

Diseño de políticas educativas. Actores, instituciones y propuestas de descentralización durante la década del 90 del siglo XX en Argentina.

Carassai, Mariela.

Cita:

Carassai, Mariela (2017). *Diseño de políticas educativas. Actores, instituciones y propuestas de descentralización durante la década del 90 del siglo XX en Argentina. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/176>

Mesa 31. Políticas sociales en Argentina y en América Latina en el siglo XX

“Diseño de políticas educativas. Actores, instituciones y propuestas de descentralización durante la década del 90 del siglo XX en Argentina”

Mariela Andrea Carassai
Universidad Nacional de Quilmes
macarassai@unq.edu.ar

“Para publicar en actas”

Introducción

A través de este trabajo, se tratará de identificar las discusiones en torno a los debates y propuestas de descentralización, que se dieron en la década de los 90. En esas discusiones, participaron distintos actores e instituciones que expresaban a través de organismos no gubernamentales (ONG), organismos internacionales o sindicatos, distintos posicionamientos respecto a las políticas de descentralización de dicha década.

Se pudo identificar, que algunos de esos organismos, como el Banco Mundial, tenía un rol relevante en las discusiones¹. Sin embargo, se intentará a través del presente trabajo presentar otras discusiones de actores e instituciones que participaron, con más o con menos visibilidad, durante esa década.

Según Subirats (2010, la pluralidad de actores presentes en las políticas, o la aparente capacidad de todos ellos en influir el proceso de elaboración de esas políticas, no nos debería hacer olvidar la clara desigualdad de recursos con que cuentan esos actores en el escenario público. Y al mismo tiempo, “la definición de la cuestión pública de la educación no es responsabilidad exclusiva de los gobiernos. Por el contrario es indispensable la presencia de otros sujetos que disputen, discutan, aporten y debatan su sentido” (Perazza, 2008, p. 47).

Los actores públicos y privados que plantea Subirats (1998) pueden ser las empresas, los sindicatos, organizaciones no gubernamentales, o cualquier otro actor, puede tratar

¹ Para ampliar el tema, puede leerse el trabajo “Organismos Internacionales y Reformas Educativas El Banco Mundial, la OEI y la política de descentralización educativa en la Argentina de los años noventa”, de Lucrecia Rodrigo. Revista de Educación, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 845-866

de influir sobre los poderes públicos para conseguir que esos poderes públicos hagan avanzar una política pública que dé respuesta a sus problemas. El gran elemento diferencial que tiene una política pública es que cuenta con el recurso normativo, el cual no está a disposición de los actores privados. Mientras que los actores que no tienen este recurso, pueden recurrir a presiones que van desde cuestiones económicas, políticas (movilizaciones, manifestaciones, etc.) o bien cognitivo, esto es recurrir a expertos para que avalen un argumento para tratar de influir en los cambios.

Se tomarán en este estudio los significados y definiciones acerca de la descentralización como política pública, pero también definiciones de acerca de lo estatal, lo público y lo privado, generadas tanto del Estado, de organismos internacionales, como de organizaciones no gubernamentales y gremiales.

El objetivo será dilucidar los actores que debatieron acerca de cuál era el modelo político institucional que se expresa a través de dichas discusiones. Se han detectado cinco organismos como el Banco Mundial², la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)³, Grupo Sophia⁴, la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL)⁵ y el Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” (IIPMV)⁶ de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)⁷.

² El Banco Mundial es una organización internacional que se autodefine como una fuente de asistencia financiera y técnica para los llamados países en desarrollo. Principalmente otorga créditos a los países en desarrollo. Fue creado en 1944 y tiene su sede en la ciudad de Washington D.C., Estados Unidos.

³ La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) es una organización intergubernamental regional autónoma para América Latina y el Caribe, dedicada a la investigación, docencia y difusión de las ciencias sociales. Fue creada el 16 de abril de 1957 por iniciativa de la UNESCO en la Conferencia Latinoamericana de Ciencias Sociales en Río de Janeiro.

⁴ El Grupo Sophia es una organización que se define como de “formación de políticos con orientación liberal”. Creada por Horacio Rodríguez Larreta, empresario y político argentino, en 1994.

⁵ La Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL) fue creada el 07 de febrero de 1964. Sus entidades fundadoras: la Cámara Argentina de Comercio, la Bolsa de Comercio de Buenos Aires, la Sociedad Rural Argentina y la UIA. Se autodefinen como el “referente más importante en el análisis social y económico de la Argentina”.

⁶ El Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” (IIPMV) de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), fue creado en 1993 y se define como un instituto cuya finalidad es “impulsar y favorecer el desarrollo de procesos de construcción de conocimientos, a través de la investigación educativa y la interacción entre pares”.

⁷ La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) es una entidad gremial que afilia sindicatos docentes de todas las jurisdicciones educativas del país: 23 provincias y una Ciudad Capital. Fue fundada en 1973.

Acerca de lo Estatal, lo público y lo privado en el Sistema Educativo Argentino. Una historización de los significados desde la conformación del sistema educativo argentino.

Se presentará un avance de la tesis doctoral, que pretende realizar un análisis histórico que permita detectar discusiones acerca de lo Estatal, lo público y lo privado, como así también centralización y descentralización del sistema educativo argentino desde su conformación y hasta la actualidad para luego adentrarnos en la década de los 90.

Analizar la política educativa implica dimensionar sobre procesos históricos, actores e instituciones; pero también conceptualizaciones que están atravesadas por todos esos procesos y que requieren ser planteadas. En ese análisis, las discusiones sobre lo público en la educación argentina, presentan significaciones que se ubican en relación a la ambigüedad y/o semejanza entre las definiciones de público y estatal.

De este modo, se pretende presentar las continuidades y discontinuidades en el proceso de estatalización de las instituciones escolares, a partir de analizar el proceso histórico de las políticas educativas, en clave de estas configuraciones acerca de lo público y lo estatal.

Este trabajo no se corresponde con la distancia entre el diseño y la implementación de una política educativa⁸, sino más bien, focalizarnos en las discusiones sobre las definiciones que se dan en el diseño de políticas públicas, cómo intervienen los actores, instituciones y organizaciones.

Desde este punto de vista, el Estado es un actor con definiciones e intereses particularmente específicos. Oszlak (2007) plantea que el Estado es “(...) una relación social, como la instancia política que articula un sistema de dominación social. Su manifestación material es un conjunto interdependiente de instituciones que conforman el aparato en el que se condensa el poder y los recursos de la dominación política.”

⁸ Como por ejemplo plantea Sáez Tamayo (1997) dentro del ciclo de construcción de las políticas públicas, las etapas de “identificación y definición del problema” y “formulación de las propuestas de solución”.

De este modo, para realizar un trabajo que dé cuenta de dichas definiciones acerca de lo público, lo estatal, lo privado y como el Estado se configuró en estas definiciones, se realizará un recorrido histórico que permite rastrear definiciones relevantes en la constitución del sistema educativo argentino. Ese recorrido, abarca los antecedentes de la Ley 1.420 hasta la década de 1990, haciendo hincapié en dichas definiciones relacionadas a la formación docente, la designación de los mismos, la apertura de instituciones educativas, el financiamiento de las mismas y de su funcionamiento, la definición del curriculum, la evaluación, entre otros.

Este recorrido que abarcará desde el siglo XIX hasta el siglo XX y nos permitirá entender cuál es el rol del Estado, la configuración de lo público y lo privado, y cómo se ha reconfigurado en las políticas educativas.

En principio, se puede señalar que “toda la historia de los niveles educativos y formas de enseñanza en los siglos XIX y XX puede hacerse a partir del paso –y de las consecuencias de dicho paso- desde la inclusión parcial y, por tanto, la no escolarización y exclusión de una parte de la población, a la presencia simultánea de procesos de inclusión más o menos generalizada a lo largo del tiempo, acompañados de procesos de exclusión y expansión compensatoria de otras partes del sistema; es decir, de procesos de diferenciación o segmentación que implican la exclusión de ciertas trayectorias o modalidades y la inclusión en otras” (Viñao Frago, 2002).

La sanción de la Ley 1420 en 1884, responde a un contexto histórico que se relaciona a la conformación de los Estados Nacionales. Para Terigi (1993), la conformación de los Estados Nacionales europeos y la constitución de la nueva categoría ciudadano generan esfuerzos de las administraciones estatales por definir una institución educativa específica: lo que se llamará la escuela moderna.

Plantear los inicios del sistema educativo, nos remonta a principios del siglo XIX, donde los gobiernos comienzan a tener mayor presencia en la gestión de las escuelas. Se trata de las nuevas burguesías que intentan poner coto al poder político de las Órdenes Religiosas⁹.

⁹ La relación entre los Estados y las corporaciones de los educadores fue usualmente conflictiva, especialmente desde finales del siglo XVII. La escuela era campo de reflexión y de práctica de los

Es decir, hasta 1805, la docencia, y por lo tanto la escuela, constituía una razón de la corporación de los educadores. Una corporación en el sentido de un cuerpo, un gremio, un conjunto de trabajadores asociados en forma explícita o implícita que responden más o menos como cuerpo. Los educadores no cobraban salario, sólo cobraban por el servicio que prestaban.

Este proceso de estatización se va produciendo tanto entre los maestros laicos como, gradualmente, con los maestros pertenecientes a las órdenes religiosas. Por un lado, el estado garantiza el salario; es decir, el maestro deja de ser un trabajador gremial libre; y por otro lado comienza a imponer el tipo de material de lectura como así también un método de enseñanza¹⁰. Es decir, empieza a imponerse un currículum escolar¹¹.

Éste es un proceso largo y conflictivo, que empieza en 1805 y que va a terminar muchos años más tarde, en 1884, cuando finalmente el Estado alcanza ese disciplinamiento de la docencia con la sanción de la ley 1420, que regula todos los elementos concernientes a la ley de educación común de los argentinos.

En este proceso, el Estado genera un nuevo personaje, los “pedagogos de estado” que enseñan a los maestros. De este modo se divide la función educadora entre los que la piensan (los pedagogos) y los que la practican (los maestros). Los pedagogos son los especialistas asalariados, cuya función era disciplinar al resto de los asalariados estatales del sector educativo.

educadores y sus corporaciones y el Estado no podía más que condicionar en algunas de sus partes el desarrollo del proceso.

¹⁰ En este sentido, puede señalarse el debate que se generó a comienzos del siglo XVIII acerca del libro de lectura “aconsejable” para los niños. Puede citarse el **Contrato Social** de Rosseau propuesto por Mariano Moreno o el **Tratado de las Obligaciones del Hombre** de Escoiquiz, como libro de lectura. En relación con el método de enseñanza, el lancasteriano, que inventaron los pedagogos ingleses Bell y Lancaster a fines del siglo XVIII, que consistía básicamente en que los alumnos aventajados (Monitores) diesen clase a los alumnos menos aventajados. Este método complejo implicaba que un maestro pudiese atender a 500 alumnos.

¹¹ El primer documento que puede llamarse de currículum aparece en 1825; es el reglamento de Pablo Baladía para las escuelas públicas que dependían de la Universidad de Buenos Aires. Este reglamento señala qué es lo que hay que enseñar, cómo deberían ser las penas para los alumnos, cuáles son los premios, cuáles los castigos para los alumnos, cuándo un alumno pasa a ser monitor, cuándo pasa de ser monitor a ser inspector de clase.

Así, el siglo XIX muestra el inicio del proceso de estatalización de la educación escolar. El momento que la escuela pública se hace también estatal, quedando consolidada en lo que hoy conocemos como “sistemas educativos nacionales”.

Lo que se conoce actualmente como sistemas educativos, aparece en la pedagogía moderna con un concepto de Comenius y que va a constituir la base de su organización: la “uniformidad en todo”, lo que en términos de dispositivos¹² de la pedagogía moderna se llama “simultaneidad sistémica”¹³, es decir, la capacidad de reproducir efectos educativos homogéneos en un conjunto amplio y diverso de instituciones escolares comportándose en forma uniforme, todas al mismo tiempo, simultáneamente, del mismo modo. Esto aparece sólo a finales del siglo XIX en las burguesías nacionales de Europa y América, probablemente por no existir condiciones políticas, por carecer de un Estado con fuerza disciplinante que la simultaneidad sistémica requiera.

El dispositivo de enseñanza es la instrucción simultánea. Desde principios del siglo XX a este dispositivo se lo condiciona en parte gracias a la imposición de tácticas basadas en la actividad del alumno, en las dinámicas de grupos y a creatividad. Si embargo, el sistema educativo nacional sigue sosteniéndose sobre la base de que el lugar del que sabe es el lugar del adulto docente. Cualquier otro intento o resurgimiento alternativo, fue cooptado por la dinámica del Estado.

Esta concepción parte del concepto moderno de igualdad, esto es, la posibilidad de un método simultáneo, descansa en el supuesto que todos los hombres son esencialmente iguales y tienen por lo tanto las mismas posibilidades de aprender, de adquirir conocimientos o de ser educados. Democratizar la escolaridad significaba dar las mismas oportunidades a la población a partir de garantizar el acceso a formas homogéneas de educación. Esta globalización, va a generar nuevos problemas de índole política, de carácter legislativo, económico y financiero entre otros.

Aún así, en los siglos XVII, XVIII y mediados del siglo XIX, esto no pudo hacerse real en Europa y América, sino más bien a finales del siglo XIX, con la construcción de un

¹² Se entiende por este término, al conjunto de prácticas discursivas que se articulan entre sí, produciendo un determinado efecto de poder en la institución escolar.

¹³ Este concepto que construye la pedagogía parte de un supuesto: el concepto moderno de igualdad. Todos los hombres son esencialmente iguales y tienen las mismas posibilidades de aprender.

entramado social e institucional denominado “sistemas educativos nacionales”. El “rol centralizador que los Estados nacionales han ejercido históricamente en torno a la educación en distintos países latinoamericanos a partir del siglo XIX es posible señalar que el mismo correspondió a la matriz de pensamiento que se comenzó a implementar a partir del surgimiento del Estado liberal en Europa” (Filmus, 1997).

En este modelo, el Estado Nacional es el agente educativo principal sobre el que recae la responsabilidad tanto de proveer una definición de los contenidos a ser difundidos por los diferentes niveles del sistema, como de aportar los medios técnicos y materiales para que el acto educativo se materialice (Tiramonti, 1996).

En esta época se sancionan las leyes que fundamentan la creación de los sistemas educativos nacionales, tales como la ley Ferry en Francia en 1882 y la Ley 1420 en Argentina; y enmarcadas en estas leyes, todo pasa a depender del Estado: la formación y habilitación de los docentes, la formulación de un currículum unificado, las escuelas, el salario de los educadores, etc.

Según Tedesco (1993), los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política más que económica, es decir, la estructura del sistema educativo jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado¹⁴. Los preceptos más significativos de esta ley fueron la gratuidad, la laicidad, la obligatoriedad y la gradualidad.

Desde los orígenes de sistema educativo, lo público y lo estatal aparece asociado; ya que esta Ley, organizó y reguló el sistema de educación pública, obligatoria, gratuita y laica. Lo público es función del Estado, de modo que lo público se asocia a lo estatal.

Así, en los orígenes del principio del sistema educativo Argentino, su carácter público y estatal se configuraron conjuntamente. Para Minteguiaga (2008) esto sucedió en un doble sentido, “En primer lugar, la transmutación de la educación de un asunto privado en un problema de orden público se operó en el marco de los proyectos de construcción

¹⁴ Para ampliar este tema ver “Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)” de J. C. Tedesco.

hegemónica del Estado y la nación. Es decir, bajo el objetivo de construir un esquema de organización política y territorial a través de la referencia a un proyecto colectivo de integración social”. El rol central del Estado “funcionó en dos vías: fortaleciendo la educación estatal, y subordinando y debilitando los esfuerzos educativos privados” (Mintegiaga, 2008).

Minguiaga (2008, 68) señala que “será a través de esta referencia al proyecto estatal-nacional la que permitirá construir el sentido *público* de la educación institucionalizada en nuestro país. Un sentido que si bien incluirá al Estado como principal agente y organización educadora, también lo va a exceder al conectarlo con la existencia de la Nación argentina”.

Para que el Estado garantizara la expansión de la instrucción pública a todo el país, se crearon las “Escuelas Láinez”¹⁵ (Ley N°4874 de 1905), cuya finalidad era la creación de escuelas en las provincias que no podían hacerse cargo de la obligación de ofrecer educación de nivel básico comprendida en la Constitución Nacional (art. 5). “Una de las características del desarrollo de la educación argentina desde la conformación de su sistema educativo en el siglo pasado radica en la tensión entre "centralismo" y "federalismo", que encuentra un punto de inflexión especialmente desde la sanción de la Ley Láinez.

En virtud de esta norma -la llamada Ley Láinez-, el Consejo Nacional de Educación comenzó a crear y dirigir establecimientos de nivel primario en el territorio de las provincias "que lo solicitaran", cláusula ésta que buscó salvar el obstáculo del artículo 5° de la Constitución Nacional. De esta manera, el gobierno federal fue haciéndose cargo de la dirección y financiamiento de una importante proporción de la educación primaria”. (Morduchowicz y otros, 1999).

Hasta mediados del siglo XX, el sector privado estuvo regulado por esta ley. Fue la ley 1947, sistematizó e institucionalizó el subsidio estatal a la educación de gestión privada. Esta norma tuvo su origen formal en la necesidad de compensar a ese sector por la conquista gremial (salarios mínimos) que el Estado reconoció a los docentes del mismo,

¹⁵ La denominación se relaciona al Senador Manuel Láinez, quien promovió la mencionada ley.

como así también la alta inestabilidad y la rotación en las escuelas. El ámbito privado queda asociado a los particulares y la iglesia católica, que como hemos visto anteriormente, se expande desde los años '50.

“En la lucha por la consolidación de lo nacional por sobre las lealtades locales, el Estado nacional avanzó por sobre la conformación federalista del orden político que consagró la constitución de 1853. Si bien la constitución depositaba en las provincias la responsabilidad de la provisión de educación elemental, fue el Estado nacional el más dinámico en la creación de instituciones de este nivel en los territorios provinciales” (Tiramonti, 2005).

Esta expansión se dio al amparo de un proceso de consolidación de la libertad de enseñanza. Sin embargo, “la distribución y articulación de responsabilidades, obligaciones y recursos entre el Estado Nacional y los Estados Provinciales para garantizar el derecho a la educación constituyó una fuente de conflictos desde los orígenes del sistema educativo argentino. La reconstrucción histórica de las políticas educativas en Argentina nos permite dar cuenta del pasaje de un sistema educativo creado y regulado desde el Estado Nacional, organizado en forma unificada y centralizado bajo pautas homogéneas de funcionamiento en el ámbito público, hacia un sistema educativo formalmente “descentralizado”, diversificado y fragmentado pero bajo nuevas formas de regulación y control por parte del Estado Nacional” (Felfeber, 2009).

Las tendencias de transformación del sistema educativo como política de Estado, se relacionan con procesos de transferencia de escuelas. Es así como a fines de la década de los '60 el gobierno militar de aquel entonces, avanzó en algunos pasos para transferir las escuelas creadas por el estado Nacional en todo el territorio de la República a las provincias. La falta de consenso acerca de esos pasos determinó que con el retorno a la democracia, en 1973, se discontinuara la transferencia. Pero nuevamente en el año 1978, con la vuelta de los militares al gobierno, prácticamente gran parte de la educación a nivel primario pertenecía a los ámbitos provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Este proceso se da, ya que a partir de los años '50, el Estado Nacional pierde centralidad como proveedor de la educación. Son las provincias y el sector privado los agentes más dinámicos en la ampliación de la oferta educativa. El retraimiento de la acción educativa del Estado Nacional que encuentra justificación en las teorías desarrollistas de la época que le reservaban al Estado una función planificadora y reguladora de las iniciativas privadas, reestructuran paulatinamente el mapa de responsabilidades educativas y contribuyen a conservar la tendencia a la incorporación diferenciada de los sectores emergentes en la demanda por educación (Tiramonti, 1996).

Según Repetto (2001:9), el proceso de transferencia constituyó meramente un desplazamiento de responsabilidades financieras y administrativas desde el nivel nacional a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires. Solamente implicó una mayor carga presupuestaria para las administraciones provinciales y la Ciudad de Buenos Aires (y una descarga fiscal para el nivel nacional), pero no conllevó cambios sustantivos en la calidad de las prestaciones.

Tiramonti (1996) señala que un ejemplo de ello son las escuelas provinciales de educación media surgidas en los años '60, que incorporaron una población dispersa geográficamente y perteneciente a los sectores más bajos de la escala social, mientras los hijos de las clases altas y medias siguieron siendo atendidos por escuelas de dependencia nacional que gozaban de mayor prestigio en el mercado educativo.

Si bien en la conformación de los sistemas educativos, la existencia de homogeneidad y uniformidad en la forma de funcionamiento de la escuela, organizada desde la centralización del Estado logró un efecto masivo de generalización, también evidenció fracturas emergentes de la aplicación de una estrategia cultural común a escenarios culturales (a “culturas populares”) diferentes. Esto se dio principalmente por los distintos estudios desarrollados dentro de la “teoría crítica de la educación”¹⁶ durante los '60 y '70 que señalaban que el acceso a una educación igualitaria no implicaba una mayor democratización del sistema. En contraposición, surgen argumentos que reconocen la diversidad cultural y el multiculturalismo y señalan que la escuela debe ofrecer oportunidades equivalentes.

¹⁶ Como los estudios de Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Samuel Bowles y Herbert Gintis

Asimismo, continúa diciendo que el retiro del Estado no fue acompañado por modificaciones de alguna relevancia en el aparato de gestión del sistema. Se generó así un agregado de sistemas superpuestos, que respondían a diferentes autoridades que ejercían sobre ellos un control centralizado.

La ineficiencia fue considerada como un rasgo que caracterizaba la administración estatal en los países de la región. La asociación de necesidad entre el Estado e ineficiencia permitió instalar en la sociedad una propuesta privatista de los servicios prestados por el Estado, y una política de paulatino retiro del financiamiento estatal de los servicios sociales.

El primer intento de descentralización de la educación básica tuvo lugar a fines década 1960 (ley 17.878). El gobierno nacional transfirió 680 escuelas ubicadas en la provincia de Buenos Aires, Río Negro y La Rioja a las jurisdicciones respectivas. Ya en 1978 la casi totalidad de las escuelas primarias bajo dependencia nacional había sido transferida a las provincias (6700 escuelas y 44050 docentes), (Vilas, 2003). Luego, en un escenario caracterizado por una profunda crisis económica que obligaba a repensar el papel desarrollado por el Estado, a fines de la década del '70 se produjeron algunos cambios significativos en la relación entre el Estado nacional y el sistema educativo.

En efecto, en 1978 el gobierno militar decidió transferir a las provincias y la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires la administración de la casi totalidad de establecimientos públicos vinculados a la educación primaria a través de la sanción de las Leyes N° 21.809 y N° 21.810. Dos años más tarde, este proceso de transferencia encontró su continuidad con la sanción de las Leyes N° 22.367 y N° 22.368 a través de las cuales se traspasó a las jurisdicciones provinciales y la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires la administración de la casi totalidad de establecimientos públicos vinculados a la educación primaria para adultos. (Repetto, 2001:16).

Así puede evidenciarse que en este año, se dieron políticas de transferencia y redefinición de responsabilidades durante el gobierno militar; sin embargo se acuerda

también que éstas se relacionaron más bien a políticas de desconcentración¹⁷ del sistema educativo (Tiramonti, 2005; Filmus, 1997; Senen, 1994).

En efecto, entre mediados de la década del '50 y el año 1960 se verificarían tres grandes hitos en el marco (des)regulatorio al sector privado. El primero sería la eliminación de los exámenes finales ante tribunales mixtos para cada materia del plan de estudios que, hasta ese momento (y como consecuencia de la Ley 934¹⁸) habían sido necesarios para acreditar los estudios del nivel medio de las escuelas particulares. El segundo sería el completo reconocimiento de su funcionamiento como “unidades administrativas técnico-docente” públicas, aunque de gestión privada. No es una cuestión menor señalar que ambas medidas se dispusieron por decreto, violando, de ese modo, a las leyes hasta entonces vigentes. El tercer hito de ese lustro sería la creación del Servicio Nacional de Enseñanza Privada que constituyó la institucionalización definitiva de un régimen de supervisión separado de las escuelas estatales.

En síntesis, los distintos acontecimientos históricos que revisten experiencias previas acerca del rol del Estado pueden rastrearse desde la ley Láinez, promulgada en 1905, que permitió la creación de escuelas primarias gestionadas directamente por el Estado nacional en territorios provinciales, luego se derogó en 1970; en 1962 se intentó transferir a las instituciones educativas nacionales de nivel primario a las jurisdicciones provinciales, que luego se anuló y solo se transfirieron 23 escuelas de la provincia de Santa Cruz; en 1968 y 1970 que también fracasó; en 1978 se transfirieron los servicios educativos a las provincias y el Consejo Federal de Educación (que fue creado en 1972), fue la encargada de establecer relaciones entre las distintas provincias y la Nación; en 1991 se sancionó la Ley de Transferencia de Servicios Educativos nacionales a las jurisdicciones regionales del país de la educación media y no universitaria y por ultimo,

¹⁷ Los autores diferencian a la descentralización de la desconcentración, ya que esta última, supone la distribución administrativa de competencias entre diversos territorios y no se trata de una posibilidad real de toma de decisiones porque supone la existencia de una administración centralizada que opta voluntariamente mediante un soporte legal, atribuir determinadas funciones a otros órganos que guardan con ella una relación de dependencia jerárquica más o menos intensa.

¹⁸ Se trata de la Ley 934 sancionada el 19 de septiembre de 1878, denominada *libertad de enseñanza*. El autor señala que la misma fue el resultado de un proceso legislativo iniciado por el senador nacional Gerónimo Cortés. Su intención fue la de reconocer el derecho de los alumnos de los colegios particulares de presentarse anualmente a examen ante las mesas de los colegios nacionales. Sin embargo, el debate parlamentario dio por resultado la elaboración de la Ley 934 que se constituyó en el primer ordenamiento jurídico de la enseñanza libre que abarcaba a colegios particulares, colegios de provincias y alumnos libres, tanto del nivel secundario como de los institutos de enseñanza superior o profesional.

la sanción de la Ley Federal de Educación, N°24.195. Fuentes: Tiramonti, G., (2005); Feldfeber M. e Ivanier A., (2003); Filmus, D., (1997); Oszlack, O., (2001); Rodrigo, L., (2006A); Rodrigo, L., (2006B).

Repetto (2001:10), señala que paralelamente al esfuerzo realizado por el sector público¹⁹, el escenario educativo muestra además la participación/colaboración del sector privado como prestador de servicios educativos. Sin embargo, esta presencia se dio en un escenario caracterizado por significativas falencias y ausencias en la coordinación y articulación de las actividades entre el sector público y el accionar privado. Falencias y ausencias que intentaron ser superadas en 1947 con la creación –a través de la sanción de la Ley N° 13.047- del Consejo Gremial de Educación Privada, que estaba compuesto por representantes del Ministerio de Educación de la Nación y representantes de los actores que participan en la educación privada. El propósito de su creación fue, dada la creciente importancia adquirida por el sector privado, regular y organizar la actividad del mismo en materia educativa.

Con esta transferencia se buscó disminuir el gasto público del Estado Nacional en la medida en que junto con las instituciones escolares no se transfirieron los recursos correspondientes a las provincias, intensificando un proceso de provincialización de la educación básica nacional. El argumento constitucional se apoya en la interpretación del artículo de la Constitución que otorga a las provincias la potestad de hacerse cargo de la instrucción general.

Esta ausencia de mecanismos de coordinación se volvió tan evidente que en 1972 se creó a través de la Ley N° 19.682 el Consejo Federal de Educación (CFE) con el propósito de institucionalizar la presencia de las provincias en una instancia de concertación y coordinación. Sus objetivos eran la planificación y coordinación de las políticas educativas establecidas en las distintas jurisdicciones determinando cursos de acción conjunta pero respetando la autonomía de cada una. Sin embargo, el CFE resultó ser durante muchos años un organismo de consulta muy poco trascendente que no terminó de solucionar las falencias detectadas. (Repetto, 2001:9).

¹⁹ El autor hace referencia al proceso de transferencia de las escuelas públicas hacia las provincias que se desarrolla anteriormente.

Con el retorno de la democracia en 1983, el nuevo gobierno democrático se encontró con un sistema educativo que requería de reformas importantes y urgentes. Los diagnósticos de la época señalan que las políticas implementadas durante las décadas anteriores (entre ellas, la descentralización de fines de los '70) no hicieron otra cosa que fragmentar aún más al sistema educativo y contribuir al deterioro gradual y creciente de la calidad educativa.

Desde el comienzo de este periodo, tuvo lugar un movimiento de transformación curricular y de innovación pedagógica en numerosas provincias en instituciones del país. Este movimiento fue el punto de partida del proceso de elaboración de los Contenidos Básicos Comunes de la República Argentina, aprobados en la Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación del 29 de noviembre de 1994.

Este movimiento fue el Congreso Pedagógico el cual fue convocado por la Ley 23.114 a fines de Septiembre de 1984 y realizado entre 1985 y 1988, cuyas conclusiones se sumaron a otros hechos como la constitución del Consejo Federal de Cultura y Educación, la redefinición de las funciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el proceso de transferencia de los servicios educativos a las distintas jurisdicciones provinciales y a la M.C.B.A.

El propósito era generar un espacio ideológicamente plural que congregara a la totalidad de actores involucrados con la educación para que pudieran desarrollar el gran debate educativo. Se pretendía no sólo realizar un diagnóstico de la situación educativa del país sino, principalmente, alcanzar consensos sobre el conjunto de acciones a adoptar para revertir la situación de la educación argentina. Y en este sentido se puede afirmar que después de casi cuatro años de deliberaciones en distintos niveles y en todo el territorio nacional, el Congreso Pedagógico Nacional cumplió con creces su función. (Repetto, 2001:22)

Luego, el II Congreso Pedagógico Nacional, convocado por ley 23.114 y el decreto N° 432/86, destaca la necesidad de una mayor descentralización, garantizar la unidad del sistema educativo, la importancia de definir contenidos mínimos, la obligación del Estado de asegurar la libertad y la igualdad de oportunidades en educación.

A la descentralización de la educación primaria (la cual se había efectuado en 1978 durante el Régimen Militar), se sumó la secundaria y los institutos de formación docente, proceso que duró entre 1992-1994, donde los establecimientos educativos pasaron a depender de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA). (Acuña, C.; Kessler, G.; Repetto, F.; 2002).

Como pudo observarse, si bien a partir de 1984, tuvo lugar un movimiento de transformación curricular y de innovación pedagógica en numerosas provincias en instituciones del país, como señala Braslavsky (1996); hubo antecedentes de descentralización desde la década del '60.

Para Minteguiaga (2008, p22), “entre mitades y finales del siglo XIX hasta la última dictadura militar funcionó un esquema que identificó lo público con lo estatal. Luego cuando se produce el retorno democrático en 1983 esto cambia y lo público empieza a asociarse a un sentido a-estatal, finalmente entre finales de los '80 y principios de los '90 comienza una nueva etapa redefinicional en donde lo público cada vez más es lo antiestatal”.

El cuestionamiento al sistema educativo coincide, según Filmus (1997), con la profunda crisis que el Estado Benefactor ha sufrido en la región a partir de fines de la década de los '70.

Los inicios legales de la reforma educativa de la década de 1990 del siglo XX, están vinculados en la Ley de Transferencia Educativa (Nº24.049) sancionada el 6 de Diciembre de 1991; y a partir de 1992, y como consecuencia de ésta se establecieron una serie de convenios entre la nación y las provincias respecto a la dependencia de las escuelas transferidas, con el objetivo de dar curso al “Sistema Federal de Educación”.

La transferencia de las escuelas secundarias a las provincias fue uno de los compromisos adoptados por el Gobierno nacional ante el Fondo Monetario Internacional durante las negociaciones para la refinanciación de la deuda externa entre 1989 y 1991 (Senén González, 1994), una medida que traslada la responsabilidad del

gasto público en educación a las provincias con el propósito de mejorar el equilibrio fiscal de las cuentas nacionales.

En el marco de estas políticas globales de reforma del Estado, a principios de los años noventa y a través de la sanción de la Ley N° 24.049 se puso en marcha un proceso de descentralización educativa que implicó la transferencia a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires de los servicios educativos que aún administraba y gestionaba en forma directa el Estado nacional a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). (Repetto, 2001:4).

La Ley de Transferencia indicaba que se efectuarían convenios específicos entre el gobierno nacional y las diferentes jurisdicciones receptoras a los fines de acordar los detalles específicos del mencionado traspaso (Art.2°). (Morduchowicz y otros, 1999).

Respecto al personal docente, técnico, administrativo y de servicios generales, esta ley señala que quedará incorporado a la administración provincial o municipal. En esta transferencia, se establecen bases que se relacionan con la conservación de la función, jerarquía, situación de revista, retribución no menor al momento de la transferencia, reconocimiento de la antigüedad en la carrera y en el cargo, el reconocimiento de títulos y antecedentes profesionales, como así también las cuestiones previsionales. La transferencia incluye a los concursos docentes, los procedimientos de traslado, titularizaciones y jubilaciones (Capítulo III, Art. 8-13).

Acerca del financiamiento, cabe destacar que ya el 6 de Julio de 1990, el Ministerio de Educación resuelve por Resolución N°08-90, en su artículo N°1, que se constituye “en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación una Comisión especial encargada de dialogar con los señores Legisladores Nacionales sobre lo enunciado en los artículos 2, 3 y 6 del ante Proyecto de la Ley de transferencia de los servicios educativos del Poder Ejecutivo Nacional. Esta Ley, señalaba que “el objetivo fundamental es asegurar el financiamiento que debe acompañar al proceso de transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales. Se propone incluir en esta Ley la constitución de un Fondo Federal de Financiamiento de la educación cuya especificación deberá constar en la presente normativa u otra Ley”. Esta comisión debía

estar integrada por dos representantes de región y dos por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. (Salonia, Wollmer, Fernández; 1990).

Sobre financiamiento, la Ley de Transferencia hace señalamientos relacionados a trasposos de dinero entre Nación y Provincias. Asimismo, señala que el Gobierno Nacional cubrirá totalmente y en forma automática el costo mensual de los servicios transferidos.

Con respecto a los aspectos pedagógicos, se menciona que el Poder Ejecutivo nacional, a través del Ministerio de Cultura y Educación y en consulta permanente con el Consejo Federal de Cultura y Educación, ejecutarán políticas y estrategias del sistema Educativo Nacional” y “coordinará, compatibilizará y evaluará el funcionamiento interjurisdiccional”.

Si bien en su artículo N°21, señala que “El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Cultura y Educación en ejercicio de su competencia, realizará el análisis, evaluación y seguimiento de la situación educativa; de la consistencia, congruencia y calidad educativas de los planes y programas en la materia en relación con las prioridades establecidas; brindará asistencia técnica y financiera para el desarrollo de estrategias y programas educativos; atenderá y gestionará los asuntos de naturaleza internacional que se relacionen con la educación y la cultura; determinará los requerimientos y condiciones para el reconocimiento de títulos y certificados nacionales y extranjeros; organizará y administrará un sistema de información cualitativa y cuantitativa en materias educativa y cultural e instrumentará planes y programas de interés nacional”, cabe señalar que los temas vinculados a la calidad de la enseñanza, la actualización del currículum, la federalización de la educación (es decir, los aspectos pedagógico-educativos) quedaron relegados a un segundo plano en la discusión y sanción de la ley de transferencia de los servicios educativos. Estos aspectos recién serían abordados a lo largo del debate que se desarrolló en torno a la Ley Federal de Educación. (Repetto, 2001:34).

Esta ley, a su vez, dedica un capítulo especial a la Educación Privada. La transferencia queda garantizada a través de los “principios de libertad de enseñanza y los derechos emergentes de la normativa nacional sobre la materia. Consecuentemente, podrán

mantener sus características doctrinarias, modalidades curriculares y pedagógicas y el estilo ético formativo propios, en el ámbito de las jurisdicciones receptoras” (Capítulo VI, Art. N°23).

El tratamiento conferido a las escuelas privadas transferidas no difiere, en general, entre las distintas provincias. Típicamente esos convenios incluyen cláusulas sobre: a) la fecha de efectivización de la transferencia, b) la firma de actas complementarias, c) el tipo de servicios transferidos (que incluye la sanidad y la supervisión), d) el personal afectado (traslados, concursos, titularización), e) las cuestiones previsionales, f) la liquidación de sueldos, g) los certificados y los títulos y, h) todo los aspectos vinculados a los inmuebles transferidos (Morduchowicz y otros, 1999)..

A partir de la transferencia, los servicios educativos de enseñanza privada tenían la obligación de adecuarse a la legislación provincial en toda modificación que pretendieran introducir en sus estructuras y funcionamiento. Por su parte, las provincias estaban obligada a guardar el cumplimiento de la legislación nacional respecto a las condiciones de autorización de los establecimientos transferidos (Morduchowicz y otros, 1999).

Con respecto a la selección de docentes, también señalan que la mayor libertad de que gozaban las escuelas privadas antes de la transferencia para seleccionar a sus docentes se mantuvo con posterioridad a la misma. Más aún, esa flexibilidad fue garantizada como un derecho exclusivo de las instituciones privadas en los Convenios firmados con cada provincia.

A partir de la transferencia educativa, el Ministerio de Cultura y Educación dejó de tener bajo su órbita las escuelas, es decir ya no dependían del mismo establecimientos educativos en forma directa (Filmus, 1998). En ese marco se celebró un acuerdo entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales, denominado Pacto Federal Educativo²⁰, el cual fijó el compromiso de financiar mejoras de infraestructura, capacitación, cobertura y eficiencia. (Acuña, Kessler, Repetto; 2002).

²⁰ Ley N°24.826 del 6 de Agosto de 1997.

Este pacto, establece fuentes de financiamiento para el cumplimiento de la Ley federal de Educación y delimitación de responsabilidades en materia de financiamiento de la educación entre los distintos niveles de gobierno²¹.

Por lo cual, establece un aumento de aportes²² por un periodo de cinco años, respecto a infraestructura, equipamiento y capacitación docente; la erradicación de la totalidad de las escuelas precarias reemplazándolas por construcciones dignas por vía de aportes directos a los beneficiarios, receptores y administradores de los mismos; y la continuidad de la implementación de las políticas compensatorias en cumplimiento del artículo 64 de la Ley Federal de Educación, con los recursos asignados por el Presupuesto General y Cálculo de Recursos de la Administración Nacional.

A nivel Provincial, quedaron a cargo, reorientar sus respectivas inversiones educativas para optimizar su eficacia, como así también a reinvertir los recursos resultantes de tal emprendimiento en función de la transformación educativa.

En este proceso y según menciona Repetto (2001:70) el Estado Nacional no brindó a las jurisdicciones (con anterioridad a la transferencia) la asistencia técnica necesaria para evitar todos aquellos efectos perversos que la implementación de la misma podía generar. Por otro lado, se puso de manifiesto al observar que detrás de este proceso no existían objetivos pedagógico-educativos, puesto que la mayor preocupación de las autoridades provinciales y nacionales residía en la modalidad de financiamiento de la transferencia.

Los gobiernos provinciales, por su parte, al aparecer como los destinatarios de las reformas impulsadas, participaron activamente a lo largo de todo el proceso de transferencia. En los diversos espacios de negociación, pese a que los gobernadores pertenecían a diferentes partidos políticos, la postura adoptada fue bastante homogénea. Por un lado, todos adherían en principio a la iniciativa impulsada por el gobierno nacional pero, por otro, condicionaron su decisión a la disponibilidad de los recursos necesarios para el eficaz funcionamiento del sistema educativo. (Repetto, 2001:34).

²¹ Esta información fu extraída de Repetto (2001).

²² Estos aportes fueron establecidos en relación con los que habían sido dispuestos en el año 1994 más los aumentos previstos. Esta inversión consistía en \$3.000.000.000 dispuestos para el quinquenio 1994-1999.

Este proceso de transferencia, analizado desde las distintas perspectivas provinciales, asumió características singulares en razón de las especificidades presentadas por cada provincia. En efecto, se puede señalar que la diversidad de respuestas de cada provincia estuvo asociada a las desiguales capacidades de gestión, a los particulares términos que adoptó la negociación en virtud de la relación de cada una con la Nación, a la percepción del proceso y la posición asumida por los distintos actores provinciales involucrados y, en definitiva, al volumen de servicios y personal que ha sido transferido a cada una de ellas. (Repetto, 2001:74)

Esa capacidad de homogenización del sistema educativo que tuvo el Estado en la conformación del sistema educativo, se contrapone con las discusiones del proceso reformista de 1990. Perazza (2008, p.46) señala que “se entiende al Estado con capacidades insuficientes y debilitadas en el momento de promover mecanismos de inclusión social y de respeto de los derechos educativos de los sujetos”.

Oslak (2001) plantea de algún modo esta pregunta cuando señala que “los procesos de descentralización, privatización y desregulación han replanteado la pregunta sobre "de qué debe ocuparse el estado nacional", aunque la misma se ha formulado casi siempre desde el punto de vista "de lo que no debe hacer" y no desde lo que le resulta indelegable”.

Dentro del campo educativo estos argumentos obraron fuerza principalmente por la pérdida de legitimidad de la escuela como institución. Así “el neoliberalismo pedagógico se ubicó exactamente en el lugar discursivo donde se sienten las fracturas del sistema educativo tradicional” (Puiggros, 1996). Para Puiggros (1998) “las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos la tónica de su lógica económica”.

En este sentido, las definiciones vinculadas a las políticas neoliberales, durante la década de los ´90, propiciaron la importancia en la transferencia de los servicios educativos desde el Estado hacia la sociedad, la comunidad y la familia. Las definiciones sobre el rol del Estado, estaban más bien circunscriptas hacia un “Estado Eficaz” (Olmos, 2008).

En este sentido podemos señalar que la definitiva descentralización del sistema educativo, y de todos los sistemas de prestación de servicios sociales, se constituyó en el objetivo central de las administraciones nacionales a partir de los años '90, en que se inicia en nuestro país el tercer ciclo de gobiernos justicialistas (Tiramonti, 1996). Sin embargo, el papel del Estado en el planteo de las políticas de descentralización es ambiguo y ello no es casual. Por un lado, los planteos vinculan al papel del Estado como indelegable y otros planteos como subsidiario o secundario. En este último planteo, se incorpora además a otros actores como las familias, la Iglesia y el sector privado.

Para Suasnábar (2016) “las reformas educativas supusieron un cambio sustantivo en la forma de concebir esta función que se expresará en el desplazamiento de las viejas modalidades de gobierno de control burocrático hacia las nuevas formas de regulación basado en el control a distancia por resultados. En rigor, más que un reemplazo lo que acontece es una suerte de superposición híbrida entre ambas modalidades de gobierno donde conviven contradictoriamente lógicas y racionalidades distintas”, así el rol del Estado estaría más bien relacionado a la regulación a través de mecanismos de evaluación.

Perazza (2008) señala que “podría cuestionarse la validez política y administrativa de la tendencia hacia la concentración de funciones y la centralización en la toma de decisiones en la nueva reforma. Concebir a la recentralización como un instrumento competente para fortalecer el Estado como educador supone responder con viejos esquemas a situaciones nuevas en la gestión de las instituciones educativas y del sistema que integran. Hay que diferenciar entre las posturas que proponen reforzar el lugar central del Estado en los asuntos públicos y las que suponen que los procesos de recentralización constituyen la única manera de alcanzar dicho propósito”. Con esto no se niega la centralidad que debe tener el Estado Nacional como garante del ejercicio del derecho a la educación, sólo se cuestiona la recentralización como la única opción a adoptar para alcanzar dicho objetivo”.

Sin embargo, “las políticas impulsadas desde el Estado Nacional han estado orientadas a dar respuesta a la crisis del modelo de regulación burocrático tradicional y a garantizar

la gobernabilidad del sistema a través de la introducción de nuevas tecnologías de gestión y del desarrollo de políticas compensatorias al servicio de la reducción de la pobreza” (Feldfeber, 2009).

Perazza (2008) propone entender las discusiones acerca de la “morfología en la distribución del poder”, ya que de este modo, podremos entender discusiones relacionadas con el gobierno de la educación, así “incorporar otros modos de distribuir el poder publico no implica indefectiblemente desresponsabilizar al Estado en su función política fundamental en el momento de actuar como garante de la educación de todos/as” (P. 53).

Durante la década de los ´90, se desarrollan diversas propuestas y discusiones vinculadas a la descentralización, pero que guardan diferencias respecto a estas definiciones de lo público, lo estatal y lo privado; el objetivo de este trabajo, será indagar acerca de esas definiciones desde las instituciones y organizaciones mencionadas al inicio del capítulo.

Bibliografía

Acuña, C.; Kessler, G.; Repetto, F.; (2002); Evolución de la Política Social Argentina en la década de los noventa: cambios en su lógica, intencionalidad y en el proceso de hacer la política social. Universidad de San Andrés y Universidad General Sarmiento. Buenos Aires.

Acuña, Carlos H. (comp.) (2007). Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual, Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros, Buenos Aires y en Estudios CEDES, Vol. 1, Nº 3, 1978: Buenos Aires, Argentina.

Carli, S. (2008). “Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico”. Revista de Historia de la educación- anuario. Vol. 9. Buenos Aires.

Cassasus, J.; (1993); ¿Debe el Estado ocuparse aún de la educación?. Mimeo, Chile.

CEPAL-UNESCO; (1992); Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago, Chile.

Cosse, G., Morduchowicz, A., Raschia J.; (1997); Las teorías del voucher y la municipalización educativa: análisis de propuestas y experiencias. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.

Feldfeber, M y Gludz, N (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencia de los '90, contradicciones y tendencias de 'Nuevo signo'” Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>

Feldfeber, M. (2009) Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. Linhas Críticas, vol. 15, núm. 28, enero-junio, 2009, pp. 25-43. Universidade de Brasília. Brasília, Brasil

Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 8, N. 18, 421-445.

Filmus, D (1997). “La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto”. Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana (Nov. 3-5: San José). CLAD. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica; Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. Costa Rica

- Filmus, D. (1997). La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto. Ponencia presentada en el Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación, CLAD. San José de Costa Rica.
- Filmus, Daniel (1996); Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos. TROQUEL. Buenos Aires, Argentina.
- Filmus, Daniel (1998); "La descentralización educativa en el centro del debate" en Isuani y Filmus (comps.) La Argentina que viene, UNICEF/FLACSO/Norma, Buenos Aires.
- Gélis, J. (1984). "La individualización del niño" en Aries P. Y Duby, G. Historia de la vida privada, Taurus, Barcelona, Tomo 4.
- Minteguiaga, A. (2008) "Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista. Iconos. Revista de Ciencias Sociales. Num. 32. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador. Quito, pp. 89-101.
- Morduchowicz, A.; (1998); El financiamiento, la asignación de recursos y la mercantilización educativa: hacia dónde va el debate, hacia dónde debería ir. Ministerio de cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Olmos, L. (2008). Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 48. Pp. 167-185
- Oszlack, O. (2001). Estado y sociedad: nuevas fronteras y reglas de juego, Enoikos, Año IX, N. 19, 164-179.
- Oszlak, O. (comp.); (1997); Estado y sociedad: Las nuevas reglas del juego. Colección CEA-CBC; vol. I. Buenos Aires.
- Oszlak, O. y Serafinoff, V (2011). "Acerca del desarrollo institucional: apuntes para el caso uruguayo". En Rodríguez, José Raúl (Ed. y Coord.) (2011): *Aportes y reflexiones para la agenda nacional de descentralización*. Montevideo: Uruguay Integra, pp.132-155.
- Perazza, R. (Comp.), (2008). Pensar en lo público. Notas sobre educación y el Estado. Aique Grupo Editor. 1º ed. Buenos Aires.
- Perazza, R. (comp.). (2008). Pensar en lo público. Buenos Aires. Aique.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. Nueva Sociedad. Nro. 146. Noviembre-Diciembre 1996, pp. 90-101.
- Puiggrós, A. y Balduzzi, J.; (1988); Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina. Contrapunto. Buenos Aires.

- Puiggrós, A. y Gómez, M. (Coord.); (2005); *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectivas de la educación Latinoamericana*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Repetto, F. (Coord.); (2001); “Transferencia Educativa hacia las provincias en los años ’90: Un estudio comparado”. Documento 57. FGyS/SOPHIA. Buenos Aires.
- Repetto, F.; (2002); Argentina, Chile y México en la primera década del siglo XXI: las políticas frente a la pobreza como desafío de “Segunda Generación”. *Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional*.
- Rodrigo, L. (2006). “La política de descentralización educativa en la Argentina de los 90”. Lucrecia Rodrigo. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 17 Núm. 1 (2006) 89-100
- Rodrigo, L. (2006). “Organismos Internacionales y Reformas Educativas El Banco Mundial, la OEI y la política de descentralización educativa en la Argentina de los años noventa”. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 845-866
- Rodrigo, L. (2006). La política de descentralización educativa en la Argentina de los 90. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 17 Núm. 1 (2006) 89-100
- Rodrigo, L. (2006). Organismos Internacionales y Reformas Educativas El Banco Mundial, la OEI y la política de descentralización educativa en la Argentina de los años noventa. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 845-866
- Schiefelbein, E., Tedesco J.; (1993); *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Santillana: Aula XXI, Buenos Aires.
- Senén, S. de (1994): «La descentralización educativa y el orden político: países unitarios y federales», en *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 33, Unesco. Santiago, Chile.
- Senen, Silvia. (1994) Una nueva agenda para la descentralización educativa. OEI, *Revista número 4*. Obtenido el 07 de febrero de 2017 en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie04a01.html>
- Suasnábar, C. (2016). Introducción. *Revista Propuesta Educativa* N°36.
- Subirats, J. (2005). Catorce puntos esenciales sobre evaluación de políticas públicas con especial referencia al caso de las políticas sociales. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas Universidad Autónoma de Barcelona. *Ekonomiaz* N° 60, Vol. I 3er Cuatrimestre. IX Congreso CLAD
- Subirats, J. (2010) “Saber si lo que hacemos sirve de algo: la evaluación de políticas públicas en España.” *Temas para el debate*, N°. 192 (nov.), pp. 27-30.

Subirats, J. (2010); Políticas Públicas e Inclusión Social. Factores Territoriales y Gobiernos Locales. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. UAB. Disponible: http://www.academia.edu/351253/Políticas_públicas_e_inclusion_social. Consulta: Septiembre 2014.

Subirats, J. Otra sociedad, ¿otra política? Barcelona: Icaria editorial, 2011.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue. L., y Varone, F. (2008). Análisis y gestión de políticas públicas. Barcelona: Editorial Ariel.

Subirats, Joan (1989). Análisis de políticas públicas y eficacia de la Administración. Madrid. INAP.

Ballart, Xavier (1992). ¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudios de caso. Ed. M.A.P.

Tamayo S. M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En: Bañón, R, y Carrillo, E. (comp.) La nueva Administración Pública, Madrid, Alianza

Tedesco, J.; (1998); "Desafíos de las reformas educativas en América Latina". Propuesta Educativa, Año 9, N° 19.

Tenti Fanfani, E.; (1995); La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad. UNICEF/Losada.

Terigi, F.; (1993); "Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum". Programa de Transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

Tiramonti, G. (2005) Modernización educativa en los 90. Buenos Aires: Temas, cap. 4.

Tiramonti, G. (2005). "La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90". Pro-Posições, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005. Brasil.

Tiramonti, G.; (1995) "Descentralización educativa en la Argentina: entre la promesa y el desencanto" en: Viola Espinola (Editora); La construcción de lo local, Santiago de Chile,

Tiramonti, G.; (1996); *Los nuevos modelos de gestión educativa y su incidencia sobre la calidad de la educación*. Serie documentos e informes de investigación, FLACSO/Argentina.

Tiramonti, G.; Braslavsky, C.; Filmus, D. (1995). Las transformaciones de la Educación en 10 años de democracia. Buenos Aires: FLACSO/Tesis Norma.

Viñao Frago, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: contibnuidades y cxambios. Ediciones Morata, Madrid.