poliarquía: participación y oposición*. Madrid: Tecnos.
 - 15 Aquí idealismo se asocia a una posición en exceso subjetivista, propia del liberalismo burgués, que pone el acento en las capacidades del sujeto, como si no existieran condicionantes materiales que intervinieran en sus acciones. Como sabemos, esta noción sería opuesta al materialismo, más cercano al pensamiento marxista clásico.
 - 16 Como se tituló significativamente el Documental acerca de la historia argentina que abarca el período comprendido entre 1930 y 1976, estrenado en septiembre de 1983, dirigido por Miguel Pérez, guió de Luis Gregorich según la idea de Enrique Vanoli. Específicamente, se trata de un montaje de imágenes históricas de archivo, dedicado a seguir la evolución política argentina desde 1930.
 - 17 Nos referimos a la figura del Requerimiento como primer gesto pedagógico siguiendo los análisis de Adriana Puiggrós. Ver Puiggrós, A. (1991). Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. *Revista Argentina de Educación*, 19(XI), 7-34.

- 18 *Nunca Más* - Informe CONADEP, Septiembre de 1984.
- 19 De todas formas, cabe destacar las acciones del gobierno tendientes a democratizar el sistema educativo en el intento de desarticular el aparato represivo construido por la dictadura.
- 20 Tal como hemos analizado en un apartado específico de la tesis.
- 21 Extensa huelga docente (se extendió casi por dos meses) que por su contundencia y pasividad tuvo un fuerte impacto social y simbólico. Una de sus consecuencias más importantes ha sido la asunción, tras largos años, de la identidad docente como "trabajadores de la educación" (Caballero, 2001).
- 22 Lucha que demostró que a pesar de las feroces embestidas que habían sufrido los gremios, aún quedaba algo de espacio para la resistencia. Pero que, a la vez, en conjunción con los discursos eficientistas que comenzaban a delinear la mercantilización de lo social que explotó en los 90, produjo la mayor huida de alumnos en términos porcentuales hacia el sector privado, porque los padres que podían pagar por el bien educación no toleraban que sus hijos perdieran tantos días de clase en un año.
- 23 En un apartado de la tesis de maestría hemos analizado en profundidad esta cuestión.

Bibliografía

- Aruguete, E. (2006). Lucha política y conflicto de clases en la posdictadura. Límites a la constitución de alianzas policlasistas durante la administración de Alfonsín. En A. Pucciarelli (Coord.), *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* (pp. 413- 460). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bottarini, R. (2002). Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano. En R. Cucuzza y P. Pineau (Eds.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del Catecismo Colonial a La Razón de mi Vida* (pp. 75-105). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (1983). *La situación educativa heredada*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (1986). *La transición democrática en la educación*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Cultura y Sociedad.
- Caballero, Z. (2001). *Discurso pedagógico en tiempos de crisis: una aproximación a los años 1984 – 1990*. Santa Fe: Homo Sapiens.

- Cardoso, F. H. (1979). Sobre la caracterización de los regímenes autoritarios en América Latina. En D. Collier (Comp.), *El nuevo autoritarismo en América Latina* (pp.39-62). México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires (Eudeba).
- De Miguel, A. (2002). Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. En R. Cucuzza y P. Pineau (Eds.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del Catecismo Colonial a La Razón de mi Vida* (pp. 107-148). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Demarchi, G.E. (1995). Retórica y realidad. En G.E. Demarchi, *Los argentinos y la inflación* (versión digitalizada del original). Buenos Aires: Editorial Nueva Generación.
- Franco, C. (1998). *Acerca del modo de pensar la democracia en América Latina*. Lima: Fundación Friedrich Ebert.
- Heredia, M. (2006). La demarcación de la frontera entre economía y política en democracia. Actores y controversias en torno de la política económica de Alfonsín. En A. Pucciarelli (Coord.), *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* (pp.153-198). Buenos Aires, Siglo XXI.
- O' Donnell, G. (1991). ¿Democracias delegativas? *Revista Novos Estudos*, 31, 25-40.
- O' Donnell, G. (1993). Acerca del estado, la democratización y algunos problemas conceptuales: Una perspectiva latinoamericana con referencia a países poscomunistas. *Revista Desarrollo Económico*, 130, 163-184.
- O' Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. *Revista Nueva Sociedad*, 128, 62-87.
- Offe, K. (1990). *Las contradicciones del estado de bienestar*. Madrid: Alianza.
- Ortiz, R. y Schorr, M. (2006). La economía política del gobierno de Alfonsín: creciente subordinación al poder económico durante la década perdida. En A. Pucciarelli (Coord.), *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* (pp. 291-333). Buenos Aires: Siglo XXI.

- Pucciarelli, A. (Coord.) (2006). *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Puiggros, A. (Dir.) (1997). *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Schmidt, G. y Milman J. (2003). Ciudadanía, currículo y textos escolares. Una mirada retrospectiva acerca de la formación ciudadana desde 1981 hasta 1997. En S. Carli, *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina* (pp. 49-93). Buenos Aires: Stella/ La Crujía.
- Schvarzer, J. (1998). *Implantación de un modelo económico. La experiencia argentina entre 1975 y el 2000*. Buenos Aires: AZ Editora.
- Southwell, M. (2001). *Educational Discourse in Post-dictatorial Argentina (1983-1999)*. Tesis de Doctorado, Departamento de Gobierno, Universidad de Essex, Inglaterra.
- Southwell, M. (2006). Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En A. Camou, C. Tortti y A. Viguera (Coords.) (2007), *La Argentina democrática: los años y los libros* (pp. 307-334). Buenos Aires: Prometeo.

Documentos oficiales:

- Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1986). *Anteproyecto de Diseño curricular para la educación primaria común*. Buenos Aires, Argentina.
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep) (1984). *Nunca Más*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires (Eudeba).