

# Discursos contemporáneos sobre reforma educativa en la Argentina y Sudáfrica: un estudio comparado



Charl Wolhuter

North-West University, Sudafrica.

Jorge M. Gorostiaga

Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Pablo Germán Pastore

Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

*Fecha de recepción: 28 de mayo de 2023*

*Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2023*

## Resumen

Este artículo compara los procesos de articulación de los discursos sobre reforma educativa en dos naciones ubicadas en el Sur Global, la Argentina y Sudáfrica, en las últimas tres décadas, desde la perspectiva de la Educación Comparada e Internacional. Siguiendo trabajos antecedentes, se toman como referencia las principales narrativas que articulan los discursos sobre reforma educativa en este campo académico y en el discurso público, aunque el artículo pretende mostrar que los procesos ocurridos en cada caso nacional presentan selecciones y reformulaciones de estas grandes narrativas según sus propias dinámicas sociohistóricas. Por esta razón, incluimos un breve *racconto* social e histórico de ambos países —con énfasis en sus realidades educativas— lo que sirve de fondo para una exploración y discusión de los discursos sobre reforma educativa. El procedimiento metodológico seguido en esta indagación consistió, primero, en una revisión bibliográfica, dando cuenta de textos académicos y documentos de política claves en el período seleccionado en ambos países. En segundo lugar, la comparación entre la Argentina y Sudáfrica fue realizada siguiendo el enfoque desarrollado por Schriewer (2019), esto es, buscando convergencias y divergencias entre los casos bajo el supuesto de una causalidad compleja y del reduccionismo de las “grandes teorías” universalizantes.

**Palabras clave:** educación comparada e internacional; reforma educativa; discursos; Argentina; Sudáfrica.

## Contemporary discourses on education reform in Argentina and South Africa: A comparative study

### Abstract

This article compares how discourses on education reform have been articulated in two nations located in the Global South, Argentina and South Africa, in the last three decades, from the perspective of Comparative and International Education. Following previous research, the main narratives that frame the discourses on educational reform in this academic field and in public discourse are taken as a reference, although the article aims at showing that the processes that have occurred in each national case present selections and reformulations of these great narratives according to their own sociohistorical dynamics. For this reason, we include a brief social and historical account of both countries —with emphasis on their educational reality— which serves as a background for an exploration and discussion of the discourses on educational reform. The methodological procedure followed in this research consisted, first, in a bibliographical review, giving an account of key academic texts and policy documents in the selected period in both countries. Secondly, the comparison between Argentina and South Africa was made following the approach developed by Schriewer (2019), that is, looking for convergences and divergences between the cases on the assumption of complex causality and the reductionism of the universalizing “big theories”.

**Keywords:** comparative and international education; educational reform; discourses; Argentina; South Africa.

### Introducción

En las últimas décadas, los sistemas educativos alrededor del mundo han sido presionados para introducir cambios significativos en varias de sus dimensiones, en respuesta a intensas transformaciones societales. Estas transformaciones emanan tanto de fuentes globales como locales, y los cambios promovidos desde ámbitos globales son también reformulados por los contextos nacionales. En este marco, la educación ha sido puesta en el centro de la escena pública y, así, los cambios sufridos por los sistemas educativos han tenido repercusiones en los discursos académicos y públicos sobre la educación, aunque han sido también moldeados por estos. El campo de la Educación Comparada e Internacional (en adelante ECI) está particularmente equipado para comprender estos cambios y evaluar las respuestas dadas en el ámbito educativo, así como también para mapear los discursos académicos y públicos involucrados.

Este artículo compara los procesos de articulación de los discursos sobre reforma educativa en dos naciones ubicadas en el Sur Global, la Argentina y Sudáfrica desde los años 1990, presentando dos argumentos. El primero es que el consenso global existente con anterioridad a la década de 1990 en torno a los valores democráticos y humanistas como principios rectores de la reforma educativa se ha ido debilitando en los discursos académico y público a partir de la difusión global del imaginario neoliberal (Rizvi y Lingard, 2013). Observamos esta tendencia con preocupación. El segundo argumento es que las categorías teóricas del Norte Global no “encajan” mecánicamente en el Sur Global, en donde los contornos contextuales hacen posibles otros patrones de formación discursiva. Como plantearemos más adelante, existen, a pesar de significativas diferencias históricas y culturales, elementos de sus contextos sociohistóricos y de sus procesos recientes de reforma educativa que justifican la comparación entre la Argentina y Sudáfrica.

El artículo comienza con un desarrollo del marco teórico-metodológico del estudio. Seguidamente presentamos un breve *racconto* social e histórico de la Argentina, con énfasis en la realidad educativa, lo que sirve de fondo para una exploración y discusión de los discursos sobre reforma educativa en este país. De forma similar, luego abordamos el caso sudafricano. A continuación, presentamos una comparación entre ambos casos antes de finalizar con nuestras conclusiones.

## Marco teórico-metodológico

Escribimos este artículo desde la perspectiva de la ECI, campo académico concebido, siguiendo a Epstein, como espacio de “aplicación de las herramientas intelectuales de la historia y las ciencias sociales a la comprensión de los problemas internacionales de la educación” (2013: 541). Sin embargo, a pesar de esta elaboración intelectual, que podría sugerir un conjunto de académicos que tienen poco en común, el campo ha desarrollado una identidad y un núcleo común notables a través de una larga historia. Elfert (2023) argumenta que, históricamente, parte de este núcleo común estaba constituido por la creencia en y la persecución de los valores interconectados de la democracia y el humanismo (aun cuando no sería difícil encontrar académicos, o incluso tradiciones académicas, que se desvían de esta creencia central). Ya Jullien (1775-1848), a menudo considerado “el padre de la Educación Comparada”, otorgó a este campo intelectual el propósito de mejorar las condiciones de la humanidad (Wolhuter, 2017). Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, estos valores fueron puestos en primer plano, impulsados por la fundación de la UNESCO y por su tradición humanista (Elfert, 2018). En 1990, cobraron nuevo impulso con la disolución de la Guerra Fría trayendo un cambio que para algunos analistas presagiaría una nueva era de la historia, de democracia indefinida y humanismo. Sin embargo, treinta años después, las democracias (Lührmann y Lindberg, 2019) y los derechos humanos (Human Rights Watch, 2022) peligran en diversas partes del mundo.

Analizando la formación de discursos de reforma educativa dentro y fuera del campo de la ECI, Elfert (2023) identifica dos formaciones discursivas que, en su visión, representan un alejamiento respecto de los valores asociados a la democracia y el humanismo. La primera es la de los “futuros sostenibles” y la segunda, la “tecno-solucionista”, respectivamente, impulsadas por la UNESCO y la OCDE.<sup>1</sup> La primera se guía por la utopía de la creación de futuros sostenibles (respetuosos de la diversidad) para la humanidad en articulación con discursos decoloniales y antiantropocéntricos. La segunda promueve la digitalización, el diálogo con las neurociencias y la educación socioemocional en el contexto más amplio de la formación de las “habilidades del siglo XXI”.<sup>2</sup> Elfert advierte sobre las derivaciones des-humanizantes y los potenciales riesgos que conllevan estos discursos para las democracias.

Por su parte, Wolhuter *et al.* (2022) identifican cuatro narrativas predominantes en el campo de la ECI y de los discursos públicos en educación. Estas son la narrativa del desarrollo de capacidades, la neoliberal, la de los derechos humanos y la de la justicia social. En el primer caso, destacando la creciente individualización (descolectivización) y el auge de las “economías del conocimiento” —con la consecuente valoración de la creatividad, la excelencia individual y la autoformación continua— como características centrales del siglo XXI, se argumenta la necesidad de una educación en la cual cada individuo tenga

<sup>1</sup> Principalmente a través de la influencia del *Programme for International Student Assessment* (PISA).

<sup>2</sup> Aunque resulta relevante destacar que la UNESCO también ha incorporado la necesidad de abordar el “aprendizaje socioemocional” en su agenda de reforma educativa, según se observa en la reciente publicación de la OREALC-UNESCO (2022).

garantizadas las oportunidades de realizar y maximizar su potencial, persiguiendo su propio interés, preferencias y felicidad. La filosofía del desarrollo de las capacidades humanas para actuar en libertad, entre cuyos autores intelectuales destacan Amartya Sen y Martha Nussbaum, comprende a los seres humanos como seres de gran potencial y capacidades, entiende que la libertad y el bienestar requieren de su desarrollo y que las sociedades deben crear las condiciones para que estas capacidades puedan desarrollarse. La segunda narrativa, la neoliberal, responde al impulso de una intensa fuerza que se ha esparcido por todo el mundo en los últimos treinta y cinco años y trasciende el ámbito económico provocando efectos, por caso, en el gobierno de los sistemas educativos. La quintaesencia de la narrativa neoliberal es un reposicionamiento reductivo del rol de los Estados en las economías nacionales con su contraparte de una liberalización de las fuerzas del mercado. En el ámbito educativo esto se traduce en recortes presupuestarios del gasto público, así como también en políticas administrativas, curriculares, pedagógicas y de evaluación guiadas por el culto a la eficiencia individual. La tercera, la narrativa de los derechos humanos, se despliega bajo el axioma fundamental de una igualdad básica en materia de derechos inalienables. Habiendo evolucionado en Occidente por un período de más de dos siglos, desde la fundante *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* de la I República Francesa (1789), encuentra en el siglo XX un impulso particular con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948). El derecho a la educación, entonces, y a partir de la creación de la UNESCO (1945), fue internalizado hasta convertirse en un código moral rector de la agenda político-educativa en un mundo globalizado. La doctrina de los derechos humanos posiciona a la educación como un derecho humano fundamental, persiguiendo una educación en y para los derechos humanos. Finalmente, la cuarta narrativa, la de la justicia social, refiere a la distribución de bienes, oportunidades y privilegios en la sociedad. Desde esta perspectiva, una sociedad justa es aquella que permite a todos sus miembros acceder en igualdad al más amplio rango de bienes fundamentales. Aquí, la educación es tanto uno de estos bienes a distribuir como un instrumento para la construcción de una sociedad más justa.

Los autores del artículo referido (Wolhuter *et al.*, 2022) admiten que su esquema fue desarrollado a partir de una lectura de la bibliografía y las discusiones en congresos académicos predominantemente provenientes del Norte Global, a pesar de que dos de ellos residen en el Sur Global. Es por eso que oportunamente recomiendan en las conclusiones del artículo explorar la adecuación de estas narrativas al análisis de los discursos sobre educación en el Sur Global. En esa línea, Macintyre *et al.* (2023) advierten contra las pretensiones de validez universal de los marcos teóricos desarrollados en suelo occidental o a partir de la experiencia del Norte Global y llaman a los académicos a considerar también las experiencias del Sur Global. Es en un intento de responder a este desafío que los autores de este artículo indagamos la historia reciente de los discursos sobre reforma educativa en la Argentina y Sudáfrica.

El procedimiento metodológico seguido en esta indagación consistió, primero, en una revisión bibliográfica, dando cuenta de textos académicos y documentos de política clave de las tres últimas décadas en ambos países. En segundo lugar, la comparación entre la Argentina y Sudáfrica fue realizada siguiendo el enfoque desarrollado por Schriewer (2019), esto es, buscando convergencias y divergencias entre los casos en el supuesto de una causalidad compleja y del reduccionismo de las “grandes teorías” universalizantes. En otras palabras, nuestra investigación asume el supuesto de que las grandes narrativas circulantes en el campo global de política educativa son luego recontextualizadas en espacios locales de acuerdo con las características sociales e históricas de cada sociedad, y que los discursos locales, nacionales y globales se influyen mutuamente de diferentes formas.

## Argentina: contexto sociohistórico y educativo

### *Contexto sociohistórico*

Luego de lograr la independencia política de la Corona española en 1816, a Argentina inició un proceso de construcción de un Estado-nación. En la segunda mitad del siglo XIX, se estableció como república federal y la economía experimentó un rápido crecimiento basado en la producción y exportación de bienes primarios. Durante el siglo XX, el país cambió su modelo de desarrollo económico a través de la industrialización y la intervención de un Estado de bienestar, lo que resultó en la gestación de una sociedad altamente igualitaria. Luego de varias décadas de inestabilidad política, la dictadura militar de 1976-1983 llevó adelante —junto con un ejercicio sistemático y extensivo de violación de los derechos humanos— un proceso de reestructuración económica neoliberal que debilitó las capacidades estatales para la implementación de políticas públicas así como incrementó la polarización social y la pobreza (Romero, 2004).

Este proceso de deterioro social probó ser difícil de revertir aun luego del retorno democrático de 1983, y la errática política económica del gobierno alfonsinista terminó en un crítico fenómeno hiperinflacionario que funcionó como parte-aguas de la realidad argentina (Svampa, 2005) y permitió el posterior auge neoliberal en las presidencias de Carlos Menem (1989-1999). Este nuevo gobierno implementó una reforma económica fuertemente influida por el Fondo Monetario Internacional y otras organizaciones multilaterales, que implicó la apertura de la economía argentina al comercio internacional, la privatización de empresas estatales y la desregulación de la actividad económica, algunas de cuyas consecuencias fueron la ampliación de las desigualdades y altas tasas de desempleo. La pobreza se incrementó dramáticamente después de la devaluación de diciembre de 2001, seguida por el defaulto de la deuda externa.

Néstor Kirchner asumió como presidente de la Argentina en 2003, seguido luego por su esposa Cristina Fernández en el período 2007-2015. Estos gobiernos construyeron su discurso y algunas de sus reformas confrontando al anterior período neoliberal y acusando a este modelo por la seria crisis social y económica en la que se situaba la sociedad argentina de principios de siglo XXI. El sostenido crecimiento económico que siguió a los primeros años del nuevo gobierno, vinculado a la exportación de materias primas, le permitió desarrollar una serie de políticas sociales redistributivas. Es por ello que algunos posicionan a las administraciones de Néstor Kirchner y Cristina Fernández entre los gobiernos que florecieron en el contexto latinoamericano —junto con los de Lula (Brasil), Morales (Bolivia), Lugo (Paraguay), Chávez (Venezuela) y Correa (Ecuador)— conformando un “ciclo de impugnación al neoliberalismo” (Thwaites Rey y Ouviaña, 2019). Sin embargo, hacia el fin de las administraciones kirchneristas en 2015 el modelo económico exhibía signos de agotamiento mientras que la pobreza ascendía nuevamente, alcanzando al 25% de la población.

En 2015 y hasta 2019, un nuevo gobierno liderado por Mauricio Macri y opuesto a la anterior administración kirchnerista impulsó un proceso de “restauración conservadora” (también inscripto en un contexto de época regional) (Gluz y Feldfeber, 2021) que terminó con una nueva crisis social y económica, profundizando los problemas argentinos. Macri fue sucedido por Alberto Fernández, secundado por Cristina Fernández como vicepresidenta. En el complejo escenario nacional y regional, golpeado por la pandemia de COVID-19 y los efectos de otros fenómenos globales, la crisis económica solo empeoró y el modelo de desarrollo e inserción internacional de la Argentina sigue siendo incierto, bajo las presiones de la deuda externa y el empobrecimiento interno.

### Contexto educativo

La Argentina es un país federal, pero la educación ha sido organizada tradicionalmente de forma centralizada. El desarrollo del sistema educativo se inició con la Ley 1.420 de 1884 que estableció la educación primaria obligatoria, gratuita y secular, siendo su principal objetivo la construcción de la ciudadanía nacional a través de la homogeneización cultural en un país en donde inmigrantes europeos, criollos, mestizos y poblaciones originarias debían convivir. Durante el siglo XX, la Argentina construyó el sistema educativo más igualitario de América Latina (Tedesco, 2012). Sin embargo, para los años 1980 este sistema mostraba signos de retracción, ineficiencia, baja calidad e inequidad.

En 1990, la escolarización en el nivel primario alcanzaba la universalidad mientras que en el nivel secundario, no obligatorio, el 40% de los jóvenes de entre 15 y 17 años estaba fuera de la escuela y en la educación inicial la matriculación rondaba el 72% (Oberman y Arrieta, s./f.). En esta década fue implementada una reforma educativa amplia y profunda. El primer paso fue la descentralización administrativa y financiera de las escuelas secundarias y los institutos de formación docente desde el Estado nacional hacia los Estados provinciales; a lo que siguieron las sanciones de la Ley Federal de Educación (1993) y de la Ley de Educación Superior (1995). Para la educación básica, los cambios incluyeron la creación de una nueva estructura académica que extendía la obligatoriedad de 7 a 10 años; la modernización de las administraciones educativas provinciales; el establecimiento de un nuevo mecanismo de diseño curricular; la implementación de programas compensatorios para las poblaciones “más desfavorecidas”; el desarrollo de sistemas de evaluación e información educativa; la revisión de la formación docente para mejorar sus conocimientos disciplinares y recursos pedagógicos; y la adopción de un modelo de gestión educativa con mayor autonomía para las escuelas. Los gobiernos provinciales eran ahora responsables por el financiamiento y la administración de la educación básica, mientras que el nivel central guardaba para sí las funciones de regulación curricular, evaluación de la calidad y asistencia mediante políticas focalizadas guiadas por el concepto de justicia como equidad.

En las subsiguientes administraciones kirchneristas, algunos de los importantes cambios de la anterior reforma fueron mantenidos, principalmente la descentralización financiera y administrativa mientras que, a contramano de la retórica gubernamental, la matriculación en la educación privada creció constantemente (excepto en el nivel secundario, en donde se mantuvo constante) (Feldfeber *et al.*, 2018). A pesar de esto, la nueva administración impulsó importantes reformas, principalmente a través de nuevas normativas. A su vez, en el contexto de un constante crecimiento económico durante los primeros años de gobierno, se incrementó el presupuesto educativo y crecieron los salarios docentes (Palamidessi y Gorostiaga, 2022). La nueva Ley de Educación Nacional extendió la educación obligatoria hasta el término de la educación secundaria, siendo entonces trece los años de escolaridad obligatoria desde el nivel inicial (en 2014 se amplió nuevamente a catorce años al incluir la obligatoriedad de la sala de 4 años). Para el final de este período gubernamental las tasas netas de escolarización en el nivel secundario habían aumentado desde el 82% (en 2006) al 89% (en 2015), pero en la secundaria alta permanecían estables (57,5% en 2015). A su vez, aun cuando las desigualdades educativas asociadas con la posición social del estudiantado se mantuvieron, fueron reducidas por el mayor crecimiento relativo de la matriculación de estudiantes pertenecientes a hogares más empobrecidos.<sup>3</sup>

La siguiente administración de Macri no realizó reformas estructurales, pero fortaleció la regulación curricular con foco en el desarrollo de capacidades y el logro de la

<sup>3</sup> Fuente: <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>

“calidad educativa” en el marco de la Agenda de Educación 2030. Este gobierno, más próximo a la gubernamentalidad neoliberal, redujo el financiamiento educativo y confrontó con los sindicatos docentes, en los que encontró una importante oposición. Más recientemente, la administración de Alberto Fernández mantuvo el foco en la “calidad educativa”, aunque, en abierta confrontación con la gestión precedente, enfatizando la función social inclusiva de la educación y reestableciendo el rol central del Ministerio de Educación nacional en áreas sensibles como las paritarias docentes y el financiamiento de la educación, ciencia y tecnología.

## Argentina: discursos sobre reforma educativa

La recuperación democrática en 1983 permitió que en la Argentina se desarrollara un debate amplio y abierto sobre la estructura y los contenidos de la educación. Hacia fines de la década de 1980, existía un consenso generalizado sobre la profunda crisis de la educación tanto básica como superior. Este diagnóstico se concentraba en los problemas de baja calidad y falta de una regulación efectiva del sistema educativo (Braslavsky y Tiramonti, 1990).

Tres grandes líneas discursivas pueden identificarse durante la implementación de las reformas educativas de la década de 1990. Por un lado, el Gobierno nacional adhirió a un discurso de “modernización” —combinando elementos de las narrativas neoliberal y de desarrollo de capacidades— mayormente enfocado en el logro de un sistema más eficiente que mejoraría la calidad (en términos de logros de aprendizajes) y equidad (en términos de acceso de los grupos más “desfavorecidos”) a través de la innovación pedagógica y administrativa. El discurso oficial incorporó referencias a la democratización de las escuelas y a la educación ciudadana, pero puso un énfasis mayor en la respuesta a los requerimientos de las transformaciones económicas y tecnológicas del fin de siglo, así como también en la medición de los resultados educativos.

Los académicos, por su parte, elaboraron un discurso más cercano a las narrativas de justicia social y humanista. Consideraban que el gobierno promovía una perspectiva tecnocrática que reducía el sentido del sistema educativo a la productividad en aspectos mensurables, respondiendo a los requerimientos del mercado al tiempo que ignorando las demandas de democratización, en el contexto de políticas de reforma que implicaron un crecimiento del desempleo y la corrosión de los derechos sociales universales (Puiggrós, 1997; Tiramonti, 1997).

Una tercera línea discursiva, más claramente alineada con la perspectiva neoliberal sobre la educación, fue expuesta por “tanques de pensamiento” y fundaciones auspiciadas por grupos económicos, actores que se volvieron muy activos en la discusión de la agenda de política educativa en esta década. Estos grupos abogaban por la municipalización del sistema educativo y la introducción de mecanismos de mercado para alentar la competencia entre escuelas (FIEL y CEA, 1993), así como también por una mayor vinculación entre las escuelas y el mercado laboral (FIEL y CEP, 2000).

En los inicios del siglo XXI, ambos discursos sobre reforma educativa, el público y el académico, estaban fuertemente formulados en términos de la narrativa de la justicia social, en confrontación con la previa narrativa de “modernización” (neoliberal). El proyecto legislativo de la nueva Ley de Educación Nacional (2006) fue entregado a la discusión pública bajo el eslogan “hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”. El proyecto tenía cuatro pilares: la identidad nacional; la democracia; la productividad y el crecimiento; la integración y la justicia social; siendo que este cuarto y último pilar “recupera los aportes de los tres anteriores en una concepción

integradora”, convirtiendo así a la justicia social en una condición de posibilidad para el resto de los pilares (Filmus y Kaplan, 2012: 70). Mientras tanto, académicos (Tenti Fanfani, 2007; Tedesco, 2012, 2016; Southwell y Romano, 2013; Cullen, 2016) y “tanques de pensamiento” (Veleda *et al.*, 2011) posicionaban el problema de la justicia social en el centro de la agenda político-educativa. Por caso, para Tedesco (2012, 2016) —académico y también funcionario de la UNESCO desde 1976 y Ministro de Educación de la Argentina entre 2007 y 2009— el sentido mismo de la educación debe asociarse con el logro de la justicia social. Desde la sociología de la educación, Tenti Fanfani (2007) puso sobre la mesa el dilema expresado por una sociedad más educada al tiempo que más pobre y desigual<sup>4</sup> luego del precedente ciclo neoliberal; y Cullen (2016), desde la filosofía, destacó la necesidad de recuperar una perspectiva ético-política ante la hegemonía “tecno-solucionista” (Elfert, 2023) vinculada a la narrativa neoliberal. En su argumentación, Cullen resalta la idea de la batalla por el reconocimiento como un principio de justicia educativa que debe ir junto con los principios de equidad (Rawls), paridad argumentativa (Habermas) e igualdad compleja (Walzer). Aun cuando este autor no elabora sus ideas con una referencia explícita a la teoría de la justicia tridimensional de Fraser (2012), debemos señalar que esta última ha tenido una importante influencia en los debates argentinos en torno a la idea de justicia en educación. Un ejemplo es el modelo de justicia educativa propuesto por Veleda *et al.* (2011), tres académicos radicados entonces en el *think-tank* CIPPEC. Por último, cabe decir que, siendo los anteriores ejemplos de la principal narrativa en materia de política educativa en la Argentina durante la primera década del siglo XXI, después de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, los debates se enfocaron más específicamente en la democratización de la educación secundaria. Entre estos, se le dio relevancia a la discusión en torno al frecuentemente denominado “formato escolar”<sup>5</sup> argumentando la necesidad de reformas estructurales a fines de alcanzar la meta de proveer educación de calidad para todos (Tiramonti, 2011).

Derrotado el candidato oficialista en las elecciones presidenciales de 2015 y con Mauricio Macri como presidente, el discurso público gubernamental se estructuró sobre la base de un diagnóstico de “fraude educativo” y la retórica de una “revolución educativa”. En esta nueva formación discursiva, la idea de lograr una “educación de calidad para todos” fue resignificada, poniendo el foco del Ministerio de Educación nacional en su evaluación a través de pruebas estandarizadas nacionales (Aprender) e internacionales (PISA). Asimismo, se esgrimió un nuevo discurso de “modernización”, mediante el cual se renovaron las apelaciones a la innovación administrativa y pedagógica, el progreso basado en el mérito individual y el desarrollo de capacidades, en función de la (auto)formación del capital humano necesario para la inserción en un incierto y desafiante —pero no cuestionado— orden social global. Por otra parte, lo que es también importante, el concepto de igualdad educativa, fuerte en la anterior administración nacional, fue eliminado progresivamente del discurso público sobre reforma educativa. En su lugar, el derecho a aprender fue enarbolado en sintonía con el diagnóstico crítico sobre un pasado reciente de ampliación de acceso sin logros de aprendizajes (Gluz y Feldfeber, 2021). Contra este discurso, académicos y sindicatos docentes articularon otro de carácter crítico de la nueva agenda político-educativa nacional. Entre los principales cuestionamientos se destacaron las denuncias de los procesos de privatización *de* y *en* la educación (Feldfeber *et al.*, 2018); del sistemático recorte presupuestario (Colectivo de Observatorios y Equipos de Investigación en Educación, 2019); del vaciamiento de las políticas de inclusión de la mano con la naturalización de las desigualdades (Gluz y Feldfeber, 2021); y de la promoción de una justicia educativa meritocrática (Di Piero, 2021). Estos discursos pueden ubicarse

4 Uno de los principales objetos de crítica fue el de la creciente segregación educativa (Veleda, 2012).

5 Para una discusión conceptual de este término, ver Terigi (2011).

en las narrativas de la justicia social y de los derechos humanos, que se mantuvieron fuertes en el ámbito académico.

En el período 2019-2023, el discurso público en educación mantuvo el persistente eslogan de “educación de calidad para todos”, destacándose en este sentido la conformación del Consejo Nacional de Calidad Educativa, dispuesto por la Ley de Educación Nacional de 2006 pero hasta entonces inexistente. Los discursos sobre inclusión social a través de la educación volvieron a florecer junto con la crítica a la meritocracia como único principio de justicia. Los programas socioeducativos fueron revalorizados, en parte como una consecuencia de los serios efectos de la pandemia en las preexistentes desigualdades educativas (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

## Sudáfrica: contexto sociohistórico y educativo

### *Contexto sociohistórico*

La historia escrita de Sudáfrica comenzó en 1652, cuando la Dutch East India Company decidió establecer una estación de aprovisionamiento donde ahora se encuentra Ciudad del Cabo, la capital nacional. El propósito de esta estación sería la provisión de agua fresca, carnes, vegetales y frutas a los barcos circulantes entre los Países Bajos y el “Lejano Este”. La estación devino colonia y luego esta colonia neerlandesa se convirtió en británica en 1806. En 1961, Sudáfrica se constituyó como una república independiente separada del *Commonwealth*. Todas estas administraciones promovieron la inmigración europea, a veces de forma muy agresiva.

Mientras tanto, se desarrolló una política de *Apartheid* (esto es, una rígida segregación basada en criterios raciales, incluyendo las de tipo residencial, sanitaria, educativa y recreativa). En Sudáfrica, históricamente, la población se clasificó en cuatro categorías, aún utilizadas para la reparación de las desigualdades históricas (como las políticas de discriminación positiva): negros (afrodescendientes), constituyendo el 80% del total de la actual población; blancos (eurodescendientes), el 8% de la población;<sup>6</sup> asiáticos, el 3%; y “de color” (término controversial que refería antiguamente a personas consideradas de origen racial mixto), un 9% de la población actual. Se estableció también la segregación política, siendo el voto potestad exclusiva de los adultos blancos, mientras que los negros debían ejercer su ciudadanía política en las llamadas *homelands* o *Bantustans*, territorios segregados o reservados.

El gobierno no tuvo éxito en legitimar estas políticas ante la población negra y, a través de los años, la resistencia contra las políticas de *Apartheid* floreció, llegando a transformarse en una guerra civil de baja escala en los inicios de la década de 1980. Además, desde principios de los años 1960 enfrentó la condena y un aluvión de sanciones y boicots de la comunidad internacional. Con la realidad económica y demográfica volviendo insostenibles estas políticas, sumadas a la ventana abierta por el fin de la Guerra Fría (anulando el miedo al advenimiento de un régimen comunista), el gobierno abrió en 1990 las negociaciones para una nueva Constitución.

Así, desde 1990, el gobierno, junto con los partidos de la oposición blanca y las principales agrupaciones políticas de sudafricanos negros, negociaron una nueva Constitución. Esta, que incluye una Ley de Derechos Humanos, se basó en el modelo

<sup>6</sup> La mayor parte (65%) de la población blanca habla afrikáans como primera lengua, un 30% tiene por primera lengua al inglés y el 5% restante a otras lenguas europeas como el portugués, alemán o neerlandés.

liberal-democrático occidental. Debe destacarse que la norma, enfáticamente respaldada por las distintas fuerzas, representó un movimiento sustancial respecto de los históricos posicionamientos políticos tanto del gobierno como del Congreso Nacional Africano (la principal agrupación política negra). En las elecciones generales de 1994, basadas en el sufragio universal, resultó ganador el Congreso Nacional Africano y Nelson Mandela devino el primer presidente negro en la historia de la nación.

En años recientes el apoyo popular al Congreso Nacional Africano se ha reducido y en las últimas elecciones de autoridades locales de 2021 obtuvo por vez primera menos de la mitad de los votos. Casi a treinta años de aquel 1994, el país se encuentra azotado por una serie de serios problemas, incluyendo el alto y creciente desempleo, el deterioro de la infraestructura, el colapso de la provisión de servicios y una corrupción rampante.

### **Contexto educativo**

La educación formal en Sudáfrica comenzó poco tiempo después del establecimiento de la estación de aprovisionamiento en Ciudad del Cabo en 1652 y se desarrolló signada por la segregación racial. El ámbito educativo probó también serlo para la agitación política en los años previos a 1994. Las escuelas y universidades en donde se educaba la población negra fueron focos de protesta y activismo contra el gobierno y el sistema político de entonces. El descontento con el sistema educativo giró en torno a la segregación educativa, las desigualdades sistémicas (las escuelas para blancos estaban mucho mejor dotadas que aquellas para negros) y contra la naturaleza autoritaria y eurocéntrica de la educación.

Para 1994, las tasas netas de escolarización para la secundaria baja y alta eran de 86,62% y 77,7%, respectivamente.<sup>7</sup> Luego de la toma de funciones en 1994, el Congreso Nacional Africano delineó una política educativa basada en sus ideales. Los principios de esta política, constituidos en metas para el sistema educativo pos1994 fueron los siguientes: democratización, desegregación, descentralización, igualdad de oportunidades educativas y educación multicultural (Wolhuter, 1999).

El sistema educativo apuntaría a desarrollar a la población en su totalidad y a promover diversos fines societales. Es decir que, más allá de los anteriores fines intrínsecos de la educación, fue formulada una serie de fines extrínsecos. Estos incluyeron metas económicas, como la erradicación de la pobreza y la promoción de la productividad económica nacional; metas sociales, como la creación de una sociedad libre de discriminación por motivos de raza, género u otros motivos injustos; la promoción de la movilidad social ascendente y la remoción de jerarquías artificiales y obstáculos al progreso social; metas culturales, como el empoderamiento de la población a fines de que pueda expresarse en su diversidad; metas políticas, como el empoderamiento de los ciudadanos para tomar parte en la construcción de una sociedad democrática; y metas para la constitución de una nueva identidad nacional basada en la democracia, igualdad, libertad, paz, justicia, tolerancia y estabilidad (Wolhuter, 2015).

Veintiocho años después del inicio de este proyecto, el sistema educativo ha tenido, en el mejor de los casos, una suerte dispar. Si bien, en particular en el nivel de educación superior, la matriculación se ha disparado y mucho puede mostrarse en términos de igualdad en la participación en la educación según la raza, el sistema sigue siendo muy desigual, la tasa interna de deserción es alta y, en todas las series de pruebas internacionales, Sudáfrica invariablemente puntúa entre las más bajas de todas las naciones participantes.

<sup>7</sup> Fuente: <http://data.uis.unesco.org/>

## Sudáfrica: discursos sobre reforma educativa

Al considerar el discurso académico en educación en Sudáfrica en la era pre1994, además del contexto social anteriormente desarrollado, es necesario tener en cuenta el boicot internacional contra los académicos sudafricanos entre 1960 y 1990 que los marginó de los discursos internacionales.<sup>8</sup> En esta etapa pre1994, el discurso académico, tanto como el público, pueden agruparse en tres escuelas de pensamiento claramente definidas: la cristiana-nacional, la liberal y la radical neomarxista (Wolhuter, 1999). Estas corrientes mantenían visiones divergentes e incompatibles sobre el estado de la educación en Sudáfrica en ese entonces, e igualmente irreconciliables nociones sobre el deber-ser del futuro del sistema educativo. Estaban a su vez, geográfica, social e institucionalmente aisladas unas de otras. La escuela cristiana-nacional tenía su base de apoyo entre la población blanca hablante del afrikáans y su bastión intelectual en las universidades históricamente concurridas por afrikáans blancos. La escuela liberal encontraba su base de apoyo entre la burguesía blanca y su centro intelectual en las universidades liberales, históricamente para blancos ingleses. La escuela neomarxista, finalmente, tenía su base de apoyo entre la ascendente generación de juventudes negras, activas en las universidades históricamente negras. Al momento de las negociaciones para una nueva constitución a comienzos de 1990, y durante la primera década de la era pos1994, estas tres formaciones discursivas eran aún visibles, si bien se encontraron todas unidas en su adhesión a la Constitución, la Ley de Derechos Humanos y los nuevos principios establecidos para el sistema educativo. Se trataba ahora de un caso de “unidad en la diversidad” (Wolhuter, 1999).

No obstante, actualmente, pueden delinearse tres grandes formaciones discursivas y una menor, con grandes divergencias entre sí. Las políticas y prácticas educativas se ubican en la narrativa neoliberal siendo que, por ejemplo, la performatividad y el gerencialismo permean el sistema educativo. El sustento de esta formación discursiva neoliberal se encuentra en los principios económicos formulados por líderes empresariales y también en el Partido Democrático, principal partido de oposición, con orígenes en el Partido Progresivo, hogar político de la escuela liberal en la era pre1994 (e.g., Le Grange, 2020). Hay una pequeña, pero de ningún modo insignificante, formación discursiva neoconservadora, que puede ser vista como descendiente de la escuela cristiana-nacional, pero ubicada ahora dentro del marco de la nueva Constitución. Aun siendo la voz del *lobby* proafrikáans, esta formación discursiva aboga por que se permita el máximo espacio en el sistema educativo para las lenguas autóctonas (especialmente el afrikáans, su mayor preocupación) y para que la diversidad cultural, la autonomía y la autodeterminación florezcan según lo habilitado por la Constitución y la Ley de Derechos Humanos (e.g., Giliomee, 2019). Luego, entre los académicos negros progresistas y los estudiantes activistas, ha tomado forma un discurso decolonial. Este discurso aboga por la decolonización de la educación en Sudáfrica (acusada de ser eurocéntrica y una continuación del colonialismo), a pesar de ser vaga y problemática la noción de “decolonización de la educación”. El académico progresista sudafricano Jonathan Jansen (2017), por ejemplo, distingue entre ocho sentidos diferentes asociados al término “decolonización de la educación”. Aun cuando el concepto pueda ser definido con claridad y su definición aceptada por unanimidad, existe un problema en su realización práctica. Otro problema es que el reclamo de decolonización, al menos entre el cuerpo de estudiantes, pareciera usarse —a menudo a través de acciones intimidatorias y actos que ponen en peligro vidas y propiedades— en interés propio, como en los casos de la abolición del

<sup>8</sup> Harricombe y Lancaster (1995) identificaron las siguientes tácticas relativas al boicot referida a diferentes rechazos: a) a viajar a Sudáfrica o a recibir a investigadores sudafricanos por parte de académicos de otros países; b) a la publicación de trabajos académicos sudafricanos; c) a la colaboración con académicos sudafricanos; d) al acceso a recursos e información para la investigación por parte de algunas editoriales; e) a la participación de académicos sudafricanos en congresos internacionales; f) al acceso de académicos sudafricanos a instituciones extranjeras; g) no reconocimiento de las credenciales educativas sudafricanas; h) a participar en la evaluación de tesis presentadas en universidades sudafricanas.

pago de cuotas o de la postergación de exámenes.<sup>9</sup> Finalmente, una formación discursiva de racionalismo cultural está ganando espacio de hecho en el nivel de gobierno. Esto es, un discurso dirigido a centralizar el control, lo que significa que se promueve la hegemonía del gobierno central a cargo del partido gobernante, disminuyendo el rol de las estructuras descentralizadas (provinciales y locales) y diezmado el papel de la sociedad civil en todas sus formas, incluyendo la agencia de los padres y la autonomía o agencia que grupos como los de minorías lingüísticas han disfrutado hasta ahora. Un ejemplo es el actual intento de enmienda de la Ley de Escuelas Sudafricanas para quitarle a los Órganos de Gobierno Escolar<sup>10</sup> poder de decisión sobre la lengua de enseñanza y aprendizaje, y políticas de admisión y contratación de directivos y docentes (Businessstech, 2022). La propuesta de enmienda impone requisitos mucho más estrictos a los padres que deseen educar a sus hijos en el hogar. Esto contrasta con la letra y el espíritu de la Constitución y los primeros documentos de política y leyes educativas pos1994. Por lo tanto, hay una evidente brecha entre la política de facto (totalmente en el molde neoliberal), la política oficial (en la narrativa de derechos humanos) y las acciones del gobierno para fortalecer su propio control.

## Comparación

La Argentina y Sudáfrica son, ambas, ex colonias ubicadas en el Sur Global y son también parte de un orden global en donde la escolarización juega un rol crítico en términos culturales, políticos y económicos. Sin embargo, han experimentado trayectorias históricas muy distintas y existen grandes diferencias culturales entre ambas naciones. A pesar de estas diferencias, ambas enfrentan actualmente una situación de profundo descontento y malestar social asociada con altos niveles de pobreza y un desarrollo económico incierto. Desde 1990, la Argentina logró consolidar una democracia relativamente estable al tiempo que ha padecido la inestabilidad económica y el empobrecimiento de la población. En el mismo período, Sudáfrica fue capaz de alcanzar un acuerdo nacional que puso fin al *Apartheid* y estableció un gobierno democrático, pero las tensiones raciales y las desigualdades sociales aún persisten. En ambos países la historia reciente de los sistemas educativos está caracterizada por la expansión del acceso en paralelo con signos de segmentación social y pobres resultados de aprendizaje, expresión en gran medida de las desigualdades sociales.

Durante las últimas tres décadas, las presiones para responder a un amplio rango de demandas globales<sup>11</sup> y nacionales han resultado en significativos esfuerzos de reforma educativa tanto en la Argentina como en Sudáfrica. La formación de los discursos académico y público en torno a estas reformas tiene claros vínculos con las cuatro narrativas globales identificadas por Wolhuter *et al.* (2022). En ambos países, por ejemplo, actores gubernamentales y no gubernamentales han expresado una narrativa neoliberal basada en visiones gerencialistas o incluso de mercantilización de la educación, mientras que la narrativa de los derechos humanos ha movilizado políticas para el incremento del acceso, y la narrativa de la justicia social ha desempeñado principalmente un rol para la crítica y el señalamiento de las limitaciones de estas reformas o de sus efectos desigualitarios.

<sup>9</sup> Como ilustración del tipo de conducta combativa del movimiento estudiantil asociado a la decolonización, en 2016, en el espacio de unas pocas semanas, estudiantes movilizados causaron daños por U\$D 10 millones en instalaciones de los campus universitarios (Tandwa, 2016).

<sup>10</sup> Integrados por el director escolar y representantes de maestros, personal administrativo, padres, la comunidad local y estudiantes de los últimos años.

<sup>11</sup> Nos referimos a iniciativas globales como la Educación para Todos y la Agenda de Educación 2030 —con sus respectivas metas de mejora en los aprendizajes y en la equidad social y de género, entre otras— pero también a otros procesos políticos, culturales y económicos propios de la globalización.

Podemos identificar también aspectos que muestran la interacción de influencias en diferentes escalas en cada país. Los discursos académico y público han tendido a combinar o tomar selectivamente elementos de diferentes narrativas globales. Notablemente, en la Argentina el discurso oficial se ha movido entre un programa “modernizador” —principalmente basado en las narrativas neoliberal y de desarrollo de capacidades— y un programa de “inclusión educativa” —que recurre a elementos de las narrativas de derechos humanos y de justicia social—. Por su parte, actualmente en Sudáfrica, un discurso neoconservador enfatiza un determinado grupo de derechos humanos asociado a las minorías y sus posibilidades de expresión étnica y lingüística; mientras que el discurso decolonial (que puede ser ubicado en la narrativa de justicia social) gira en torno a un tipo de injusticia social, residuo del dominio colonial, desconsiderando o, en el mejor de los casos, desestimando, otras formas de injusticia, por ejemplo, aquellas vinculadas al género o la posición socioeconómica. Al mismo tiempo, existen herencias propias de las historias de cada nación que continúan jugando un rol importante en los discursos educativos contemporáneos, como es el caso de las luchas en torno a la segregación racial en Sudáfrica, o el ethos igualitario de la sociedad y el sistema educativo argentinos.

## Conclusión

La investigación y comparación de los discursos público y académico en educación en Sudáfrica y la Argentina demuestran que las cuatro narrativas identificadas por Wolhuter *et al.* (2022) pueden ser usadas para describir los procesos de formación discursiva en naciones del Sur Global. No obstante, los casos de Sudáfrica y la Argentina también sugieren una precaución contra la aplicación mecánica o directa en el Sur Global de marcos teóricos desarrollados en el Norte Global. Como hemos mostrado, las cuatro narrativas tienen una presencia significativa en cada caso, pero en formas diferentes y variables que se articulan, a su vez, con otros elementos discursivos que responden a los contextos sociohistóricos y las disputas políticas propios de cada país en los procesos de reforma educativa. Según hemos planteado, dicha articulación ocurre mediante selecciones y reformulaciones de elementos propios de las narrativas globales. En el caso argentino, la adopción del programa “modernizador”, primero, y luego del de “inclusión educativa” coincidió históricamente con las agendas de reforma promovidas por los organismos internacionales, aunque también fue argumentada y resignificada por los gobiernos de turno para legitimarse en el poder como ciclos fundacionales de nuevos programas de desarrollo nacional. En el caso del programa “modernizador” de los años 1990, el Gobierno buscaba legitimar las políticas de “ajuste estructural” contra la “ineficacia” e “ineficiencia” del aparato burocrático estatal. En el caso del programa “inclusivo”, por el contrario, el gobierno necesitaba ganar legitimidad en una Argentina expoliada y en crisis por los efectos del programa anterior. En Sudáfrica, la selección de los elementos de las narrativas globales también se articula con la historia nacional. Así, los diferentes grupos políticos mantienen las disputas en torno a las no resueltas desigualdad y segregación racial que caracterizan a esta nación. En ambos países, no obstante, la tendencia general a la expansión en el acceso a la educación se inscribe en —y puede ser comprendida por esta inscripción— una tendencia de política educativa global, en donde se enfatiza el valor de la educación para el desarrollo personal y societal en un capitalismo flexible y crecientemente incierto (Sennett, 2009).

Retomando otro de los argumentos planteados en la introducción, observamos que efectivamente, en ambos casos, la narrativa neoliberal y la gubernamentalidad gerencial han marcado la agenda política educativa con fuerza en el período histórico estudiado, en donde los discursos del desarrollo sostenible y “tecno-solucionista” acrecientan su

influencia (Elfert, 2023). Así, la presión por la administración eficiente de los sistemas educativos, la medición de resultados y el posicionamiento en los rankings internacionales de “calidad” constituyen preocupaciones para ambas naciones mientras que las brechas internas de inequidad se mantienen constantes. No obstante, los valores democráticos y humanistas por cuyo debilitamiento se lamenta Elfert (2023) se mantienen como referencia para la formulación de propuestas alternativas en el discurso público y académico.

Como expresa Schriewer (2019: 152), “la ventaja del análisis comparativo parece consistir precisamente en poner de relieve sin restricciones la verdadera complejidad de las redes de causalidad”. En este artículo hemos intentado tomar en cuenta esta complejidad, pero nuevas investigaciones y análisis son necesarios para una comprensión más profunda de los vínculos entre las narrativas globales y la formación de discursos de reforma educativa a nivel nacional.

## Referencias

- » Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990). *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Businessstech. (2022). Clash over new laws for schools in South Africa-Including language changes and sale of alcohol. *Businessstech*. Disponible en: <https://businessstech.co.za/news/government/641947/clash-over-new-laws-for-schools-in-south-africa-including-language-changes-and-the-sale-of-alcohol/>
- » Colectivo de Observatorios y Equipos de Investigación en Educación (2019). *En caída libre. Balance del presupuesto educativo nacional durante el gobierno de Cambiemos*. Disponible en: <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/en-ca%C3%ADda-libre-balance-del-presupuesto-educativo-nacional-durante-el-gobierno-de-cambiemos>
- » Cullen, C. (2016). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- » Di Piero, E. (2021). Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: De la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019). *Foro de Educación*, 19(2): 115-139. Disponible en: <https://doi.org/10.14516/fde.913>
- » Elfert, M. (2018). *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning: An Intellectual History*. Nueva York: Routledge. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781315278131>
- » Elfert, M (2023). Humanism and democracy in comparative education. *Comparative Education*, 59(3): 398-415. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2185432>
- » Epstein, E. (2013). Principales corrientes epistemológicas en educación comparada. En Tello, C. G. (ed.). *Epistemologías de la política educativa. Perspectivas, posicionamientos y enfoques*, pp. 541-552. Campinas: Mercado de Letras.
- » Feldfeber, M.; Puiggrós, A.; Robertson, S. y Duhalde, M. Á. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/193173>
- » FIEL (Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericana) y CEA (Consejo Empresarial Argentino). (1993). *Descentralización de la escuela primaria y media: Una propuesta de reforma*. Buenos Aires: FIEL/CEA.
- » FIEL y Centro de Estudios Públicos-CEP. (2000). *Una educación para el siglo XXI: Propuesta de reforma*.
- » Filmus, D. y Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- » Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- » Giliomee, H. (2019). *The Rise & Demise of the Afrikaners*. Kaapstad: Tafelberg.
- » Gluz, N. B. y Feldfeber, M. (2021). La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la alianza cambiemos en Argentina (2015-2019). En Gluz, N. B.; Rodrigues, C. y Elías, R. (eds.). *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestroamericana*, pp. 19-44. Buenos Aires: CLACSO.

- » Harricombe, L. J. y Lancaster, F. W. (1995). *Out in the cold: Academic boycotts and the isolation of South Africa*. Arlington: Information Resources Press.
- » Human Rights Watch. (2022). *World Report 2022*. Disponible en: <https://www.hrw.org/world-report/2022>
- » Jansen, J. (2017). *As by Fire: The end of the South African university*. Cape Town: Tafelberg.
- » Le Grange, L. (2020). Research ethics: Examining the tension between principlism and rational self-interest in a neoliberal university context. *Transformation in Higher Education*, 5(1): 1-8. Disponible en: <https://doi.org/10.4102/the.v5i1.88>
- » Lührmann, A. y Lindberg, S. I. (2019). A third wave of autocratization is here: What is new about it? *Democratization*, 26(7): 1095-1113. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13510347.2019.1582029>
- » Macintyre, T.; de Souza, D. T. y Wals, A. E. J. (2023). A regenerative decolonization perspective on ESD from Latin America. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 0(0): 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2171262>
- » Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Escuelas que reciben y alojan. Experiencias de búsqueda y revinculación de estudiantes*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/volvealaescuela>
- » Oiberman, I. y Arrieta, M. E. (s./f.). *Los cambios en el sistema educativo argentino entre 1990-2000*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- » OREALC-UNESCO. (2022). *Transformar-nos: Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383816>
- » Palamidessi, M. y Gorostiaga, J. M. (2022). Las políticas nacionales para la educación básica (Argentina, 1983-2019). En Gamallo, G. (ed.). *De Alfonsín a Macri. Democracia y política social en Argentina (1983-2019)*, pp. 139-184. Buenos Aires: Eudeba.
- » Puiggrós, A. (1997). *La otra reforma: Desde la educación menemista hasta el fin de siglo*. Buenos Aires: Galerna.
- » Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- » Romero, L. A. (2004). Veinte años después: Un balance. En Novaro, M. y Palermo, V. (eds.). *La historia reciente: Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa.
- » Schriewer, J. (2019). La reconciliación entre la historia y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 34, Article 34. Disponible en; <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.25170>
- » Sennett, R. (2009). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, 10ª ed. Barcelona: Anagrama.
- » Southwell, M. y Romano, A. (eds.). (2013). *La escuela y lo justo: Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Gonnet: UNIFE, Editorial Universitaria.
- » Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- » Tandwa, L. (2016). South Africa: #FeesMustFall Costs Country R150Million. *Nzimande News24*. <https://allafrica.com/stories/201601201489.html>

- » Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional de San Martín.
- » Tedesco, J. C. (2016). *Debates de política educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- » Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual. *Quehacer Educativo*, 107.
- » Thwaites Rey, M. y Ouviaña, H. (2019). El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: Auge y fractura. En *Estados en disputa. Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*, pp. 17-61. Buenos Aires: El Colectivo/IEALC/CLACSO.
- » Tiramonti, G. (1997). Los imperativos de las políticas educativas de los 90. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2): 49-69. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100005>
- » Tiramonti, G. (ed.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens.
- » Veleza, C. (2012). *La segregación educativa: Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: Stella/La Crujía.
- » Veleza, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa: Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: UNICEF Argentina.
- » Wolhuter, C. C. (1999). Sociaal-wetenschappelijke literatuur over onderwijs in Zuid-Afrika: Van verzuiling tot eensgezindheid vanuit verscheidenheid. *Pedagogische Studiën*, 76(5), Article 5.
- » Wolhuter, C. C. (2015). The Case of the Education System of South Africa on the World Map: Inspiring case or call for guidance from abroad? En Jacobs, L.; Steyn, H. J. y Wolhuter, C. C. (eds.). *Thinking about education systems*, pp. 57-77. Noordbrug [Potchefstroom, South Africa]: Keurkopie.
- » Wolhuter, C. C. (2017). The philanthropic mission of comparative and international education bequeathed by Jullien: Continuing capstone of the field. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3): 303-316. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1302317>
- » Wolhuter, C. C.; Espinoza, O. y McGinn, N. (2022). Narratives as a way of conceptualising the field of comparative education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 0(0): 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2093160>

## Charl Wolhuter

Doctor en Educación Comparada por la Stellenbosch University, Sudáfrica. Profesor de Educación Comparada e Internacional, North-West University, Sudáfrica.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4602-7113>

Charl.Wolhuter@nwu.ac.za

### **Jorge M. Gorostiaga**

Doctor en Análisis Social y Comparado de la Educación por la University of Pittsburgh. Profesor Titular, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5766-1593>

[jgorosti@unsam.edu.ar](mailto:jgorosti@unsam.edu.ar)

### **Pablo Germán Pastore**

Doctorando en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín. Becario doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6776-728X>

[ppastore@unsam.edu.ar](mailto:ppastore@unsam.edu.ar)