



LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDEOLOGÍA EDUCATIVA. DIAGNÓSTICOS Y PROPUESTAS DE REFORMA EDUCATIVA EN ARGENTINA, UNA REVISIÓN HISTÓRICO-CRÍTICA

BUILDING AN EDUCATIONAL IDEOLOGY. PROPOSALS AND DIAGNOSTIC IN
EDUCATION REFORM IN ARGENTINA, A CRITICAL HISTORICAL REVISION

Volumen 13, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-30

Este número se publicó el 30 de setiembre de 2013

Romina De Luca

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDEOLOGÍA EDUCATIVA. DIAGNÓSTICOS Y PROPUESTAS DE REFORMA EDUCATIVA EN ARGENTINA, UNA REVISIÓN HISTÓRICO-CRÍTICA

BUILDING AN EDUCATIONAL IDEOLOGY. PROPOSALS AND DIAGNOSTIC IN
EDUCATION REFORM IN ARGENTINA, A CRITICAL HISTORICAL REVISION

Romina De Luca¹

Resumen: En el presente artículo, se reconstruyen las principales intervenciones de la Argentina en la elaboración de un diagnóstico sobre la situación de su sistema educativo. Entre 1950 y 1970, distintos ámbitos gubernamentales generaron un estado de debate permanente sobre los problemas de la educación latinoamericana. Argentina intervino activamente en ese proceso y presentó allí "las luces y sombras" de su sistema educativo y los distintos cambios deseables para superar las dificultades. Aquí se evidencia cómo los cambios proyectados fueron largamente discutidos y consensuados en el ámbito local e internacional. Los resultados que se presentan forman parte de una tesis doctoral, defendida en la Universidad de Buenos Aires, cuyo objetivo central residió en reconstruir las principales reformas educativas que, desde el Estado Nacional Argentino, se le imprimieron al sistema, durante la segunda mitad del siglo veinte. Se registró la existencia de dos tendencias en curso: la descentralización y la regionalización educativa. Ambas se expresaron en la pauta organizativa, en la administración y en el currículum promovido en la etapa de referencia. Para arribar a esas conclusiones se trabajó con documentos oficiales, provenientes del Ministerio de Educación nacional o de las principales oficinas del quehacer educativo vinculadas (o no) al Ministerio; con leyes y resoluciones, datos estadísticos, diarios nacionales, testimonios de protagonistas, entre otros. Para el presente artículo, se sistematizaron los principales documentos que el país presentó en distintos eventos internacionales. Los resultados muestran cómo se estructuró una nueva ideología para el funcionamiento del sistema educativo y cómo ella se tradujo en la práctica.

Palabras clave: ARGENTINA, REFORMAS EDUCATIVAS, RENDIMIENTO EDUCATIVO, REGIONALIZACIÓN

Abstract: In this paper, we analyze the main interventions of Argentina in making a diagnostic of the educative system situation. Between 1950 and 1970 different governmental offices had generated a permanent state of debate about Latin American education problems. Argentina had have an active role in this process, it had showed the "light and shadows" of its own educative system and the different desirable changes to pass-through the difficulties. Here we show that these changes were largely debated and agreed locally and internationally. The results that are showed in this paper are part of my Doctoral thesis (University of Buenos Aires, UBA) which main objective was to reconstruct the most important educative reforms done by the Argentinean national State during the Twentieth Century second half. We registered the existence of two tendencies: decentralization and regionalization. Both had expression in the schedule, in the administration and in the curricula promoted in this period. To arrive to these conclusions we worked with official documents from the National Ministry of Education and from other important educative offices related or not to this Ministry; with laws, resolutions, statistical data, national newspapers, direct testimonies of participants, among other sources. For this paper, we had systematized a document that the country has defended in several international events. The results show how a new ideology of the educative system work has been structured and how it has been translated in practice.

Key Words: ARGENTINA, EDUCATIVE REFORMS, EDUCATIONAL PERFORMANCE, REGIONALIZATION

¹ Becaria Postdoctoral del CONICET, Argentina. Doctora con mención en Historia de la Universidad de Buenos Aires, especializada en Historia de la Educación. Profesora y Licenciada en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Dirección electrónica: romina.deluca@conicet.gov.ar

Artículo recibido: 6 de marzo, 2013

Aprobado: 12 de setiembre, 2013

1. Introducción

El análisis de los procesos de reforma educativa en Argentina suele focalizarse sobre lo actuado en la década del noventa. La promulgación por parte del gobierno de Carlos Saúl Menem de la Ley Federal, sancionada en abril de 1993, y de la Ley nº 24.049 de “Transferencia a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de servicios educativos” constituyeron los hitos más salientes del proceso que se denominó “transformación educativa”. Como tales, la historiografía educativa intentó explicarlos y el interés fue legítimo. La Ley Federal dejaba atrás a la vieja Ley 1.420², marco normativo con el que se fundó y expandió el sistema educativo argentino entre fines del siglo XIX y el XX. Se modificó la tradicional estructura de escuela “primaria” obligatoria de siete años de duración y “secundaria” (o media) optativa de cinco años. En su lugar, instauró un ciclo de nueve años obligatorios (fusión del primario junto a los dos primeros años del secundario) con un nuevo currículum por áreas. La escuela secundaria pasó a constituir la enseñanza “polimodal”, de tres años, con orientaciones.

El proceso de “transformación educativa” se analizó desde diversas perspectivas observables, aunque la mayor parte de los trabajos comparten un núcleo común. Se concibe al proceso de reforma como el resultado de la instauración de un “estado mínimo” producto de la ideología neoliberal imperante en esos años. Una buena parte de los trabajos entiende que las políticas de descentralización educativa (la transferencia de la administración del servicio educativo de la Nación a las provincias, a partir de la sesión de las escuelas nacionales a las provincias) serían un vehículo para esa reducción o retiro del Estado del manejo de la “cosa pública” (Puiggrós 2003, 2007; Tiramonti, 2001, 2004, 2011; Rivas, 2010; Imen, 2005).³ Esa premisa habría sido ejecutada por la nueva derecha (Paviglianiti, 1989, 1991)⁴ o neoliberalismo. Como resultado, se pasaría de un sistema educativo centralizado (al

² La Ley 1.420, siguiendo los trazados de la Constitución Nacional, fijó a la educación primaria (de siete años de duración) como la educación básica y obligatoria que todo niño debía alcanzar. Por sobre ella, se elevaba el nivel secundario (de cinco años de duración) educación originalmente dirigida a la preparación de personal administrativo y técnico o como pasaje a los estudios superiores universitarios. Como sostiene Guillermina Tiramonti (2011, p. 21) la escuela media fue creada con un “objetivo selectivo”, formadora de cuerpos intermedios o propedéutica de los estudios superiores. Organizada en torno a un extenso currículum enciclopedista, cada disciplina de conocimiento se correspondió con una asignatura específica a cargo de un especialista. Su organización curricular, con 11 disciplinas a cargo de 11 profesores, diferenciaba su lógica del primario con una maestra y cuatro áreas de conocimiento en los grados superiores.

³ La lista de autores podría ser más que extensa. La mención de los imprescindibles solo busca orientar al lector interesado particularmente ya que los objetivos principales del artículo focalizan sobre otra problemática.

⁴ En Argentina también ha recibido el nombre de neoconservadurismo.

igual que el costarricense) a otro en donde la responsabilidad recaería sobre las provincias. Esta perspectiva, circunscribe los procesos de descentralización a la existencia de un personal político específico en la administración estatal. También, a la emergencia en el ámbito educativo de asesores de corte técnico, desligados del quehacer educativo. A menudo, se destaca que el personal político neoliberal habría aplicado políticas fomentadas por organismos internacionales tales como el Fondo Monetario Mundial, el Banco Mundial, o la Organización Internacional del Trabajo, entre otros (Feldfeber, Myriam, 2005; Feldfeber y Saforcada: 2003). Por eso, para algunos autores, las políticas de reforma reeditarían nuevas formas de dependentismo (Vior, 1999). Entre los antecedentes más inmediatos se encontraría lo actuado hacia fines de los setenta y algunas políticas erráticas en los sesenta.

El artículo busca mostrar de qué manera se fue conformando una ideología, de larga data, sobre cómo debía transformarse el sistema educativo. Lejos de ser una política improvisada por un personal político neoliberal presionado por organismos internacionales, la propuesta de descentralización del sistema educativo cuajó luego de numerosos informes, estudios, charlas y “conferencias”. En todos esos espacios, se debatía sobre el estado del sistema, sus problemas y las posibles formas de re-encuadrarlo. Para el caso argentino, las propuestas fueron desarrolladas por organismos e instituciones locales. Se recurrió a un personal político de lo más diverso, a diferentes expertos y especialistas del quehacer educativo, quienes configuraron un balance sobre cómo funcionaba la maquinaria escolar argentina y, luego, esbozaron políticas concretas de cambio. Precisamente, porque del debate cuajó un consenso, la descentralización-regionalización educativa se consolidó como la nueva tendencia que estructuró al sistema educativo argentino durante la segunda mitad del siglo veinte. Aquí se da cuenta de cómo se fue construyendo a nivel local ese “acuerdo”. Si bien sus orígenes pueden rastrearse en los debates sobre “planificación integral”, logró consolidarse luego de la pérdida de vigencia de ese paradigma. El presente artículo polemiza con quienes sostienen que las políticas de descentralización, durante los años sesenta y setenta, fueron errantes (Ruiz y Mauceri, 2010). Se reconstruye el lugar central que le cupo a la oficina del Sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo (“CONADE”) en la elaboración original de la propuesta. El artículo también esboza una interpretación posible sobre los intereses locales que permitieron que esa propuesta se consolidara. Se reflexiona sobre cuál era el interés de la burguesía local que se materializó tras la propuesta de descentralización-regionalización educativa.

Forma parte de los presupuestos teóricos de este artículo que la descentralización en el plano administrativo-financiero y su correlato en la regionalización del currículum⁵ (y, en ocasiones, del calendario escolar y de la organización de la estructura del sistema) aparecen como una estrategia de clase. Ambas modalidades permiten adecuar el sistema educativo a las necesidades productivas del capital, a los distintos nichos de acumulación y a la desigual forma en que las calificaciones productivas se distribuyen a lo largo del país. Esas demandas son las que promueven la ruptura de la pauta homogénea y centralizada que caracterizaba al sistema educativo por otra de sentido contrario.

No existe una amplia serie de estudios que se ocupen sobre la planificación educativa en Argentina. Menciones marginales se encuentran en algunos trabajos abocados a reconstruir, a nivel macro, la evolución del sistema educativo. En ese sentido, Suasnábar y Palamidessi sostienen que la planificación y la creación de oficinas específicas abocadas al planeamiento respondieron al gran crecimiento de la matrícula escolar, entre 1950 y 1970. Esa expansión tuvo correlato en el aparato burocrático, generándose un nuevo personal técnico especializado en esa área de la administración: los “especialistas en educación” (Suasnábar y Palamidessi, 2007, p. 9; Suasnábar, 2004). La mayoría de los estudios que toman lateralmente esta problemática tienen por observable el ámbito universitario, las políticas universitarias o bien la conformación de un cuerpo de especialistas en el campo científico de la educación reconstruyendo sus trayectorias intelectuales (Suasnábar, 2004, 2009; Simón, 2006; Isola, 2012).

El trabajo más exhaustivo sobre planificación fue realizado por Guillermo Ruiz (2007). El autor estudió el rol desempeñado por el Consejo Nacional de Desarrollo en la planificación integral, en Argentina. Ruiz reconstruyó el pasaje de las políticas de “planificación integral” a las de “evaluación de la calidad” educativa en el período comprendido entre 1958 y la década del noventa. En lo que refiere a la problemática pertinente para este artículo, el autor sostiene que el “CONADE” -ámbito central de discusión y debate de política educativa- se vio afectado por la situación política general del país, en particular, la inestabilidad institucional. Su “plan de educación” no habría logrado implementarse. Luego de ese momento, el organismo perdería centralidad y, con él, las políticas de “planificación integral”. En el mismo

⁵ Por regionalización del currículum nos referimos a la fijación por parte del Estado nacional de un currículum básico, común y mínimo para que el mismo fuera reformulado por las provincias o regiones acorde a las necesidades de capacitación-calificación demandadas por las fuerzas productivas locales.

sentido interpretativo, otro autor (Galarza, 2007) argumenta que la pérdida de pujanza de la planificación se asociaría a la implementación de políticas de descentralización y con el ascenso de regímenes dictatoriales. Aquí se polemiza con esta posición. Se mostrará cómo la descentralización-regionalización ocupó un lugar modular en las propuestas de los organismos abocados a la “planificación integral”. Por lo menos para el caso argentino, las propuestas de políticas educativas allí generadas se ensayaron durante los gobiernos dictatoriales. Pero lograron consolidarse, a posteriori, bajo las gestiones “democráticas”. En consecuencia, su recorrido atraviesa a regímenes y personal político de lo más diverso.

2. Breve referente teórico

Para el análisis de este artículo, se toman, como punto de partida del análisis, las categorías establecidas por el materialismo histórico. Aquí se considera que ningún aspecto de la vida social escapa a las tendencias generales de la acumulación de capital descriptas por Marx en *El Capital* (Marx, 2007). En tanto, la función más importante del sistema educativo es la creación de los atributos técnicos y morales de la fuerza de trabajo, la evolución de la acumulación del capital (el proceso objetivo que consume esos atributos) constituye un punto de partida necesario. En particular, aquí se reflexiona sobre una de las tendencias que actúan sobre el funcionamiento del sistema: la descualificación de la fuerza de trabajo. De todo el proceso, nos concentraremos en la simplificación y parcialización de tareas (Marx, 2007; Braverman, 1975) en la fase de agudización de las contradicciones del régimen de gran industria. En este trabajo, se explora la interrelación entre esa tendencia general y los procesos de descentralización y regionalización educativa implementados en Argentina a partir de la década del sesenta. Como hipótesis aquí se sostiene que la descentralización del currículum buscaría mejorar la interrelación entre formación escolar y necesidades productivas locales. La mutación entre un proceso de formación única y general para todos los alumnos a otro “disperso” vehiculizaría las demandas locales de distintas fracciones de clase.

Por lo expuesto, el punto de partida que se sostiene en este artículo concibe que la realidad educativa cobra sentido dentro de un contexto social, económico y político específico. Por ello, todas las transformaciones estudiadas deben ser interpretadas a la luz de procesos sociales más generales. Aquí se mostrará cómo una serie de tendencias que comenzaron a hacerse visibles durante la década del sesenta permiten explicar algunas de

las problemáticas educativas ensayadas esos años. Durante aquella década, el capitalismo argentino comenzó a reestructurarse de tal manera que el conjunto de la sociedad sufrió profundas transformaciones, dando lugar a nuevas contradicciones sociales que se profundizarán durante la última dictadura militar y los gobiernos democráticos posteriores.

La dictadura de Juan Carlos Onganía (1966-1970), junto a su Ministro de Economía Adalberto Krieger Vasena, fue una de las primeras expresiones de los sectores más concentrados de la burguesía en el poder. Esas fracciones establecieron una alianza y lograron llegar al poder con la dictadura de 1976. En ese momento se inició una profunda reestructuración del conjunto de la economía local, en el marco de una crisis del capitalismo a nivel internacional. Aquel proceso tuvo como correlato la concentración y centralización del capital. La liquidación de los capitales más débiles, el aumento de la productividad y, por lo tanto, la expulsión de mano de obra y la proletarización de diversas fracciones de la pequeña burguesía fueron los síntomas más visibles de esa reestructuración. Sin embargo, la productividad continuó creciendo a una velocidad inferior a la imperante en el mercado mundial. La renta agraria, pilar de la economía argentina, ya no resultaba suficiente para sostener el proceso de acumulación local. La deuda externa contraída en enormes magnitudes por el país comenzó a configurarse como el mecanismo de compensación que pretendía suplir la baja productividad (Sartelli, 2007; 2011; Iñigo Carrera, 2007). La consecuencia de dicha política fue la creación de condiciones negativas para la acumulación local. A partir de esa fase, breves períodos de relativa calma son seguidos por crisis económicas y sociales cada vez más agudas (1975, 1982, 1989, 2001).

En este artículo se intenta dar cuenta de las maneras en que ese proceso de crisis se expresó en el sistema educativo. La búsqueda de un sistema educativo más eficiente, la necesidad de dar respuesta a las demandas locales y regionales, la insuficiencia de los recursos financieros para sostener el sistema educativo y la promoción de formas alternativas de financiamiento comenzaron a conformar parte constitutiva de la agenda educativa al calor de la agudización de la crisis. Al mismo tiempo, la reestructuración productiva tornaba obsoleto el currículum común ya que la fuerza productiva no poseía atributos homogéneos a lo largo todo el territorio. Se debía adecuar el currículum a las desiguales demandas de calificación del capitalismo reestructurado. Aquí se evidencian cuáles fueron los debates y las propuestas que consolidaron una nueva ideología educativa para la nueva etapa: la descentralización.

3. Metodología

En el presente artículo, se trabajó con fuentes de primera mano tales como documentos oficiales de diversa índole. Se examinaron escritos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación y por otros organismos gubernamentales locales (los provenientes del Sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo, principalmente), las actas y documentos de discusión producidos por la Argentina para distintos encuentros internacionales, tales como las “Conferencias Mundiales para la Educación”, el “Seminario para el Planeamiento Integral de la Educación”; discursos oficiales, actas, legislación (leyes y “resoluciones”) entre otros. Se realizó una recopilación y sistematización de los documentos de referencia y se procedió al análisis de su contenido. Se proporciona al lector/a interesado, la mención de otros documentos relacionados con los temas aquí tratados que, por cuestiones de espacio, no se analizaron. En ese sentido, el examen del corpus documental resultó más amplio al incorporarse organismos que intervinieron en el estado de “debate” y “discusión” por fuera del ámbito estatal. Si bien aquí no se presenta, también se reconstruyó la trayectoria de los intelectuales que formaron parte del proceso de discusión y debate. Se proporciona la mención del lugar donde puede consultar tal información. La mayor parte del acervo documental analizado en este artículo forma parte de los archivos del Centro Nacional de Documentación Educativa (“CENIDE”) del Ministerio de Educación de la Nación y de la biblioteca del Ministerio de Economía de la Nación, ambos accesibles al público en general.

4. Resultados y análisis

Educación y recursos humanos: la ideología mundial

La preocupación por la elaboración de diagnósticos sobre la evolución, problemas y perspectivas del sistema educativo no fue un rasgo original o privativo de la Argentina. Desde mediados de la década del cincuenta, e inclusive ya desde la post-guerra, a nivel “internacional” se realizaron distintas reuniones periódicas con el objetivo de indagar sobre la marcha de la educación. Especial interés revestía para los considerados países “subdesarrollados” en tanto, se presuponía que la educación conformaba un vector de desarrollo. Tal preocupación se encontraba permeada por las llamadas teorías del desarrollo o del capital humano. Dicho “paradigma” concebía el funcionamiento de la maquinaria educativa como “formador” de la futura fuerza de trabajo que garantizaría el “despegue” (o

teorías del “take off”) de los países “en vías de desarrollo” (Rostow, 1961). Distintas oficinas ligadas a la Organización de Naciones Unidas, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (“UNESCO”) y la Organización de Cooperación de Desarrollo Económico (“OCDE”)⁶ sentaron los primeros cimientos para que la planificación se reflejara en las políticas públicas. Para América Latina, los aportes de la CEPAL⁷ colocaron el eje sobre la planificación (en una primera etapa denominada “programación”) y sus técnicas. A partir de ellas, se diseñarían distintas acciones tendientes a impulsar el crecimiento económico en la región. Si bien originalmente la programación contaba con un sesgo netamente económico, en una segunda etapa, cobraron fuerza problemáticas sociales y, en particular, la educación. Así, en sucesivas reuniones, congresos y conferencias vinculadas al mundo de la educación proliferó una importante cantidad de informes. Datos cuantitativos y cualitativos mundiales, regionales o locales se acumulaban sobre las características de los sistemas educativos de cada país. El cúmulo de las cifras que allí se obtenían ponían sobre el tapete algunos interrogantes claves: cuál era el papel de la educación para el conjunto social, cómo se hallaban administrados los sistemas educativos; cuáles eran sus éxitos y fracasos; de qué forma se adecuaba lo enseñado a las necesidades productivas de aquel momento; cuál era el nivel del gasto educativo, ¿resultaba suficiente o era necesario invertir más? De la respuesta a esa serie de preguntasemergerían distintas prioridades. Las propuestas giraban en torno a expandir el sistema o bien “aggiornarlo” acorde a los cambios tecnológicos, mejorar sus resultados, extender la obligatoriedad, gastar más, entre otros.

En los siguientes acápite se evidenciará cómo se fue conformando un consenso en torno a cuáles debían ser los principales problemas a detectar. Insumos necesarios de cara a formular un “diagnósticos de base” sobre la situación educativa en los distintos países. También se reconstruye las posibles soluciones que se fueron articulando. Argentina participó activamente en los diferentes eventos que se realizaban. Incluso cuando no lo hizo, dio a conocer las principales discusiones que se estaban llevando a cabo en el país, a través de diversas publicaciones ministeriales elaboradas a tal fin. Todos esos espacios actuaron como “caja de resonancia” en el ámbito local y dispararon, a menudo, otra serie de

⁶ Si bien la OCDE, como tal, tiene su creación en 1961, tomamos como su legado inmediato los trabajos realizados previamente por la agrupación europea OECDE creada en 1947.

⁷ La Comisión Económica para América Latina fue creada mediante la Resolución nº 106 del Consejo Económico Social el 25 de febrero de 1948.

reflexiones posteriores. Si bien este trabajo se centra en el caso argentino, se considera necesario reconstruir, en primer término, los principales encuentros internacionales en donde se avanzó en delimitar una agenda de tareas educativas. Se evidenciará cómo Argentina cumplió “a pie juntillas” las indicaciones. Avanzó en la delimitación de sus “problemas”, así como en la elaboración de una agenda propia de planificación.

a) De cómo hacer un diagnóstico educativo

Uno de los primeros eventos que reviste interés, para los fines de este artículo, tuvo lugar en la ciudad de Ginebra durante el año 1955. Allí se celebró la *XVII Conferencia Internacional de Instrucción Pública*, reunión que tuvo por objetivo debatir sobre la marcha de la educación. En particular, sobre la necesidad de expandir el sistema educativo presionado por el aumento poblacional de la post-guerra. Pero, la mayor cantidad de personas en edad escolar no constituía el único factor a considerar. Los países bregaban porque se avanzara sobre otras formas de ampliación: la necesidad de aumentar el mínimo de años de estudio y la inclusión de población por fuera del circuito formal de educación. Por una u otra vía, el movimiento ampliatorio hacía imprescindible el desarrollo de infraestructura educativa. La creación de edificios escolares, la adquisición de nuevo material escolar y la introducción de mejoras en las retribuciones del personal docente se colocaban a la orden del día.

Siendo ese el cuadro general, se sugerían algunas recomendaciones. Como se demostrará en este artículo, las mismas pautas se repitieron a lo largo de toda la etapa. Se estableció que, si se quería dar lugar a las demandas de expansión del sistema, resultaba imperioso avanzar en una coordinación financiera de todos los poderes públicos encargados de la educación. Lo mismo debía revisarse a los efectos de simplificar los procedimientos administrativos, tanto en lo que hacía al financiamiento como a la inspección del gasto. Ello implicaba examinar la distribución de responsabilidades y tareas entre la administración central de la educación -o nacional- y las autoridades locales.

Se sugirió que la repartición de tareas más conveniente, en materia financiera, era el sostenimiento de la enseñanza pre-escolar, la básica obligatoria y los servicios educativos auxiliares por parte de las autoridades locales. A cargo de la administración nacional quedarían el resto de los servicios educativos. Va de suyo que esa división implicaba, para países con una estructura educacional como la Argentina, en donde la escuela masiva era la “primaria” y se encontraba a cargo de la autoridad central, dictaminar que el esfuerzo

financiero principal recaería sobre las arcas provinciales. De efectivizarse se desandaría la forma en la que se había estructurado el sistema educativo, luego de la sanción de la Ley Lainez, en 1905.⁸ Dicho encuentro resultó testigo de una tendencia -la descentralización- que, en Argentina, se puso en marcha hacia 1956, en primer término como expresión de deseo, y se consolidó en las dos décadas siguientes. Reviste interés el destacar este punto, ya que la mayoría de los trabajos data el inicio de las políticas de descentralización, a nivel local e internacional, en la década del setenta.

Un año más tarde, en mayo de 1956, en Lima, Perú, se desarrolló la Segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación. Si, tal como se había anunciado en la conferencia de Ginebra, la expansión educativa era una realidad, resultaba vital acompañarla con mayores recursos. Pero las arcas del Estado resultaban insuficientes para llevar a cabo tal empresa. Se sugería, en este nuevo encuentro, la participación de distintos establecimientos e instituciones bancarias -corporaciones o fondos especiales- abocadas a la construcción y/o el mantenimiento de los edificios educativos. Además, los gobiernos podían recurrir a diversos medios para aumentar los recursos. La creación de impuestos especiales o el aumento de los existentes, la emisión de bonos, la asignación de partidas extraordinarias del presupuesto o bien la toma de empréstitos configuraban “caminos posibles” a seguir. La reunión reflejaba, en forma cabal, la teoría de los “recursos humanos” y exhortaba a los países a que aumentaran sus partidas educativas.

Dos años más tarde, en junio de 1958, se realizó en la ciudad de Washington un Seminario sobre Planeamiento Integral de la Educación, organizado por la Unión Panamericana. En el evento se construyó un “recetario” con los puntos que debían considerarse para organizar una agenda de planificación. Se estimaba que una correcta planificación arrojaba efectos en el plano cualitativo, cuantitativo, en la administración y en el financiamiento. Cualquier plan debía contemplar el diseño de políticas educativas con objetivos realizable a corto, mediano y largo plazo. Entre las metas, enumeraban: extender y mejorar los servicios educativos en todos los niveles; reestructurar el sistema; revisar los planes de estudio y los programas; capacitar al personal docente, supervisor y administrativo en función de los cambios que se previeran; crear o extender los servicios de orientación;

⁸ La Ley Lainez, conocida por el nombre de su autor, o Ley nº 4.874 fue promulgada por el Senado de la Nación el 30 de septiembre de 1905. Autorizaba a las provincias, quienes por prescripción constitucional debían garantizar la educación básica en sus territorios, a pedir socorro a la autoridad nacional para la creación de nuevas escuelas en los territorios provinciales.

mejorar los métodos de enseñanza; desarrollar servicios de asistencia social-escolar y establecer normas pedagógicas para aplicar a los libros de texto, a los locales escolares, revisar el mobiliario, equipo y material escolar. A su vez, recomendaban que la ejecución del plan se llevara a cabo a través de experiencias o ensayos. Se buscaba así, poner a prueba la eficacia de las “soluciones proyectadas”, facilitando la evaluación a través de ensayos piloto de demostración y experimentación. Tal como puede observarse, se fue generando cierto consenso, a nivel internacional, sobre la necesidad de avanzar en un proceso de transformación global del sistema educativo. Pero no se trataba de cualquier tipo de cambio. Éste debía ligarse con los resultados arrojados por los diagnósticos previos. Por ese motivo, se delineaban los puntos sobre los que la planificación debía arrojar resultados.

Un año más tarde, en diciembre de 1959, se celebró en París el *Coloquio sobre Planeamiento de la Educación*. Allí se reforzaban los principios esgrimidos en el evento anterior. Se consideraba que la asunción de la agenda trazada en Washington resultaba menester prioritario, sobre todo, en los denominados países “subdesarrollados”. Porque si ellos querían alcanzar la igualdad del derecho a la educación y el acceso a la enseñanza gratuita primaria entonces, debían conocer el costo total de los objetivos que se querían alcanzar. Ese detenido análisis permitiría fijar prioridades de acuerdo a las posibilidades financieras. Y aunque las penurias económicas llevaran a seleccionar algunas políticas indicaban que, no debía perderse de vista que, la inversión educativa resultaba necesaria siempre.

Pero si se quería promover la educación, no debía atarse la inversión a las posibilidades otorgadas por el crecimiento de la renta nacional o del presupuesto. Se recomendaba que los estados “preconizar[an] formas de financiamiento alternativo”. Entre las posibilidades enumeraban las contribuciones de colectividades locales y de empresas, prestaciones en trabajo -para la construcción de escuelas, por ejemplo-, “la posibilidad de hacer pagar a las familias de los alumnos pudientes”, facilitar préstamos o sistemas de libretas para los alumnos, la obtención de préstamos, etc. Por último, proponían que cada estado revisara la forma en la que realizaba los gastos educativos, en particular, la composición entre gastos fijos y de capital. De su análisis podría llegar a observarse que de los primeros podían liberar recursos hacia los segundos. Planificar implicaba, entonces, conocer el gasto del sistema tal como se encontraba, pero también el de las propuestas que se ejecutarían. Ambos polos del problema financiero garantizaban el éxito de la tarea.

En la selección realizada en este artículo sobre los principales hitos internacionales de debate educativo no puede dejar de mencionarse la “Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico Social en América Latina”. El evento fue realizado en Santiago Chile entre el 5 y el 19 de marzo de 1962 (Conferencia, 1962). Dicho encuentro marcó la agenda argentina en materia de planificación y diagnóstico. En él, Argentina sistematizó, por primera vez, una serie de problemas cuya mención se repetiría a lo largo de toda la etapa. En primer lugar, advirtieron la existencia de lo que denominaron un “déficit organizacional” del sistema educativo argentino, a saber: la ausencia de una Ley General de Educación. Los especialistas argentinos consideraban que constituía una contrariedad fundacional que explicaba la falta de coherencia e integralidad en los fines y objetivos de cada uno de los niveles educativos. De dicha falta derivaba un segundo inconveniente: la ausencia de coordinación entre los diversos gobiernos que impartían educación (Nación, provincias, municipios y sector privado). Un tercer problema se encontraba en la articulación entre los distintos niveles educativos. El pasaje del ciclo primario al medio se realizaba a través de “un corte brusco y antipedagógico”, que dejaba de lado la evolución psicológica del niño y del adolescente. Todos esos puntos se conjugaban en una gran rigidez. Asimismo: “[...] Tampoco existe flexibilidad geográfica o regional, planes preparados en Buenos Aires y articulados según las necesidades de Capital o de las grandes ciudades se aplican rígidamente en medios rurales diferentes” (Conferencia, 1962, p. 46).

Por primera vez, Argentina elaboraba un informe exhaustivo y “amplio” delimitando un cuadro de situación general del sistema educativo. Lo dicho no implica que, previamente, no se hallaran escritos sobre el funcionamiento de aspectos parciales del sistema educativo. Los innumerables informes elevados por los inspectores al Ministerio de Educación de la Nación, desde la estructuración del sistema, a fines del siglo XIX, refutarían rápidamente tal afirmación. Los trabajos elaborados por Martín Legarralde (2007) y por Kabat y De Luca (2009) abordaron esta perspectiva de análisis. Sin embargo, en esta oportunidad, existía una diferencia de grado con todos los anteriores. Ahora se avanzaba en revisar, de cabo a rabo, el sistema educativo. Al mismo tiempo se esbozaban, de manera incipiente, propuestas concretas de solución. En esta oportunidad, se señalaban lo que se denominaban vicios fundacionales. Pero también se revisaban aspectos asociados con el “rendimiento educativo”. Y éste dejaba bastante que desear. Valga de ejemplo el nivel medio, asolado por altos índices de deserción, con contenidos inadecuados y carentes de cualquier tipo de

orientación vocacional. La formación de docentes, que se desarrollaba en el nivel medio, tampoco resultaba auguriosa: era corta, se accedía en edad temprana, proveía una formación deficitaria y formaba un exceso de graduados. Cabe preguntarse, ¿qué era lo que había cambiado entre la elaboración de este informe sistemático y aquellos parciales y fragmentarios anteriores?

En este artículo, se argumenta que los motivos de ese cambio se originaron en mutaciones de la coyuntura internacional (y local). En primer lugar, un año antes, entre marzo y agosto de 1961, Estados Unidos junto a los países miembros de la Organización de Estados Americanos (“OEA”) habían celebrado la “Alianza para el Progreso” (“ALPRO”). El programa de ayuda económica, política y social entre los socios buscaba afianzar las “solidaridades” locales en el contexto de la “Guerra Fría”. Al mismo tiempo, se intentaba disipar el peligro de la Revolución, a través de la promoción del desarrollo regional en el continente. A los efectos de lo que interesa en este artículo, el documento fundacional de la “Alianza” sugería a los países miembros avanzar en la construcción de organismos que fomentaran el desarrollo. Argentina demoró menos de un mes en realizar esa proposición. El Decreto N° 7.290 del 30 de agosto de 1961 instituyó al Consejo Nacional de Desarrollo (“CONADE”) como organismo dependiente de la Presidencia. Entre sus principales objetivos se hallaban: “Definir los objetivos de largo plazo, elaborar programas de desarrollo, (...) elaborar o analizar proyectos regionales, elaborar los programas de cooperación internacional, promover y coordinar la elaboración de estadísticas y la ejecución de estudios e investigaciones económica-sociales” (Cano y Mouchet, 1963, pp. 41-42). También en las formulaciones de la “Alianza” se le otorgó un rol central a la educación. El CONADE fue uno de los organismos argentinos más prolíficos en materia de elaboración de diagnósticos de base en materia educativa. Influencia que obtuvo incluso antes de que le destinara un sector específico dentro del organismo.

Pero un segundo elemento, de índole local, favoreció el cambio de tendencia en materia de diagnóstico educativo. En Argentina, la segunda mitad del siglo veinte coincidió con el inicio de una crisis hegemónica de la burguesía local. A nivel fenoménico, el derrocamiento de Juan Domingo Perón, en 1955, inició dicha etapa. El golpe de Estado de la autodenominada “Revolución Libertadora” implicó la proscripción política de la clase obrera. Aunque ya previamente se manifestaban síntomas de la crisis de acumulación de capital local (valga de ejemplo, los Congresos de la productividad organizados hacia 1952, de cara

a “racionalizar” la economía). También, en la incapacidad de la renta agraria de sostener al conjunto de la economía mediante transferencias de ese sector al industrial. La economía argentina comenzó a perder peso en el mercado mundial hacia la década del sesenta. Dicha situación se consolidó hacia la década del setenta, cuando el país cedió la primacía económica de la región a manos de Brasil y México. En ese contexto, la burguesía argentina buscó saldar su crisis hegémónica y de acumulación. Proceso que se agudizó luego de mayo del '69, con el inicio de un proceso revolucionario. Éste se manifestó bajo la forma de una acción insurreccional de fracciones de la clase obrera y de la pequeño burguesía y la sucesión de distintas puebladas, a lo largo y ancho del país. El proceso abierto en 1955 se cerró el 24 de marzo de 1976, con la llegada al poder de los sectores más concentrados de la burguesía local (nacional y transnacional). Ellos iniciaron la reestructuración del capitalismo argentino, por la vía de eliminar capital sobrante. La aniquilación de la “fuerza social revolucionaria” (bajo la forma de la “desaparición de personas”) que cuestionaba el orden establecido e impedía llevar adelante el proceso de reestructuración, resultó una de las tareas necesarias de cara a saldar la crisis hegémónica.

En lo que refiere a la dinámica del sistema educativo, el golpe del '55 coincidió con el inicio parcial de políticas de racionalización administrativa y de descentralización. Dichos cambios se fueron apoyando en los “diagnósticos” que se fueron elaborando. En el contexto del clima de época descripto se avanzó en la delimitación de las pautas que todos los países debían considerar, a la hora de realizar un diagnóstico integral del sistema educativo. Sólo la unificación de los criterios permitiría la elaboración de informes comparativos entre los distintos países y proyectar instancias de racionalización. No hubo que esperar demasiado para que ese punteo fuera consensuado. Así, en diciembre de 1963, en Santiago de Chile se realizó el Seminario para Jefes de Oficinas de Planeamiento de la Educación. La actividad fue organizada por el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social y la UNESCO (ILPES, 1963). Representando a la Argentina participó Mariano Durand, Subsecretario de Educación del Ministerio de Educación y Justicia de la época. Junto a él lo hicieron sus pares de Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, México, Nicaragua, Perú, Venezuela, además de distintos colaboradores del Instituto Latinoamericano de Planificación.

¿Cuáles eran los criterios que los distintos países debían seguir? Un diagnóstico integral del sistema educativo debía recomponer las bases legales que le daban vida al

sistema. Los elementos esenciales previstos por el sistema normativo, la responsabilidad asumida por los órganos públicos en su organización, el grado de flexibilidad o de rigidez prescripto por la normativa, tanto para cada uno de sus niveles y/o ramas como para el conjunto del sistema. El tipo de formación suministrado y su grado de articulación con el medio circundante no podían dejar de examinarse. Ambos aspectos implicaban revisar las formas articulación entre la escuela, el desarrollo individual y las necesidades del medio socio-económico.

Un segundo aspecto que los diagnósticos debían considerar era la organización misma del sistema educativo. En este punto, se contemplaría, por un lado, la estructura, dando cuenta de las articulaciones de los distintos niveles (tanto la horizontal como la vertical). Por otro lado, se revisarían los objetivos de cada nivel y/o rama y su respectivo contenido (su carga horaria, articulación, afinidad, etc.), chequeando la coherencia interna entre unos y otros. También el nivel de acceso, promoción y titulación. En un plano cuantitativo más general, la cantidad de clases y números de establecimientos de cada nivel y rama; el tipo de gestión (nacional, local, pública o privada), así como el número promedio de grados, maestros y alumnos por institución. Servicios de extensión cultural y educación dirigida a adultos no podían quedar por fuera del examen. Tal como se observa, el análisis de la estructura intentaba proporcionar una caracterización cuantitativa y cualitativa del sistema.

Un tercer gran elemento remitía al análisis de la matrícula escolar. Se debía atender a su volumen, estructura y a la dinámica de la población atendida. Sugerían clasificarla por sexo, edad, nivel, rama de la enseñanza, grados y cursos, tanto en lo que refería a la matrícula inicial, final, los aprobados, el nivel de asistencia media, así como el total de repetidores. La información suministrada en este rubro debía desglosarse entre población urbana y rural. Todo ello permitiría comenzar a evaluar la eficiencia del sistema. Vinculado al conocimiento de la población educativa, se encontraba el análisis de los servicios de asistencia escolar que se brindaban, ya fuera de tipo sanitario, alimenticio, vestido, útiles o becas. Aquí recomendaban dar cuenta del tipo de prestación, del prestador y del número de beneficiados.

El examen de los trabajadores docentes no podía quedar fuera de un diagnóstico general. Implicaba focalizar el análisis de los recursos humanos, es decir, la estructura de personal y su forma de utilización. Las sugerencias apuntaban a determinar coeficientes de personal titulado; relación entre personal docente y administrativo; entre personal docente y

directivo; la cantidad de alumnos por docente, así como la tasa de incorporación y de formación del personal.

Todo análisis quedaría trunco si no se abordaba la situación financiera del sistema, esto era, el promedio de recursos materiales empleados en el sistema escolar. Aquí recomendaban analizar, el estado de la infraestructura, la relación entre presupuesto y gasto, la capacidad operativa del sistema y su relación con los gastos de mantenimiento, el porcentaje del Producto Bruto Nacional destinado a educación, así como la estructura de costos educativos: el costo anual por alumno, el costo por egresado y la inversión por alumno nuevo. Es decir, un abordaje integral de la estructura de costos del sistema y su eficiencia.

Resulta interesante observar cómo, a partir de 1955, se fue avanzando en ubicar en la agenda de discusión educativa la necesidad de elaborar diagnósticos sobre la situación actual del sistema. Pero no sólo se bregaba por ello. En los diversos encuentros, se fijaron los puntos que cada uno de los diagnósticos debía contemplar. Como se evidenciará en el próximo acápite, la Argentina participó activamente en la construcción de esas herramientas. Y también aportó una posible solución a los problemas que encontraba. La descentralización se perfiló como el camino a seguir, en primer momento, en lo que refería a la administración del sistema. Pero de solución parcial fue proyectándose, en el caso argentino, como la nueva ideología o tendencia que estructuraría de lleno al sistema de ahí en más, abarcando otras áreas como el currículum.

b) Rendimiento y eficiencia del sistema educativo argentino

Sin lugar a dudas, fue hacia fines de la década del sesenta cuando Argentina sintetizó su posición sobre el estado del sistema educativo. Si bien desde 1962 hallamos distintas intervenciones, hacia 1968 las posiciones, que se venían dando a conocer en forma parcial, cuajaron en un gran estudio macro. En agosto, la Secretaría de Educación del CONADE difundió uno de los mayores informes sobre el sistema educativo argentino: *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social. Situación presente y necesidades futuras* (CONADE, 1968).⁹ El documento fue presentado como el primer estudio sistemático sobre la

⁹ Aquí nos concentraremos en el análisis del tomo I del trabajo puesto que allí se realiza el análisis del sistema y se sugieren las bases que se deberían tener en cuenta para la formulación de políticas. En el tomo II se concentraron en describir las proyecciones sobre recursos humanos desde 1960 a 1980.

problemática de los recursos humanos. Buscaba establecer la relación existente entre educación, formación de recursos y el desarrollo del país. El trabajo se venía elaborando desde, por lo menos, dos años antes. En 1966, se dieron a conocer los primeros avances realizados por ese equipo de trabajo¹⁰ a nivel local. Más tarde, en el mes de junio, otra parte se anticipó en la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros encargados del planeamiento económico en los países de América Latina y el Caribe, realizada por la UNESCO y CEPAL. Asimismo, desde 1964 informes parciales recompusieron la situación educativa local. Entonces, ¿cuál fue la novedad que introdujo el documento de 1968, para que revista cardinal importancia en el presente análisis? Como se anticipó, allí se sintetizaron experiencias previas. Pero no se trató simplemente de una recopilación extensa. En forma sistemática, por primera vez, se procedió a detallar distintas políticas públicas posibles para superar los problemas que en el informe se advertían. Veamos, entonces.

Un primer punto, ya repetido, que destacaba el documento del Consejo Nacional de Desarrollo era la superposición de autoridades en la gestión y administración educativa. Sin embargo, ese no era el único problema de eficiencia. En términos generales, se destacaba que: “[...] Es evidente [que] el principal problema del sistema educativo es el del bajo rendimiento -que se hace sentir en los niveles con pareja intensidad- tal como surge de los análisis cuantitativos [...]” (CONADE, 1968, p. 220). Ahora bien, ¿cuáles eran las manifestaciones de ese bajo rendimiento? El índice de deserción escolar resultaba muy alto, a lo que se sumaba un elevado nivel de repetición entre grados. Al analizar una cohorte escolar hallaban que más de la mitad de los alumnos se quedaba en el camino (la deserción alcanzaba al 51,1%). Apenas el 19% de los que egresaban, de manera efectiva, lo hacía en tiempo y forma. Además, el sistema se caracterizaba por una gran rigidez, en tanto: “Los planes y programas de estudio son uniformes (...) y no toman en cuenta las particularidades regionales a las que se debería atender dentro de un marco nacional que asegure un nivel de conocimientos mínimos comunes para todas las regiones” (CONADE, 1968, p. 222).

La forma de organización de los niveles también resultaba rígida, al mismo tiempo que disímil. Los alumnos en el nivel primario contaban con un solo docente a cargo del curso. Pero en el secundario trabajaban con más de diez (acorde con la organización del currículum

¹⁰ La coordinación del trabajo recayó sobre Norberto Fernández Lamarra, director del Sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo desde 1964. Junto a él, se desempeñaron los profesores David L. Wiñar, Lucila Abrigazzi, Sara R. Morgenstern de Finkel, Hebe E. López, Norma Paviglianitti y Silvia Llomovatte de Weinberg, los licenciados Silvia Berger, María Teresa Farrés y Ernesto Kritz y el señor José Andrés Martín.

por asignatura). El desfasaje entre una lógica organizacional y la otra provocaba momentos traumáticos para los alumnos, cuando en su trayectoria escolar se movían de una a la otra. Todo esto ya había sido indicado en la conferencia latinoamericana sobre educación y desarrollo de 1962.

Además, el parque edilicio de todo el sistema se encontraba en malas condiciones. En lo que refería a las escuelas dependientes de la autoridad nacional, según los datos de 1964, más de un 75% del total de edificios se encontraba en estado regular o directamente malo. En la dependencia provincial, la cifra ascendía a más de la mitad. Ninguno de estos aspectos resultaba novedoso. En esta oportunidad se avanzaba en la formulación de políticas concretas para superar la situación descrita. El gran problema era el “gasto ineficiente”. Para comenzar a revertir ese y otros problemas se debía, en primer término, sancionar una ley general de educación.

Entre otros aspectos debería contemplar:

1) efectiva igualdad de oportunidades educacionales para toda la población; 2) fijación de los niveles mínimos de escolaridad obligatoria; 3) determinación de objetivos generales y específicos de los distintos niveles educacionales y de sus principales modalidades y de la estructura académica básica de los mismos; 4) delimitación funcional y operativa de la acción educadora del gobierno nacional, de los gobiernos provinciales y del sector privado (...); 5) establecimiento de criterios que brinden a la educación un régimen financiero que le asegure una adecuada prestación del servicio. (CONADE, 1968, pp. 468-469)

Ahora bien, los especialistas propusieron un tipo específico de delimitación de competencias para cada autoridad: la descentralización del sistema educativo en lo que refería a gestión y administración educativa. Y aquí también recuperaron planteos previos:

[...] Teniendo en cuenta las obligaciones que señala la Constitución Nacional en el artículo 5º y el hecho muy significativo del esfuerzo realizado por los gobiernos provinciales en las últimas décadas (...) puede considerarse conveniente y adecuado que las provincias asuman en forma directa la prestación del servicio educativo de nivel primario en sus respectivas jurisdicciones; esto posibilitará una mejor atención de las necesidades regionales y una más eficiente gestión administrativa por lo tanto se debe

estructurar un procedimiento que posibilite una transferencia de las actuales escuelas nacionales a las respectivas provincias [...] (CONADE, 1968, p. 469)

La descentralización apareció en la propuesta como una forma de racionalización. Revertiría la inorganicidad que provocaba la duplicidad de costos educativos y el gasto ineficiente. El informe bregaba porque esa duplicidad se resolviera ‘a favor’ de las provincias. Sin embargo, si se trataba de eliminar una duplicación en los gastos, la solución bien podría haber sido otra. En ese sentido, la estructura escolar podría haber sido nacionalizada. En buena medida, bajo esa forma se había estructurado y masificado el sistema educativo, durante la primera mitad del siglo veinte. Pero, en el informe, se fundamentó la propuesta de provincialización como la mejor forma de aprovechar una tendencia previa: las provincias participaban, cada vez más, en la gestión y administración del sistema. Sin embargo, omitían que ese proceso fue fruto de políticas de gobierno implementadas desde la administración nacional, a partir de 1961. En ese momento, se avanzó en la descentralización del nivel primario a través de las primeras transferencias de escuelas bajo, la gestión de Arturo Frondizi. Proceso que se reiteró en 1968 y que, para el nivel primario, finalizó en 1978. Se desarrollará este punto hacia el final del artículo. El CONADE propuso que la descentralización alcanzara también al nivel medio.¹¹

Ahora bien, la propuesta de descentralización no solo alcanzaba la gestión y administración de escuelas. Se proponía extenderla a la organización del calendario escolar, a los contenidos y a los regímenes de promoción de alumnos. En relación a ello, sugerían:

(...) es necesario estudiar la posibilidad y deseabilidad de adaptación del calendario escolar a las características de explotación económica en algunas zonas del país, la extensión del régimen de promoción automática en los primeros grados, ya adaptada en ciertas zonas del país, y la adecuación de métodos y contenidos de enseñanza, particularmente en los primeros grados (...) (CONADE, 1968, p. 472)

¹¹ “En cuanto al nivel de enseñanza media, la responsabilidad principal en la prestación del servicio debe corresponder al gobierno nacional, en razón de las exigencias en lo referente a recursos humanos, edilicios y financieros para este nivel y la necesidad de adecuar su producción a los requerimientos del desarrollo nacional. Sin embargo, *deben considerarse diversas alternativas que posibiliten la participación provincial en relación a las posibilidades de cada una de ellas y que tienda a preparar las bases para una eventual y futura responsabilidad provincial en materia de enseñanza media*” p. 470. Las cursivas son nuestras.

Llegados hasta aquí, resulta importante señalar lo siguiente: El balance de “estado de situación” enfatizaba la ineficiencia del sistema, en lo que se refería al desgranamiento (repitencia y deserción). También daba a conocer que esa realidad golpeaba en forma desigual al territorio nacional. La sugerencia arriba expuesta incorporaba mecanismos (como la promoción automática entre grados) que encubría los problemas en lugar de resolverlos. No se operaba sobre las causas que originaban la repitencia y se incorporaba una resolución “formal” que escondía un mal resultado real. Situación que agudizaría el rendimiento desigual a lo largo del territorio.

No obstante ello, la secretaría del CONADE, un mes más tarde, insistió sobre los mismos puntos. En otro informe, *Políticas y estrategias. Sector Educación* (Argentina, Secretaría de Educación, CONADE, 1968), destacó que las tareas de la hora pasaban por:

Descentralizar la ejecución y la administración de todos los servicios educativos atendiendo a las características regionales. [En ese sentido] determinar las funciones de la Nación, provincias, municipios, instituciones y familias (...). Promover la participación de la comunidad por medio de todas sus instituciones y en especial de las familias de los educandos en el proceso educativo y estimular los aportes económicos con ese objetivo (p.10).

En esa tónica, en 1969 se realizó la Segunda Reunión de la Comisión Ejecutiva del Consejo Interamericano Cultural (CIC-OEA, 1969). Formaron parte del encuentro, junto a Argentina, Estados Unidos, México, Venezuela y Brasil. Allí se aprobó el “Plan Multinacional de Investigación, Experimentación e Innovación Educativa”. Éste fue preparado por la Secretaría General y aprobado, en primera instancia, en la “Reunión Técnica sobre Investigación, Experimentación e Innovación Educativa”, celebrada entre el 31 de marzo y el 4 de abril de 1969, en São Paulo, Brasil. El plan apuntaba al diseño de una estrategia de colaboración regional para el desarrollo del sistema educativo. Una vez más, se enfatizaba la necesidad de conocer para racionalizar, reducir el gasto y, en tal caso, tornar más eficiente a la maquinaria escolar. En esta oportunidad, se reiteraban los puntos ya fijados sobre aquello que se debía observar: quiénes administraban el sistema, la matrícula y su rendimiento, tipo de currículum, formas del gasto, entre otros. Sin embargo, algo había cambiado. Al analizar el documento, se observa mayor énfasis por lograr un sistema educativo eficiente. Si hacia mediados de los cincuenta se bregaba por expandir el sistema educativo, hacia fines de los

sesenta clamaban por la necesidad de racionalizar, de gastar mejor. Un pasaje de la ilusión al desencanto que, en Argentina, se profundizó a mediados de la década del setenta.

c) De los planes a la acción

La impronta racionalizadora que en Argentina se fue perfilando a lo largo de la década del sesenta tuvo su correlato en nuevas políticas educativas. En particular, el régimen militar instaurado en el poder en 1966, con Juan Carlos Onganía a la cabeza, puso a prueba buena parte de las sugerencias formuladas por el CONADE. Desde su asunción, la autodenominada “Revolución Argentina” dejó sentada su voluntad de avanzar en la racionalización de todo el sistema educativo argentino. Así lo establecieron en las “Directivas para el Planeamiento y Desarrollo de la Acción de Gobierno”, el 4 de agosto de 1966. En ese sendero, dos años más tarde, en agosto de 1968, se sancionó la Ley nº 17.878, autorizando al Poder Ejecutivo nacional a transferir establecimientos escolares primarios. El documento estipulaba: “Facúltese al poder ejecutivo a transferir sin cargo a las provincias, las escuelas establecidas en sus respectivos territorios [...] y las escuelas primarias existentes en los ex territorios nacionales” (Anales de Legislación Nacional, 1968, p. 3290). La cesión implicaba que la Nación trasladaba el control detentado sobre las escuelas, “el dominio del inmueble y sus instalaciones”, junto a la planta docente, a cada una de las provincias.

La descentralización de la gestión y la administración no fue el único proceso que afectó al nivel primario. En paralelo, fue materia de un ensayo que lo alteraba en forma radical, introduciendo un nuevo tipo de estructura y de organización interna. En octubre de 1968, la Resolución Ministerial nº 994 dio a conocer un plan de reforma integral. A través de éste, se procedió a aumentar la obligatoriedad escolar de siete a nueve años. Además, se configuró una nueva estructura organizativa para los antiguos niveles primario y medio. El primario se acortaba a cinco años, mientras que se añadía un nuevo ciclo (la “escuela intermedia”), entre la primaria y el nivel medio. La escuela intermedia, de cuatro años de duración, tenía por fin acercar las lógicas organizacionales dispares que hasta ese momento articulaban los dos niveles. Con la nueva estructura se buscaba, a decir de sus voceros, atender el desarrollo físico y psico-emocional de la población estudiantil (OSDE, s.f.). La nueva reforma buscaba dar lugar a la participación de la comunidad en la administración

escolar y en la gestión educativa. Al mismo tiempo, dotaba a las escuelas de una organización, más flexible, que les permitiera recoger iniciativas y experimentarlas.

Esas pautas no solo se expresaban en el aspecto organizacional. El currículum aparecía articulado ahora bajo un nuevo axioma. La reforma los englobaba en tres grandes rubros: “comunes, optativos y libres”. Por comunes se entendía aquellos contenidos que serían dictados en todos los establecimientos del país; por optativos aquellos que si bien formaban parte del currículum, su contenido podía variar según cada una de las provincias, zonas o establecimientos. Este tipo de conocimientos resultaban cruciales, en tanto aseguraban la suficiente flexibilidad para adaptarlos a las distintas necesidades regionales. Por último, las actividades libres se programarían en cada escuela “de acuerdo a las necesidades de la comunidad y de los padres de familia”. Puede observarse que, en sintonía con el proceso descripto en los apartados anteriores de este artículo, la impronta regional emergía con fuerza, ahora en los diseños curriculares. El tinte regionalista no se aplicaba sólo a los contenidos. El calendario escolar también sería materia de intervención local: la Nación fijaría la cantidad de horas a cumplir y serían las regiones las que determinarían inicio, receso y finalización del ciclo escolar.

La implementación de la reforma trazaba un plan gradual de cinco años para reconvertir completamente el sistema. El cambio implicaba reformular la administración educativa, para hacerla más flexible, y descentralizar los distintos niveles de decisión. También la reorganización escolar debía alterarse. En los documentos de la reforma se destacaba:

Los cambios deben referirse a la utilización de los recursos humanos y edilicios del sistema para lograr su máximo rendimiento. No es posible cumplir con la prolongación de la escolaridad con las actuales tasas de alumnos por maestro si al mismo tiempo se quiere obtener una adecuada retribución para el personal docente. La creación de escuelas con 3º y 4º ciclo debe llegar hasta donde existan grupos de 40 alumnos. La organización escolar actual con rector, vicerrector, secretario, tesorero, auxiliares y profesores no puede mantenerse por los costos que demanda. Es preciso pensar en unidades mínimas de 3 o 4 profesores (...) (OSDE, s.f., pp. 36-37)

Tal como la cita pone de relieve, la reforma contemplaba nuevas configuraciones en el espacio educativo, en la labor docente, en el currículum y en los sujetos protagonistas del proceso educativo. El proyecto buscaba innovar pero, con especial cuidado, de que no

implicara mayores gastos. Por ello, la utilización óptima de los espacios, del tiempo de trabajo docente, de la estructura del personal administrativo que formaba parte de las escuelas; de los establecimientos escolares mismos (a través de la concentración de un mayor número de alumnos), se colocaron a la orden del día. Reforma y racionalización aparecían en el proyecto como una diádica indisoluble.

La propuesta de reforma cuajó en un proyecto de Ley que se elevó al Ejecutivo para su aprobación, en marzo de 1969 (Ministerio de Cultura y Educación, 1969). El proyecto fue aprobado y su puesta en marcha comenzó un año más tarde. Se inició así una nueva secuencia de intervenciones. En primer término, en marzo de 1970, el Decreto nº 1.301 autorizó al Ministerio de Cultura y Educación a modificar, establecer y aplicar planes de estudio en carácter experimental. Unos meses más tarde, en mayo del mismo año, la IV Reunión nacional de Ministros de Educación, celebrada en la provincia de Santa Fe, suscribió la nueva estructura para el sistema educativo. A partir de ese momento, el sistema quedó oficialmente configurado de la siguiente forma: el nivel pre-elemental tendría una duración de dos años; la escuela elemental cinco y se ingresaría a los 6 años de edad; el nivel intermedio se extendería por cuatro años; el nivel medio tendría una duración mínima de tres años y, por último, el nivel superior tendría una extensión variable. Asimismo, se suscribía el aumento de la obligatoriedad, anticipado ya en el esbozo de reforma y en el proyecto elevado al ejecutivo. A su vez, se le otorgó a cada una de las escuelas mayor autonomía. Cada una debía: “Caracterizar su acción, organizar su grupo profesional, establecer el funcionamiento del equipo docente, organizar la comunidad escolar, dictar los códigos de convivencia y desarrollar el currículum de acuerdo con las bases aprobadas por el Ministerio de Cultura y Educación” (p. 176).

Entre las ventajas del nuevo esquema participativo, los intelectuales que diseñaron el proyecto de reforma destacaban que al mismo tiempo que crecía la participación de la comunidad, los costos de sostenimiento globales descendían notablemente (Ministerio de Cultura y Educación, 1970a, p. 177).

La reforma inauguraba también una nueva forma de entender el currículum, acorde con la ampliación de los mecanismos de participación. El currículum sería distinto en cada escuela y respondería a las características de cada una. Porque:

Esta flexibilidad facilita la adaptación de las Bases a cada región, a cada comunidad, a cada grupo de alumnos que pase por la escuela; es decir, permite centrar la

responsabilidad formativa en la unidad escolar, con su comunidad de familia, vecinos, fuerzas vivas, docentes y alumnos, a través de la socialización y de la regionalización (Ministerio de Cultura y Educación, 1970a, p. 192).

Como efecto potencial, la reforma podría conllevar a una fragmentación absoluta del sistema, consolidando trayectorias educativas desiguales. Pero los reformadores no advertían ningún inconveniente derivado de esa situación.

La reforma se puso a prueba, en 1970, en nueve escuelas de la Capital Federal (Ministerio de Cultura y Educación, 1970b); ampliándose a un número mayor de escuelas al año siguiente: 5.638 establecimientos a lo largo de todo el país (Ministerio de Cultura y Educación, 1971). Pero la masificación iniciaría el fin de la experiencia. Desde fines del ciclo lectivo de 1970, la docencia argentina, a través de sus sindicatos, comenzó a luchar en oposición no sólo a la reforma en la escuela básica sino también a la que afectaba a su propia formación: el magisterio. Ante un inminente paro de 72hs anunciado para el 2 de junio, el día anterior se dio a conocer la Resolución nº 1.734, donde se puso fin a la aventura reformista.

Los pocos trabajos que se han ocupado de este proceso destacan el carácter “inconsulado” de la reforma. Haciendo eco de las denuncias sindicales de la época, la historiografía supuso que la reforma no tenía ningún grado de conexión con los diagnósticos y estudios de distintos organismos abocados al examen del quehacer educativo. Se supone que la reforma respondería, más bien, a los designios de un personal “tecnocrático”. Como se estableció al inicio de este artículo, el trabajo de Ruiz afirma que el legado del CONADE no habría sido recuperado en políticas públicas. Sin embargo, se ha demostrado aquí cómo la reforma se sirvió de los lineamientos establecidos en todos los debates que la precedieron, en general y, particularmente, de los del CONADE.

Así, los estudios sobre los procesos de reforma en dicho país, conciben que recién en la década del noventa, se recuperara el legado de los debates aquí reseñados. También que la “transformación educativa” instaurada, por el gobierno de Carlos Saúl Menem, a partir de 1991 y 1993 recuperaría algunas dimensiones de la reforma de los sesenta, en particular de la “escuela intermedia”, desandada en 1971. Sin embargo, al analizar los lineamientos curriculares posteriores que se sancionaron a partir de 1972, se observa que buena parte de las innovaciones que el proceso de reforma instauraba lograron perdurar. Aspectos

vinculados a la orientación vocacional, a la integración de contenidos afines así como aspectos vinculados con la regionalización del currículum pervivieron.¹² En buena medida, el ascenso del régimen militar, en marzo de 1976, culminaría el proceso, a través de distintas medidas. Hacia 1978, se procedió a transferir la administración de las escuelas primarias a territorio provincial. También se impulsó la regionalización del currículum de la escuela primaria, luego de la sanción de contenidos mínimos y comunes para todo el país. En el contexto de ese proceso, la reapertura de la democracia, en 1983, coincidió con la realización de diversos estudios de cara a medir el impacto de esa regionalización curricular llevada a cabo por la dictadura y las formas de remediar algunos de sus desequilibrios. También se continuó la serie de estudios sobre rendimiento del sistema, aunque los resultados mostraban que poco había cambiado con la regionalización.

En suma, el análisis histórico del proceso aquí estudiado ilumina determinados aspectos de las reformas recientes de la educación al reconstruir sus “prehistorias”. Se polemiza así con las visiones que conciben a los procesos de reforma contemporáneos como medidas inconsultas y rupturistas en la tradición escolar local.

5. Conclusiones. La descentralización como nuevo paradigma educativo

El presente artículo reconstruyó el proceso de conformación de una nueva ideología para el sistema educativo argentino. A lo largo de la década del sesenta, a nivel internacional se generaron distintos espacios de discusión sobre alcances, logros, metas y déficits de los sistemas educativos, de los distintos países. Se evidenció aquí que, en un primer momento, los balances se perfilaban con gran optimismo. Si bien se detectaban problemas, las conclusiones apuntaban a seguir expandiendo el esfuerzo en materia educativa. La educación era concebida como una inversión con factor multiplicador per se.

En esos ámbitos de discusión y debate, se consensuó que a los efectos de comparar las realidades educativas de los distintos países, los organismos gubernamentales destinados a la planificación debían sistematizar una serie de indicadores. La Argentina participó activamente. Creó los espacios de gobierno abocados a la planificación y elaboró

¹² Recomendamos la lectura de los siguientes diseños: Ministerio de Cultura y Educación (1972) *Lineamientos curriculares. De 1º a 7º grado*. Buenos Aires, Argentina; Consejo Nacional de Educación (1972). *Orientaciones curriculares de cultura tecnológica*. Buenos Aires: Argentina; Ministerio de Cultura y Educación (1977) *Objetivos pedagógicos del nivel primario y del nivel medio. Contenidos mínimos del nivel primario común. Resolución nº 284/77-Nueva Serie Divulgación*. Buenos Aires: Argentina.

numerosos estudios sobre el estado de su propio sistema educativo, observando los indicadores acordados internacionalmente. Entre 1961 y 1966, esos estudios abordaron distintas problemáticas en forma parcial. La ausencia de una ley educativa que organizara el sistema, la superposición de autoridades, el excesivo centralismo en la organización y administración escolar, la obsolescencia del currículum, problemas de rendimiento interno (como deserción y repetencia o desmotivación), la ausencia de orientación vocacional, fueron algunos de las dificultades apuntadas. Todos esos aspectos, se sintetizarían a posteriori en una serie de macro-estudios, elaborados por el Sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo y publicados a partir de 1968.

En esa primera etapa, tanto a nivel nacional como internacional, la argamasa de informes comenzó a evidenciar lo que se denominaban “fallas de funcionamiento”. Ellas hacían que resultara necesario mejorar el rendimiento. Lentamente, el énfasis de los diagnósticos se perfiló ya no a fomentar el aumento del gasto en materia educativa sino hacia su optimización. Se inauguró así una segunda línea en materia de planificación orientada hacia la racionalización y el ajuste. Esta “línea eficientista” se profundizó en la década del setenta y del ochenta. A partir de la década del setenta, la presión sobre el sistema educativo fue mayor, en tanto creció en forma aguda la tasa de escolarización en un contexto general de crisis económica. En Argentina, la tasa bruta de escolarización era de 16,3 hacia 1960; diez años más tarde, 28,1 y, hacia 1980, de 43,5.¹³

Para el caso argentino, la elaboración de diagnósticos sirvió para el pre-diseño de políticas educativas. Ya para 1968, los organismos gubernamentales destinados a la planificación esbozaron además de diagnósticos “propuestas concretas de acción”. En ese contexto, la descentralización cobró un lugar central en la trama educativa, otorgándosele una doble potencialidad. Por un lado, tornaría más eficiente el sistema a través de la racionalización del gasto educativo al dejarse atrás las constantes superposiciones en los egresos financieros. Vinculado a ello, esa forma de organización, y no otras, habilitaría a la introducción de fuentes de financiamiento alternativo. A menudo, se la identificó como el mecanismo que garantizaría la retención escolar al volver socialmente relevantes los conocimientos impartidos en la escuela.

¹³ Organización de Estados Americanos- Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación-Tedesco Juan Carlos (1982). *El problema de la enseñanza media en América Latina*, Caracas: Venezuela. Sin numerar en el original.

La descentralización como nueva tendencia estructuradora del sistema educativo argentino modificaba la lógica centralizadora y homogénea con la que se había estructurado el sistema, desde fines del siglo XIX. En este artículo se evidenció que esa nueva pauta (o ideología) no solo se expresó en distintas modificaciones introducidas en la administración escolar. La historiografía local detuvo su interés casi exclusivamente sobre esa dimensión. Sin embargo, aquí se demostró como aquella atravesó al currículum, a la organización del calendario escolar, a las pautas de convivencia y reglamentación interna de las escuelas, al financiamiento, a mejorar la articulación entre escuela y proceso productivo, entre otros. Como se mostró aquí, la reforma integral del sistema ensayada, entre 1968 y 1971, recuperó esas dimensiones políticas esbozadas previamente, por el Consejo Nacional de Desarrollo. La recuperación de esta dimensión histórica-crítica en la historia de la educación argentina aquí realizada permite repensar los procesos de reforma contemporáneos. A la luz de lo aquí expuesto, los años noventa, entonces, constituyeron el último momento en una serie de cambios previos. En este artículo se intentó aportar, entonces, un estudio sobre la prehistoria de esa “Ley Federal”.

6. Referencias

- Anales de Legislación Nacional. (1968). *Tomo XXVIII-C*. Buenos Aires, Argentina: Editorial del Congreso de la Nación.
- Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico Social en América Latina. (1962). *Boletín Trimestral Informativo N° 13*. Del 5 al 19 de marzo, Santiago de Chile, Chile.
- Argentina. Consejo Nacional de Desarrollo – CONADE. (1968). *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social. Situación presente y necesidades futuras*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría del Consejo Nacional de Desarrollo, Serie C, Numero 7-3.
- Argentina. Secretaría de Educación, Consejo Nacional de Desarrollo - CONADE. (1968). *Políticas y estrategias, sector educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Braverman, Harry. (1975). *Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Nuestro tiempo Editores.
- Cano, Guillermo y Mouchet, Carlos. (1963). *Introducción al estudio de los aspectos institucionales y legales del desarrollo económico y social de la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: CONADE-Consejo Federal de Inversiones. p. 41-42a., Artículo 44º.

Consejo Interamericano Cultural, Organización de Estados Americanos. (1969). CEC/C
Informe Final de la Segunda Reunión. 22 al 29 de abril, Washington D.C., Estados Unidos.

Feldfeber, Myriam y Saforcada Fernanda. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18) México. p. 421-445. Versión digital consultada en: www.redalyc.com

Felfeber, Myriam. (2005). *La educación en la Cumbre de las Américas. Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Galarza, Daniel. (2007). *Investigación educativa y políticas educacionales. Tendencias, políticas y debates*. (Tesis para la obtención del grado de Magister). Escuela de Educación, Universidad de San Andres, Buenos Aires, Argentina.

Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social – ILPES. (1963). *Informe del Seminario para Jefes de Oficinas de Planeamiento Educativo*. 9 al 20 de diciembre, Santiago de Chile, Chile.

Imen, Pablo. (2005). *La escuela pública sitiada. Crítica a la transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del CCC.

Iñigo Carrera, Juan. (2007). *La formación económica de la sociedad argentina. Volumen I. Renta agraria, ganancia industrial y deuda externa. 1882-2004*. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.

Isola, Nicolás J. (2012). Perfiles intelectuales en el campo intelectual de la educación en Argentina (1955-1983). *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 257-267.

Kabat, Marina y De Luca, Romina. (2009). Trabajo juvenil y formación para el trabajo en los orígenes del peronismo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 5(4). Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Legarralde, Martín R. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)*. (Tesis de postgrado para obtener el título de Magister), FLACSO, Buenos Aires: Argentina.

Marx, Carlos. (2007). *El capital* (Tomos I a III, 27º ed.). D.F., México: Siglo XXI Editores.

Ministerio de Cultura y Educación. (1969). *Proyecto de "Ley de Educación" del ministro Guillermo a. Borda y del secretario de estado José Mariano Astigueta, de fecha 18 de marzo de 1969*. Buenos Aires, Argentina. Texto inédito, documento sin numerar en el original.

Ministerio de Cultura y Educación. (1970a). *La Reforma Educativa*. Buenos Aires, Argentina: El autor.

- Ministerio de Cultura y Educación (1970b). *Microexperiencia educativa del año 1970*. Buenos Aires, Argentina: el autor.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1971). *La reforma educativa. Primer Informe*. Buenos Aires, Argentina: el autor.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1° de junio, 1971). *Resolución Nº 1.734. Suspensión de la aplicación de la reforma educativa*. Buenos Aires, Argentina: El autor.
- Oficina Sectorial de Desarrollo “Educación”-OSDE. (s.f.). *Reforma educativa. Desarrollo del proyecto aprobado por Resolución nº 994/68 (primer esbozo)*. Buenos Aires, Argentina: s.n.
- Paviglianiti, Norma. (1989). *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires, Argentina: MCE.
- Paviglianiti, Norma. (1991). *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de los 90*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Coquena Editor.
- Puiggrós, Adriana. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Puiggrós, Adriana (2007). *Carta a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Rivas, Axel. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC, ARCOR, FUNDACIÓN NOBLE.
- Ruiz, Guillermo. (2007). *Las políticas científicas en la Argentina: de la planificación de las políticas educativas a la evaluación de la calidad del sistema educativo. Un análisis desde la perspectiva histórica y comparada de la política educacional en el período 1958-1998*. (Tesis de post-grado para obtener título de Doctor). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz, Guillermo y Mauceri, María Laura. (2010). La finalización de la educación primaria nacional. Los últimos años de la acción directa del Estado nacional en la educación primaria. Período 1961-1978. En *Anuario de Historia de la Educación* (Nº 10, 2009). Buenos Aires, Argentina: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Prometeo Editores.
- Rostow, Walter. (1961). *Las etapas del crecimiento económico. Un manifiesto no comunista* (original 1º edición en castellano). Barcelona, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Sartelli, Eduardo. (2007). *La plaza es nuestra. El argentinazo a la luz de la lucha de la clase obrera en la Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones RyR.
- Sartelli, Eduardo. (2011). *La crisis orgánica de la sociedad argentina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Simón, Javier J. (2006). *Entre la ciencia y la política: los think tanks y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina*. (Tesis para obtener el grado de Magister). Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Suasnábar, Claudio y Palamidessi, Mariano. (2007). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. En *Anuario de Historia de la Educación* (nº 7, 2006). Buenos Aires, Argentina: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Prometeo Editores. Una versión similar del artículo fue presentada como ponencia sin dato del evento y puede ser recuperada de <http://enecse.com.ar/archivos/Notasparaunahistoriadelpcampodeproduccion.pdf>
- Suasnábar, Claudio. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina, 1955-1976*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Suasnábar, Claudio. (2009). Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, ¿o qué? A propósito de la relación entre intelectuales de la educación y política en los últimos 50 años. En *Actas del Seminario Elites intelectuales y formación del Estado*, realizado el 28-30 de abril por el IDES, IDAES y UdeSA, en Buenos Aires, Argentina.
- Tiramonti, Guillermmina. (2001). *Modernización educativa de los '90: ¿el fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, Argentina: FLACSO-Temas.
- Tiramonti, Guillermmina. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Tiramonti, Guillermmina. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Vior, Susana. (1999). *Estado y educación en las provincias*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.