

Referencias Bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1982) Historia de la Pedagogía. México. Fondo de Cultura Económica.
- Alen, B. (2004) "La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente". Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología. Dirección Nacional de Gestión curricular y formación Docente.
- Bianco, A. (1996) La escuela Cossettini. Cuna de democracia. Colección Historias de Vida Nº 1. Santa Fe, Ediciones AMSAFE.
- Carli, S. (1999 a) "La autonomía en el sistema educativo. Un debate sobre la relación entre libertad y autoridad". UBA. Mimeo.
- Carli, S. (2002 b) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Caruso, M. (2001 a) "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva" en Pineau, P et.al.: La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Paidós.
- Caruso, M. (2005 b) La biopolítica en las aulas. Buenos Aires, Prometeo.
- Cossettini, O. y Cossettini, L. (2001) Obras completas. Santa Fe, Ediciones AMSAFE.
- Cossettini, O. (1942) La escuela viva. Buenos Aires, Losada.
- Dussel, I. (2001) "Repensando la crisis moral de la escuela: hacia una historia del presente de la educación moral" en Antelo, E. La escuela mas allá del bien y del mal. Santa Fe, Ediciones AMSAFE.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999) La invención del aula. Buenos Aires, Santillana.
- Foucault, M. (1991a) Tecnologías del yo. Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (1991b) "La gubernamentalidad" en Foucault, M. et al. Espacios de poder. Madrid, La Piqueta.
- Gilbert, R. (1993) Las ideas actuales en pedagogía. México, Grijalbo.
- Serra, S. y Pierella, M. (2007) El pasado como innovación. Acerca de la recuperación de la "Escuela Serena" en el contexto de democratización política de los '80. Historia Regional. Revista del Instituto Superior del Profesorado Nº 3 "Eduardo Laferriere" Año XX, Nº 25. Villa Constitución, pp. 229-243.
- Snyders, G. (1971) Pedagogía progresista. España, Marova.
- Todorov, T. (1999) El jardín imperfecto. Barcelona, Paidós.
- Varela, J. (1995) "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo". En: Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta: Madrid.
- Varela, J. y Alvarez Uría, F. (1997) Genealogía y Sociología. Materiales para repensar la Modernidad. Buenos Aires, Ediciones El cielo por asalto.
- Videla, O. (2006) "Excepción y paradigma de la década infame 1930-1943" en El siglo Veinte. Problemas sociales, políticas de Estado y economías regionales (1912-1976). Nueva Historia de Santa Fe Tomo 9. Rosario, Prohistoria y Diario La Capital.

LA DESCENTRALIZACIÓN ANTES DE LA DESCENTRALIZACIÓN: POLÍTICAS EDUCATIVAS DURANTE EL GOBIERNO DE ONGANÍA

Myriam Southwell
(Universidad Nacional de La Plata)
(CONICET - FLACSO)
Romina De Luca
(Universidad de Buenos Aires)
(CONICET)

Resumen

Este artículo tiene el propósito de examinar las transformaciones del gobierno del sistema educativo durante la década de 1960. Tomaremos específicamente la etapa del gobierno dictatorial de Juan C. Onganía (1966-1970) y nos concentraremos en dos tendencias: por un lado, las medidas tendientes a la descentralización del sistema y -por otro- los cambios propuestos en el ámbito de la formación docente y como esas decisiones se enmarcaron en una nueva manera de concebir el trabajo docente y su articulación con la política y las funciones de la escuela. Para ello, analizaremos una institución clave para ambas corrientes: el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE).

Palabras clave

Descentralización - Onganía - CONADE - Formación docente - Profesionalización.

Summary

This article analyzes political challenges in the Argentinean educational system during the beginning of the second part of the twentieth century. In particular we focus on the dictatorship of Juan C. Onganía (1966-1970) through two main aspects: on the one hand, new trends on educational governance through decentralization process and -on the other hand- institutional transformation of the teachers training carriers. Both tendencies were clearly influenced by a particular government office: CONADE (National Commission of Development).

Key words

Decentralization - Onganía - CONADE - Teachers training - Professionalization.

Preguntas de apertura

El abordaje de la política educativa argentina en la última década y media, ha estado marcada por un análisis de la descentralización -o desconcentración- como una fisonomía

que surge hacia la finalización del siglo XX. Sin embargo, en este artículo nos interesa mostrar que esas intervenciones sobre el gobierno del sistema escolar comenzaron algunas décadas antes y sentaron bases para procesos más extensos de descentralización y su legitimación como modalidad. Para ello, nos interesa describir sus características durante el gobierno de Onganía y focalizar el análisis en dos de sus políticas: el desarrollo del CONADE y los cambios operados en el ámbito de la formación de docentes.

La segunda mitad del siglo XX tuvo tempranos intentos de desarrollar mecanismos de descentralización de la gestión educativa. Ya desde 1956, bajo la dictadura autodenominada "Revolución Libertadora" se había manifestado la necesidad de descentralizar el sistema educativo. Posteriormente, el gobierno de Frondizi entre 1961 y 1962 avanzó en esa búsqueda antes de ser derrocado. Sin embargo, fue el gobierno de Onganía quien efectuó avances decisivos en la transformación del tradicional gobierno escolar centralizado promoviendo un nuevo escenario descentralizado. Existen trabajos previos de política educativa que han avanzado en analizar los procesos de transferencia mostrando sus aspectos legales y su articulación con distintas reformas. Esa publicación sitúa el inicio del proceso de descentralización en 1978 y/o en la década de 1990 (Senen González y Kisilevsky, 1993; Senen González, 1994; Feldfeber, 2003). En este trabajo nos interesa desarrollar un análisis desde la historia de la educación, que sitúe la gestión educacional durante el gobierno de Onganía como un momento particular que interrumpe una matriz histórica del sistema educativo argentino y que abre un nuevo escenario para las décadas que siguen.

¿De qué modo se interrumpe la matriz histórica del Sistema Educativo Argentino? ¿Cuál fue su incidencia sobre las transformaciones de las décadas siguientes? ¿Qué características le imprimió a la formación docente que había nacido con un carácter centralizado? ¿De qué modo se interpeló a los docentes en relación a su formación y profesionalización? Buscaremos abrir estos y otros interrogantes recuperando fuentes históricas e investigaciones en el campo de la historia de la educación.

Onganía y el sistema educativo

Juan Carlos Onganía se instaura en el poder en junio de 1966 a la cabeza de un gobierno de facto autoproclamado *Revolución Argentina* luego de haber derrocado al Presidente Illia. Su pretensión era instaurar una dictadura de largo plazo. En las tareas que ésta se abrogaba, la educación adquiría un lugar central. Ya en las "Directivas para el Planeamiento y Desarrollo de la Acción de Gobierno" del 4 de agosto de 1966, se avanzaba en promover la intención de encarar un profundo proceso de reforma educativa cuya directriz general estaba constituida por la intención de:

"Racionalizar todo el sistema educativo argentino, fijando claramente sus fines y objetivos, reestructurando sus articulaciones y revisando planes, métodos y orientación de los esfuerzos para adecuarlos a las necesidades de la comunidad" (1).

Adriana Puiggrós (1997) ha analizado cómo la derecha católica propició políticas de descentralización y privatización escolar y la "Revolución Argentina" expresaría esa tendencia. Así, con Onganía se avanzó en la reforma de cada uno de los espacios educativos, interviniendo siempre desde la clara preocupación por racionalizar recursos. Nos interesa mostrar en este artículo la significación y las formas institucionales específicas que fue tomando ese enunciado de racionalización.

Esa voluntad reformista se tradujo en una acción concreta sobre la mayoría de los niveles educativos (2). La primera avanzada se dio en la Universidad; ese proceso estuvo marcado por dos grandes hitos. En primer lugar, la intervención de las universidades el 1 de

agosto de 1966, a menos de dos meses de la asunción de Onganía (3); en segundo, la sanción de la Ley Orgánica de Universidades aproximadamente un año después (4). Cabe destacar que la intervención en la universidad sería levantada al transformarse la correlación de fuerzas luego del Cordobazo.

En segundo término se procedió a la descentralización del sistema educativo. En agosto de 1968 se sancionó la Ley N° 17.878. Ésta autorizaba al poder ejecutivo nacional a transferir establecimientos escolares primarios a las provincias. Allí se estipulaba:

"Facúltase 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*, Tomo XXVIII-C, p. 3290, Bs. As., 1968. De aquí en adelante ALN. Las cursivas son nuestras).

La cesión implicaba que la Nación trasladaba el control que detentaba sobre los establecimientos primarios, es decir, "el dominio del inmueble y sus instalaciones" a cada una de las provincias. Ese proceso se hacía extensivo a los contratos de locación así como también a las obras y contratos edilicios. Asimismo, se afirmaba:

"La federalización de los servicios escolares es una de las fórmulas organizativas del sistema educativo buscado por la reforma. Debe quedar sentada la urgente necesidad de que los estados provinciales asuman definitivamente todas sus atribuciones y responsabilidades escolares" (Ministerio de Cultura y Educación: *La Reforma Educativa*, 1970. De aquí en adelante: LRE, p. 172).

El proceso de descentralización en el conjunto del sistema educativo se materializó bajo la forma de traspasos de establecimientos, alumnos y docentes de la Nación hacia las provincias. Al analizar los datos estadísticos observamos que si en todo el país aquella controlaba 15.161 establecimientos educativos de todos los niveles, un año más tarde detentaba 13.768, es decir, 1.393 menos. En cambio, las provincias, en el mismo período, incorporaron 1.180 nuevos establecimientos al pasar de 13.899 a 15.598. De ese modo, la autoridad provincial registró la mayor incorporación de establecimientos entre años hasta ese momento (5). La reducción de la incidencia de la jurisdicción nacional se extendió hasta 1971, año en el que registró el piso más bajo con 12.714 establecimientos. En cambio, para ese año, sus pares provinciales controlaban un total de 16.100 establecimientos educativos.

Un fenómeno de traspaso similar afectó a la matrícula y a los docentes de todo el país. Hacia 1967 la matrícula provincial ascendía a 2.009.930 alumnos. Por su parte, la Nación contaba con 1.804.888 alumnos. Pero, como resultado de la descentralización, a partir de 1968, esta última comenzó a decrecer. En primer término redujo su matrícula a 1.792.021 estudiantes hacia 1969, disminución que se extendió hasta 1970 momento en el que registró el piso más bajo con 1.649.507 alumnos. En tres años había transferido 155.381 alumnos. En cambio, la autoridad provincial en ese trienio sumó 242.548 nuevos alumnos hasta alcanzar un total de 2.333.861 estudiantes, hacia 1970. En materia docente observamos que, entre 1968 y 1969, la Nación disminuyó su planta docente en 5.995 trabajadores y, un año después, contaba con 1.477 educadores menos. Así, hacia 1970, su planta docente se componía de 125.638 docentes. En el mismo período, los educadores provinciales pasaron de 122.684 a 139.627 (6).

El proceso de descentralización fue acompañado de una reforma educativa más general. El cambio en la gestión y administración escolar, según los reformadores, servía para estructurar un sistema más flexible y eficiente. Si bien ese cambio en el interior del Estado

sólo estaba planteado para el nivel primario sus coletazos se sintieron en el nivel pre-primario. Asimismo existía en los funcionarios la voluntad de ampliar el proceso. En el documento que oficializó la reforma se hacía público ese deseo dónde se enunciaba que, el traspaso debería alcanzar "llegado el momento [a] los secundarios" (LRE, 77).

La promoción de la descentralización se fundaba en pos de un criterio de eficiencia porque, desde la perspectiva del personal de la cartera educativa, eso sólo se conseguiría a través de un gobierno escolar inmediato (7). Así, se debía garantizar "la descentralización en la conducción y administración escolar" (LRE, 83). De esta forma, la Nación traspasaba el control educativo a las provincias. Pero, al mismo tiempo se alentaba un proceso de descentralización más profundo. En reiteradas oportunidades, las fuentes refieren a la necesidad de traspasar la capacidad de decisión a la mínima esfera de poder; no ya a las provincias o los municipios sino a cada una de las escuelas.

Uno de los motivos que alentaba la descentralización era el ahorro de recursos. Ello no se fundaba en una especulación teórica sino, por el contrario, en la experiencia proporcionada por casos concretos como las provincias de Buenos Aires, Río Negro, La Rioja y La Pampa. Esas jurisdicciones aparecían como lugares donde la descentralización se había efectivizado en 1968 y demostraban "la mayor eficacia en las actuales condiciones del país del gobierno escolar provincial" (LRE, 5).

El 10 de octubre del '68, mediante la Resolución N° 994, se dio a conocer una nueva estructura para el sistema educativo. Un punto central del cambio consistió en la reducción de la escuela primaria a 5 años y la creación de un ciclo de 4 años denominado "escuela intermedia" que incorporaba los dos últimos años de la educación primaria más los dos primeros de la antigua secundaria. Así, la obligatoriedad escolar se extendía dos años pasando de siete a nueve. Posteriormente, en 1970, se sancionó la Ley Orgánica cuya función era dotar de un carácter más ordenado y abarcativo al proceso de reforma que se venía implementando en los años anteriores. Cabe destacar que la escuela intermedia no alcanzó a consolidarse y, producto de la lucha docente, el proyecto fue desarticulado en junio de 1971.

Adriana Puiggrós destaca que en la sanción de la Ley Orgánica se expresaban los intereses de la derecha privatista. Específicamente, porque en el artículo 2° se establecía: "el derecho constitucional de enseñar y aprender puede ser ejercido en forma privada" (p. 54). Debe agregarse también que el análisis estadístico no parece concluyente al respecto. La participación del sector privado en el nivel primario durante la "Revolución Argentina" sólo se incrementó un punto porcentual en materia de gestión de establecimientos y tres puntos en control de alumnos y contratación de docentes (De Luca, 2008).

También en el área de educación de adultos se encararon varios programas de reforma. Entre ellos se destacaron el *Programa Regional de Desarrollo Educativo* y el *Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos*. Asimismo, se crearon diferentes centros educativos como los *Centros Educativos Comunitarios* (CEC), los *Centros Educativos Móviles* (CEM) y los *Centros Educativos de Nivel Secundario* (GENS). El elemento en común de todos ellos residió en su articulación con diferentes empresas. Por ejemplo, dentro del último programa participaban ENTEL, Ferrocarriles del Estado, Prati-Vazquez Iglesias S.A. y CAP y los sindicatos de *Luz y Fuerza* y de petroleros.

Por último, también se tomaron medidas en relación a la formación docente. La primera, a nivel nacional, fue la supresión de la inscripción al primer año del ciclo de magisterio de las *Escuelas Normales* mediante la Resolución N° 1.111 sancionada el 21 de noviembre de 1968. Menos de un mes después, el 16 de diciembre de 1968, el Decreto N° 8.051 lo suprimió definitivamente. Así se preparaba el terreno para la reforma. Ésta consistió en el pasaje de la formación de los maestros, que hasta el momento se desarrollaba en el nivel medio, al nivel superior. La formación docente, de este modo, fue "tercerizada" (Southwell, 1997). La

Resolución N° 2.321/70, sancionada el 2 de octubre de 1970, dotó de una estructura y de un plan de estudios a los nuevos "Institutos Superiores de Formación Docente". En mayo de 1971 comenzaron a funcionar 116 nuevos institutos en todo el país. Retomaremos el análisis de este ámbito de la formación más adelante.

Intervenciones políticas de larga duración

El proceso iniciado por la dictadura de Onganía implicaba la necesidad de conocer aquéllo que se pretendía organizar para su transformación. Ese paso fue impulsado -fundamentalmente- por la Oficina del Sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE). Vale la pena puntualizar que el CONADE tuvo una historia que comienza antes del régimen de Onganía. Su creación fue producto de la "Alianza para el Progreso". Recordemos que en el documento fundacional de la *Alianza* se sugería a los países miembros avanzar en la construcción de organismos que fomentaran el desarrollo. En Argentina, durante el gobierno de Frondizi, el Decreto N° 7.290, del 30 de agosto de 1961 instituyó al CONADE como organismo dependiente de la presidencia cuya finalidad sería la programación y planificación de políticas para el desarrollo nacional. Se encontraba dirigido tanto por el Presidente de la República como por el Ministro de Economía. Dentro de sus principales objetivos, se hallaban:

"Definir los objetivos de largo plazo, elaborar programas de desarrollo, preparar los programas, a corto y largo plazo, de las inversiones en los sectores básicos, 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 económicas-sociales" (Cano y Mouchet, *Introducción al estudio de los aspectos institucionales y legales del desarrollo económico y social de la Argentina*, CONADE-Consejo Federal de Inversiones, Buenos Aires, 1963, p. 41-42a. Artículo 44°).

El organismo continuó trabajando durante la presidencia de Illia (1963-1966) en la producción de varios trabajos de análisis sobre la situación educativa. Cinco años después de su creación, en septiembre de 1966, se ratificaron sus funciones al colocarlo dentro del "Sistema Nacional de Planeamiento y Acción". En ese momento se estableció que debía:

"Formular políticas y estrategias nacionales de largo plazo, inherentes al desarrollo [...] sobre la base de los objetivos políticos que se haya propuesto alcanzar el gobierno nacional; integrar las políticas internas, externas [...] coordinar su acción con el Consejo Nacional de Seguridad (CONASE)" (8).

Dicha oficina se encargó de elaborar estudios sistemáticos donde se exploraba la totalidad de aspectos que componían al sistema educativo: población escolar, origen de clase de los alumnos, rendimiento del sistema -repitencia, deserción- docentes, estado de los edificios escolares, gasto y presupuesto educativo entre otros. Durante el onganato, esta información se dio a conocer -fundamentalmente- a través del documento *Educación, recursos humanos y desarrollo económico - social* del año 1968 (9).

Tanto en ese documento como en otros se buscaba determinar el grado de eficiencia o ineficiencia educativa priorizando criterios vinculados a la productividad. Así se adoptaba un análisis economicista, de relación costo-beneficios considerando al sistema educativo como un sistema productivo. En *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social* se describía -bajo la apariencia de un "diagnostico técnico" inapelable- que el personal docente se encontraba poco o mal capacitado. En este sentido, se consideraba un obstáculo el

hecho de que los docentes que se desempeñaban en el ámbito rural se hubieran formado en el medio urbano. Ello provocaría un desfase entre las necesidades de uno y otro mundo que el docente no podría resolver. Esa "mala" capacitación constituía un problema de la formación docente desarrollada hasta ese momento. Además, se entendía que la formación general de los institutos no comprendía contenidos "modernos". Por otro lado, las prácticas docentes se consideraban insuficientes. Tampoco se formaba al docente en prácticas de organización y administración escolar (*Educación, recursos humanos...*, p. 344). Este último señalamiento introducía un paradigma pedagógico que le otorgaba prioridad a aspectos vinculado a la administración educacional y a la racionalidad medios-fines de carácter crecientemente tecnocrático.

En ese estudio y sus correspondientes decisiones políticas se propuso, en primer lugar, avanzar en la descentralización del sistema educativo:

"[...] 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 [...]"

La descentralización aparecía como una forma de racionalización cuya finalidad sería revertir esa supuesta inorganicidad que provocaría una duplicidad en los costos educativos y por ende la ineficiencia del gasto.

"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 par una eventual y futura responsabilidad provincial en materia de enseñanza media*" (*Educación, recursos humanos...*, p. 470. Las cursivas son nuestras).

De este modo, el equipo de trabajo del CONADE ya había propuesto y acompañado la transferencia por parte de la Nación a las Provincias del nivel primario. Pero, tal como la cita lo muestra, hubo un decidido avance sobre una posible paulatina transferencia del nivel medio. No obstante no establecieron en forma clara por qué esa y no otra era la opción elegida.

¿Qué relación e impacto políticos tuvo la oficina de educación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) con la cartera educativa nacional? A nuestro entender, esa oficina actuó como usina de ideas para la formulación de políticas públicas concretas. Si bien es cierto que su incidencia tuvo matices y también permanencias en los diferentes períodos presidenciales, tanto constitucionales como dictatoriales. Como afirma Puiggrós, se trató de una voz de gran peso durante el gobierno de Illia (Puiggrós, 1997) pero también tuvo una influencia decisiva en la formulación de diagnósticos y políticas en el período de Onganía (De Luca, 2008).

Debemos realizar una mención especial para la tesis doctoral de Guillermo Ruiz (2007). Éste ha considerado en forma exhaustiva la actuación del CONADE como oficina consagrada a la planificación integral. Este autor relevó los principales documentos producidos por el Sector Educación del CONADE y también recogió testimonio de los principales técnicos que formaron parte del mismo. Su hipótesis principal es que entre 1970 y 1980 se produjo un cambio de eje en la definición de las políticas públicas dónde se sustituiría la noción de planificación por la de evaluación de la calidad sin realizar precisiones rigurosas sobre lo que se entendía por ese último término. La calidad se concentraría más bien en la medición de la eficiencia. En su abordaje sobre el CONADE se concentra tanto en la normativa que lo creó y reguló como en el análisis de su producción. Ruiz entiende que las tareas de la oficina sectorial de educación desde la perspectiva de la planificación fueron básicamente de apoyo de los planes ministeriales.

Los diagnósticos de CONADE fueron influyendo en políticas específicas que se desarrollaron en distintos niveles y modalidades educativas. Un elemento diagnóstico que se reiteraba eran los déficits organizacionales adjudicados a la ausencia de una ley general de educación. Este punto era considerado como una contrariedad porque derivaba en falta de coherencia e integralidad a la hora de definir fines y objetivos de cada nivel educativo (p. 45). Asimismo planteaban:

"[...] 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 sobre Educación y Desarrollo Económico Social en América Latina*, Santiago de Chile, 5 al 19 de marzo de 1962, p. 46).

Además, entendían que el nivel medio presentaba altos índices de deserción. Las causas serían la ausencia de orientaciones vocacionales, la falta de articulación en el interior del nivel así como también la inadecuación de los contenidos a las necesidades psico-físicas de los adolescentes (pp. 47-48). Tampoco olvidaba al magisterio: era corto, se accedía a él en edad temprana, proveía una formación deficitaria, y generaba un exceso de graduados (*Conferencia sobre Educación*, p 50).

Como sabemos, la superposición y solapamiento de las jurisdicciones nacional y provincial ha sido una característica del sistema educativo argentino desde su comienzo y formó parte de su despliegue durante todo el siglo XX. En relación con esa característica histórica, CONADE propuso un tipo de delimitación de las competencias de cada autoridad que resultaba muy funcional a la pretensión descentralizadora. 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 [...]" (*Educación, recursos humanos...*, 468-469).

La descentralización aparecía, entonces, como una forma de racionalización para revertir la inorganicidad que provocaba la duplicidad de costos educativos y el gasto ineficiente. El problema se resolvía 'a favor' de las provincias. En el informe del organismo la

propuesta de provincialización se fundamentaba cómo la mejor forma de aprovechar una tendencia previa y, supuestamente, espontánea según la cual las provincias participaban cada vez más en la gestión y administración del sistema educativo.

No sólo formularon qué tipo de proceso debía llevarse adelante para resolver los males sino también cómo hacerlo:

“Este procedimiento debe reunir ciertas características: debe ser gradual, debe asegurar la homogeneidad normativa en aspectos esenciales como acceso a la enseñanza e igualdad de oportunidades, niveles mínimos de conocimientos básicos y comunes, niveles de calidad similares, debe contarse con un escalafón para el magisterio que asegure condiciones similares en cuanto a carrera docente (...) debe asegurarse que las provincias dispongan de los recursos financieros y la prestación futura del servicio, en especial en cuanto a su expansión y mejoramiento” (*Educación, recursos humanos...*, 469-470).

En relación al rendimiento, cómo los peores resultados se daban en el ámbito rural para revertirlo sugerían atender las necesidades regionales. De este modo estipulaban que:

“(…) 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 (…)” (*Educación, recursos humanos...*, 472).

Como podemos ver, la propuesta abordaba dos dimensiones. Por un lado, mejorar la adaptabilidad del sistema a las necesidades de cada región. Pero, por el otro, se instauraba un mecanismo según el cual la escuela iba perdiendo su dimensión común diversificándose distintos tipos de escolaridad (10).

Un mes después, la Secretaría del CONADE publicó *Políticas y estrategias. Sector Educación* (11). Su tono se vuelve imperativo:

“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”.

Profesionalización y control: gobierno del sistema y formación superior docente

La formación docente -la carrera de magisterio- continuó mayormente su derrotero como parte de la escolaridad secundaria en las denominadas Escuelas Normales. La “Revolución Argentina” se encargó de alterar tal situación a través de la modificación institucional que dispuso su pasaje a la enseñanza superior, bajo la jurisdicción de los sistemas educativos provinciales. Tal como mencionamos antes, su primera medida fue interrumpir los estudios de magisterio que hasta ese momento se desarrollaban normalmente. Ello ocurrió hacia 1968. Recién el 11 de septiembre de 1969 el subsecretario de Educación, Emilio Fermín Mignone, expuso que en lo sucesivo se implementaría un nuevo programa de formación, perfeccionamiento y actualización docente. Casi un año más demoró el anuncio concreto y hacia fines de 1970 se comunicó el sistema alternativo que regiría para el ingreso a la

carrera a partir de 1971. Así, la instauración de la nueva modalidad -a la que se ha denominado “tercerización” (Southwell 1995; 1997)- el surgimiento de los Institutos de Formación Docente y la aprobación de su nueva currícula surgieron como procesos convergentes en los últimos momentos de la década de 1960 y comienzos de la del '70. Finalmente, otro elemento en sintonía con el resto de las reformas residió en la provincialización de los Institutos. De hecho, su gestión recayó en las provincias y en el sector privado en concertación con la Nación.

Este proceso puso en evidencia una serie de nuevas concepciones acerca de las bases científicas de la educación, las capacidades necesarias para el desarrollo de la tarea docente, las condiciones de trabajo, etc. Todas ellas constituían cuestiones más profundas que una creación y cambio de nivel de escolarización o una modificación curricular, en tanto movían los cimientos de la organización institucional predominante hasta ese momento en relación a la formación docente, ponían en cuestión el conocimiento enciclopédico, la mirada omniabarcadora del docente, la conjunción en él de la mirada del especialista y del ejecutor cotidiano, el rol de éste como punto de llegada de las reflexiones globales acerca de los fines de la educación y su indudable dimensión política. En suma, se estaba revisando el normalismo.

Debemos recordar que la segunda mitad del siglo XX marcó, para las corrientes pedagógicas de la región, la presencia de expresiones de corte desarrollista o tecnocrático. En ellas, la educación pasaba a justificar su función en el modelo social, principalmente como herramienta para la preparación de *recursos humanos*. De esta manera la educación era vista como una inversión de gran rentabilidad que garantizaba un modelo de desarrollo a partir de cumplimentar determinados estadios preconcebidos. En ese contexto comenzó a afianzarse un perfil de educadores “técnicos”, cuyo rol consistía en la atención de los requerimientos para el desarrollo económico. En nuestro país, esas concepciones desarrollistas coincidían con un régimen dictatorial, es decir el triunfo de tendencias de violentación institucional y creciente restricción y represión. Por ello, lo que eran corrientes desarrollistas en otros lugares se restringieron a formas tecnocráticas en la Argentina. El tecnocratismo se centró en un sentido de desarrollo, movilidad, cambio, progreso más restringido, posicionado en el control a través de la planificación, donde se operaba a través de diagnósticos altamente estandarizados. Estos últimos buscaban habilitar la implementación de lo que se denominaba “planeamiento estratégico” y la formulación de soluciones técnicas como garantía de transformación. En el interior de esas concepciones hasta las prácticas áulicas eran susceptibles de ser mejoradas mediante una planificación exacta. Taxonomías, objetivos conductuales y parrillas de planificación buscaban imponer el taylorismo en la escuela y modificar la práctica docente. La búsqueda de la eficacia y la eficiencia regían la tarea educativa, bajo la vigilante mirada de planificadores y tecnócratas formados en las nuevas propuestas “objetivas y técnicas” e impulsados por instituciones como el CONADE.

A partir del marco político del régimen de Onganía que venimos caracterizando, el pasaje a nivel terciario pretendía profesionalizar la formación por la vía de la prolongación en el tiempo (además del bachillerato pedagógico de las normales se requería de dos años de permanencia en la institución) y una mayor adecuación a las características de los Institutos de Profesorado. Se buscaba enfatizar el carácter profesional del trabajo docente implementando una capacitación específica habilitante en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que garantizaran una labor educativa más eficaz. La idea fuerza que unía estas medidas era la pretensión de una mayor *profesionalización* (12) para el magisterio.

Como afirman diferentes autores (Julia, 2001; Viñao, 2002), la apelación al docente en tanto profesional supuso una reflexión acerca de los saberes y comportamientos requeridos en el trabajo de enseñar que, desde mediados del siglo XVII y con mayor fuerza desde el siglo XVIII, implicó la sustitución de un cuerpo de enseñantes de oficio por otro al que se le exigía una formación especializada. Desde la consolidación de los sistemas educativos

nacionales, la profesionalización de la docencia estuvo ligada a la regulación legal de la formación, el acceso y las condiciones de trabajo de los docentes y, en consecuencia, supuso la creación de instituciones especiales de formación y el establecimiento de un sistema de incorporación a la docencia pública. La identidad profesional de los profesores se definió bajo la tutela del Estado Nacional, en un proceso que supuso la consecuente independencia de los intereses propios de las comunidades locales (Nóvoa, 2002).

En Argentina, los debates en torno al carácter profesional de la tarea de enseñar también se habían estructurado desde la creación del sistema educativo nacional. Con anterioridad a la consolidación del Estado Nacional, la regulación de la tarea de enseñar estaba a cargo de los cabildos y de la Iglesia, de acuerdo a si se trataba de maestros laicos o religiosos, y suponía un fuerte carácter moralizador. Los componentes morales de la tarea continuaron siendo considerados por los miembros de la burocracia educativa nacional, aunque también diseñaron diferentes medidas tendientes a constituir un cuerpo de enseñantes cuyo perfil debía ser semejante al de cualquier funcionario público moderno.

Desde la década de 1950, coincidiendo con los cambios en el modelo de desarrollo, la consolidación de la sociedad salarial y la difusión del pensamiento económico de la CEPAL que promulgaba una estrecha relación entre desarrollo educativo y desarrollo económico, el Estado diseñó nuevas políticas tendientes a regular la tarea de enseñar.

En 1970, la alternativa que reemplazaría al suprimido magisterio generó malestar en el campo docente, en él confluían su rechazo a la Escuela Intermedia así como la incertidumbre en torno a qué ocurriría con la Formación Docente. Esto se plasmó en las protestas y movilizaciones protagonizadas por los docentes entre noviembre de 1970 y junio de 1971 donde se expresaron sendos reclamos. Al respecto Bravo, en un trabajo contemporáneo al proceso compilado por Aníbal Villaverde, se encargó de reconstruir ese proceso de lucha (Bravo, 1971). Tengamos en cuenta además que en esos años comenzaba a extenderse una conciencia profesional más cercana al "profesional-trabajador" que al "profesional-liberal", ligada al desarrollo de posicionamiento gremiales que se harían evidentes no mucho tiempo después con la creación de la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) en 1973.

La reforma indicaba como uno de sus objetivos la profesionalización y "la capacitación profesional de los futuros docentes" (Mensaje del Subsecretario de Educación, p.7) (13). Con ese presupuesto, en primer lugar, se buscó aumentar la cantidad de contenidos que los docentes recibían en su formación. El mecanismo que se encontró para ello fue el pasaje de esos estudios al nivel superior para que, de este modo, "la capacitación se hiciera sobre la base de la cultura general adquirida en los niveles intermedio y medio" (Ibidem). Y del mismo modo que los diseños curriculares para los alumnos se fueran *aggiornando*; la actualización de los docentes aparecía como un problema cardinal: tenían que ser capaces de responder a las demandas de la sociedad en forma inmediata. Ello implicaba que el eje debía residir en "formar un docente apto para enfrentar nuevas situaciones" (Mensaje del Subsecretario de Educación, p.8) y para capacitarse en forma permanente. A decir de sus voceros, no se trataba de nada demasiado novedoso sino de dar respuesta a los cambios de la sociedad aplicando principios que ya se habían implementado en el resto del mundo (14).

La Resolución N° 2321/70 dispuso el tipo de estructura para los nuevos Institutos de Formación así como también su plan de estudios. En relación a este último, una de las principales innovaciones residía en la instauración de un sistema de residencia que aparecía como un requisito indispensable para la obtención del título de docente. Mediante ella, el estudiante debía insertarse durante un cuatrimestre en un establecimiento escolar a turno completo realizando diversas tareas. Además, el plan de estudios comprendía la aprobación de doce materias obligatorias y cinco optativas. De esa forma, se argumentaba que uno de los beneficios del nuevo sistema estaba determinado por el rol activo que el estudiante podía

desarrollar dentro de él al poder crear su propia estrategia de estudios a partir de esas materias optativas circunscriptas.

También en materia docente -y en coincidencia con lo que ocurría en el resto del sistema educativo- la flexibilidad se expresaba en dos vertientes. En primer término para el alumno, en tanto el nuevo plan de estudios estimulaba su creatividad al incorporarse materias optativas. En segundo, la flexibilidad de los Institutos en los cuales se desarrollaba la formación. Esto sería así porque se preveía que "cada Instituto adopte la estructura más adecuada para su funcionamiento existente" (p. 9). En el mismo sentido, los nuevos Institutos debían adecuarse a las exigencias de "las necesidades zonales, los requerimientos comunitarios, las necesidades reales del sistema" (15). Ahora las viejas escuelas normales debían albergar a los nuevos Institutos de Formación, la formación docente para más de un nivel así como la de las funciones técnicas, de especialización y supervisión (16).

Luego de su fuerte impacto inicial en el campo pedagógico, el desarrollismo se orientó hacia su dimensión más economicista en la década de los '70, dejando en un segundo plano su dimensión más ligada a la integración social, rumbo que en la Argentina se profundizó con el contexto autoritario y de inestabilidad institucional que caracterizó a la segunda mitad del siglo XX. De este modo, la formación necesaria para el docente se concentraba en las particularidades metodológicas de su rol, la comunicación con los alumnos: ya no eran igualmente necesarios los conocimientos generales que orientaban las prácticas pedagógicas. Guías e instrucciones para docentes y minuciosísimas planificaciones empezaron a conformar una "industria" de la educación que ha sido perdurable. El control ideológico y la utilización de nuevas tecnologías como garantía de modernización se articularon con una noción de "profesionalidad" entendida como eficiencia, vocación y eficacia técnica.

Esta lógica se fue articulando con las tradiciones de formación docente que tenían ya -para ese momento- cien años de consolidación. Así, el nuevo perfil docente articulaba formatos de selección meritocráticos, junto con una formación que pretendía concentrarse en una neutralidad y eficiencia técnicas. Así lo expresaba el Anteproyecto para la formación docente:

"[...] El sistema de selección para la carrera docente se ajustará a las siguientes normas: se elimina toda prueba de ingreso fundada en conocimientos y se la reemplaza por pruebas de madurez que evidencian la posesión de: nivel cultural adecuado, inteligencia media, personalidad armónica en el plano físico, psíquico y social, aptitudes específicas para la profesión elegida [...]" (17).

Sin embargo, ese principio no se llegó a efectivizar en el proyecto definitivo. De hecho el Anexo 2 de la Resolución N° 2321/70 estipuló que los únicos requisitos para el ingreso a la carrera de profesor serían el certificado de estudios medio completo y el certificado de salud. Los aspirantes también debían someterse a una prueba psicológica pero, a diferencia del anteproyecto, sólo tendría "carácter de orientación y no de selección" (18).

La competencia técnica que les era conferida a los profesores instalaba la presencia de un desempeño laboral preciso que se conjugaba con la idea de un apostolado guiado por la vocación. La retórica de la profesionalización también supuso una serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo de los docentes. Las significaciones en torno al término "profesionalización" involucraron un proceso de normalización que, a su vez, ligaban una variedad de presupuestos acerca de disposiciones que deberían formar las competencias de los docentes en tanto "profesionales" (Popkewitz, 1995). Como sostienen Popkewitz y Pereyra (1994), estos usos remiten a discusiones presentes en momentos de la creación de los sistemas educativos nacionales, es decir, al carácter vocacional o apostólico de la tarea de enseñar y, consecuentemente, a la responsabilidad misional del

docente con la comunidad. Se conjugaba allí la ya clásica interpelación por la vocación con la de profesionalización.

Algunas conclusiones

Como hemos mencionado en el desarrollo de este artículo, las sugerencias elaboradas por el CONADE tuvieron un hombre que las llevó adelante en forma conjunta: Juan Carlos Onganía. Éste avanzó en la descentralización, la reforma de la escuela primaria y media a partir de la sanción de la *Ley Orgánica*, la reforma de la Universidad y la Formación Docente. Y más allá de los avatares sufridos por cada una de esas las reformas -esto es, la desarticulación de algunas de ellos- los lineamientos generales fueron recuperados por la oficina en forma posterior en: "Objetivos sectoriales: propuesta ministerios y secretarías" (19), "Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad. 1971-1975" (20) entre otros. De este modo, los cambios de gestiones políticas a través de los años no transformaron sustantivamente sus orientaciones. Posteriormente, bajo la última dictadura militar y durante los noventa algunas de las formulaciones del CONADE se convertirían en política permanente.

La mayor parte de la historiografía sostiene que la autoridad alcanzada por el sector educación del CONADE se encontraría en correlación con el tipo de régimen político en el poder. Y, mientras el gobierno democrático de Illia lo habría escuchado lo contrario habría ocurrido con Onganía. Pero la prolífica producción de trabajos de análisis y diagnóstico elaborados por el CONADE no se interrumpió con el cambio político acontecido entre Illia y Onganía. En segundo lugar, tampoco observamos quiebre alguno en la formulación de los problemas que ellos encontraban en la educación argentina. De modo similar, tampoco se produjeron alteraciones en las soluciones políticas que indicaban en uno y otro caso. El proceso de descentralización resulta un ejemplo de ello. Ya desde 1962, el CONADE, promovía la descentralización de la administración y de la gestión educativa. En este punto, nos separamos de las conclusiones de Ruiz. Algo semejante ocurrió con el planteamiento sobre la necesidad de alterar la articulación entre los niveles instaurando una "escuela intermedia" y con el balance sobre la "pereza" docente tanto en lo que refería a su trabajo concreto como a su formación. Esos déficits comenzaron a ser indicados bajo la gestión de Illia y su mención se mantuvo inalterada con Onganía.

Creemos que el estudio de las políticas educativas de los años '60s y '70s nos permite observar que la promoción de ciertas políticas, como la descentralización, no se reducen a la presencia en el poder de vertientes ideológicas como el neoliberalismo o el tecnocratismo autoritario. Del mismo modo, destacamos que los procesos de descentralización de 1978 y de la década del '90 tuvieron el antecedente que fue el tema central de este artículo. Detrás de las políticas que hemos descrito trabajaron equipos técnicos, concepciones, políticas sectoriales, políticas integrales que sostuvieron las decisiones de un recorrido de larga duración. En este punto, detrás del cambio de régimen encontramos una continuidad político-institucional en las oficinas asesoras de los ministerios que se mantuvieron como usinas de ideas. En el CONADE se comprueba una continuidad programática tanto en los balances como en las propuestas políticas esgrimidas desde el momento de su creación hasta, por lo menos, 1971. Así, una misma línea de pensamiento atravesó las gestiones de Frondizi, Guido, Illia y Onganía. La historiografía soslaya este punto al colocar el énfasis en los procesos de cambio. Lo dicho no niega que la correlación de fuerzas haya determinado que el momento particular en el que las sugerencias se hicieron política maduró bajo Onganía. Y, en este punto, que el ensayo de sus propuestas fuera dejado de lado no hizo que ese grupo de asesores de educación abandonara su programa. Por el contrario, permanecieron firmes a él y sus ideas retornaron para quedarse en otros momentos históricos.

Quisiéramos cerrar provisoriamente este artículo poniendo de relieve dos aspectos que -nos parece- abren nuevos interrogantes para analizar en profundidad las continuidades y

los desplazamientos en las posiciones desarrolladas por el Estado en relación a su principalidad como garante del sistema educativo. Por un lado, plantear que -como esperamos haya quedado evidenciado en el artículo- la descentralización no implicó un retiro del Estado y la consecuente instauración de un proceso de privatización educativa sino más bien una continuidad de intervención estatal en otros formatos de gobierno. Esto se habría logrado, además, a partir de la transferencia de los establecimientos nacionales a las provincias.

Tanto la descentralización del sistema escolar como la reforma en la formación docente aparecerán -de allí en más- como un punto recurrente en los documentos, decisiones políticas y en los eventos internacionales realizadas en la época. Por ejemplo, la reforma implementada en la década del noventa recupera varios de los principales ejes de la reforma concebida por las décadas previas.

Un segundo aspecto que hemos buscado mostrar es que la reforma en la formación docente también se vio afectada por procesos de racionalización, que echó mano del clásico concepto de profesionalización y vinculó esa noción a significaciones particulares. Esa articulación sustrajo la tarea docente a un terreno de eficientismo técnico y ello se volvió sinónimo de profesionalización. De ese modo, comenzaba también el retiro de la vieja noción normalista del docente homogéneo para toda situación y contexto, para avanzar en un largo derrotero de diferenciación en función de contextos, sujetos, jurisdicciones y comunidades particulares. Pero ese es el terreno de otros interrogantes.

Notas Bibliográficas

- (1) "Directivas para el planeamiento y la acción de gobierno", Juan Carlos Onganía, 4 de agosto de 1966.
- (2) Hemos analizado los estudios preliminares al proceso de reforma y su implicancia en el proceso acontecido en forma posterior. Uno de los ejes desarrollados allí reside intentar comprender la lógica del proceso de descentralización educativa. A menudo, ésta ha sido identificada como un mecanismo que habilita la privatización. Sin embargo, a modo de hipótesis allí hemos sostenido que más que ello se había habilitado una privatización del sistema, es decir, un cambio de jerarquía al interior del estado. En un segundo trabajo realizamos también un trabajo de cuantificación de la evolución de cada una de las autoridades presentamos datos muy fuertes acerca cómo el sistema educativo se vio afectado por un proceso de provincialización. En el presente artículo, podemos observar cómo el movimiento general es reforzado en lo que atañe a la formación docente.
- (3) La Ley nº 16.912 determina la intervención de las universidades nacionales. Ello implica que éstas quedan bajo de dependencia directa del poder ejecutivo de la Nación.
- (4) El 21 de abril de 1967 se sanciona la Ley Orgánica de las Universidades Nacionales. Allí se establece como forma de gobierno de la universidad la asamblea de profesores.
- (5) En 1963, la autoridad provincial contaba con 11.529 establecimientos, en 1964 registraba 741 más; en 1965 había sumado 309; en 1966, 454; en 1967, 283 y finalmente, en 1968, 866.
- (6) Que el impacto se haya sentido en el conjunto del sistema educativo nos habla de la masividad y extensión del nivel primario, el particularmente afectado por la política descentralizadora. No obstante en nuestro trabajo, observamos que el traspaso también se materializó en el nivel pre-primario. Fuente: *Departamento de Estadísticas del Ministerio de Educación información procesada por: Avances parciales han sido*

publicados en: De Luca, Romina: "La escuela argentina entre la descentralización y la privatización, 1955-2001", en: *Anuario CEICS*, n° 1, Buenos Aires, Ediciones ryr, 2007.

- (7) "Como se verá más adelante, la eficiencia del servicio aconseja la inmediatez del gobierno escolar", en: LRE, p. 78.
- (8) Boletín Oficial, n° 21.039 del 04/10/1966, Buenos Aires, p. 3-4.
- (9) Consejo Nacional de Desarrollo: *Educación, recursos humanos y desarrollo económico - social. Situación presente y necesidades futuras*, Tomo I, Secretaría del Consejo Nacional de Desarrollo, Serie C, Numero 7-3, Bs. As., Agosto 1968.
- (10) Esto no supone olvidar que la "escuela común" argentina no solo no lo fue tanto como sus enunciados lo postulaban, sino que el modelo hegemónico escolar implicó una homogeneización con rasgos restrictivos y autoritarios. Sin embargo, sí queremos hacer puntualizaciones acerca de una serie de acciones que contribuyeron en un largo camino de profundización de la desigualdad al interior de lo que el sistema educativo ofrecía.
- (11) Secretaría de Educación, Consejo Nacional de Desarrollo: *Políticas y estrategias, sector educación*, Buenos Aires, septiembre de 1968.
- (12) No hemos expresado aquí una conceptualización propia sobre la profesionalización porque lo que nos interesó explorar fue el modo en que la gestión educativa de Onganía buscó modelar esa noción. En otros trabajos hemos caracterizado a la profesionalización como un signifiante que articula presupuestos sobre lo que es socialmente apropiado y sobre cómo un individuo debe comprender su propia competencia en acciones futuras. Aunque no se trata de una construcción conceptual monolítica, la consideración de 'profesional' involucra conjuntos particulares de disposiciones sobre cómo se debe hablar, pensar, actuar y 'ver'. Es así que la profesionalización docente constituye una interpelación que instituye al docente profesional no sólo como modelo, sino como reivindicación de una tradición siempre existente. Sobre este campo, se teje entonces una variedad de posiciones que son objeto de disputa: se trata de un campo de significados que a la vez funciona como mecanismo de regulación. En la medida en que la perspectiva de la profesionalización se va asociando de manera predominante a alguno o algunos de los significados posibles, las políticas adoptadas en consecuencia establecen una norma, una trayectoria deseable, una serie de condiciones ideales que caracterizan al docente profesional.
- (13) Mensaje del Subsecretario de Educación Emilio Fermín Mignone del 02/10/1970, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1970) *Institutos superiores de formación docente. Profesorado de nivel elemental. Serie La Reforma Educativa*, Buenos Aires, MCE: p. 7.
- (14) MINISTERIO DEL INTERIOR (1969) pp. 45-47, 54.
- (15) IV Reunión Nacional de Ministros de Educación, Santa Fe, 13 de mayo de 1970, artículo 3º.
- (16) MINISTERIO DEL INTERIOR (1969) p. 52.
- (17) MINISTERIO DEL INTERIOR - SECRETARÍA DE ESTADO DE CULTURA Y EDUCACIÓN - OSDE, Oficina Sectorial de Desarrollo (1969) *Anteproyecto de formación docente (1ª parte)*, Buenos Aires, p. 41.
- (18) Resolución n° 2321/70 en, MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1970) *Institutos op. cit.*: 21.
- (19) Consejo Nacional de Desarrollo: *Objetivos sectoriales: propuestas ministerios y secretarías, cursos de acción*, Buenos Aires, 1971.
- (20) Presidencia. *Plan Nacional de Desarrollo, 1971-1975*, Buenos Aires, 1971.

Referencias Bibliográficas

- Bravo, A. (1971) "La reedición de la escuela intermedia", en Villaverde, A. (comp.) *La escuela intermedia en debate*, Buenos Aires, Humanitas.
- Cano, G. y Mouchet, C. (1963) *Introducción al estudio de los aspectos institucionales y legales del desarrollo económico y social de la Argentina*, CONADE-Consejo Federal de Inversiones, Buenos Aires,
- De Luca, R. (2007) "La escuela argentina entre la descentralización y la privatización, 1955-2001", en: *Anuario CEICS*, n° 1, Buenos Aires, Ediciones ryr.
- De Luca, R. (2008; en prensa) *Brutos y baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*, Buenos Aires, Ediciones ryr, 2008.
- Dominique, J. (2001) "A cultura escolar como objeto histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1.
- Nóvoa, A. (2002) *Formação de professores e trabalho pedagógico*, Lisboa, EDUCA.
- Popkewitz, Th. (1995) "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente", en *Propuesta Educativa*, año 6, n° 13.
- Popkewitz, Th. y Pereyra, M. (1994) "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa", en Popkewitz, Th. (comp.) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Puiggrós, A. (1997) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación (1955-1983)*, Historia de la Educación en Argentina, Tomo VIII. Bs. As., Editorial Galerna, 1997.
- Ruiz, G. (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", mecanografiado, tesis doctoral presentada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Senén González, S. y Kisilevsky, M. (1993) "De la nación a las provincias: el tránsito hacia la descentralización educativa", en: *Revista Argentina de Educación*, Año XI, N 20.
- Senén González, S. (1994) "Una nueva agenda para la descentralización educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 4, Enero - Abril 1994.
- Southwell, M. (1995) "Historia y formación docente" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación*, UBA, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Southwell, M. (1997) "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)", en A. Puiggrós (Dcción.) *Historia de la Educación en Argentina*, Tomo VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina, (Buenos Aires: Galerna).
- Southwell, M (2007) "Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales" en *Anuario de la SAHE* Nro. 8, ISSN 1669-8568, Buenos Aires.
- Villaverde, A. (comp.) (1971) *La escuela intermedia en debate*, Buenos Aires, Humanitas.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Morata, Madrid.