

¿CÓMO ENSEÑAR POLÍTICA EDUCATIVA DESDE UN ABORDAJE INTERDISCIPLINAR?

Nerina Visacovsky
Universidad Nacional de General San Martín - Argentina
E-mail: nerivisa@hotmail.com; nvisacovsky@unsam.edu.ar

Trabajo de naturaleza teórica.

Resumen: La ponencia que aquí presentamos analiza la importancia de un abordaje interdisciplinar para la enseñanza de la materia Política Educativa de la carrera de Ciencia Política de la Universidad de Gral. San Martín. Se trata de una perspectiva que cuestiona la especialización y entiende que fraccionar el conocimiento obstruye la comprensión integral de los temas estudiados. Desde ese enfoque reflexionamos: ¿qué podemos comprender de la aplicación de una ley si no indagamos en su espíritu filosófico, en su dimensión histórica y en los motivos coyunturales que la sustentan?; ¿cómo podemos comprender el sentido de una reforma sin dar cuenta de la ideología que subyace a sus contenidos o de los recursos humanos y económicos de los cuales depende? Sólo una epistemología de la interdisciplinariedad permite apreciar la complejidad educativa. En ese sentido, recordemos que en el área de las ciencias sociales, toda clasificación y división es, en buena parte, una construcción arbitraria y no supone un origen ligado a la “naturaleza de las cosas”. Los procesos sociales se caracterizan por sus continuidades y las fronteras temporales o espaciales son, en definitiva, límites instituidos para determinar periodizaciones, campos de estudio o cumplir con finalidades didácticas. Estas ideas que aquí ensayamos se inspiran, principalmente, en la sociología figuracional de Norbert Elías y las intentamos aplicar a la interpretación de un ejemplo concreto. Postulamos que los contenidos políticos adquieren mayor riqueza si son enseñados desde una epistemología interdisciplinar que prioriza la perspectiva histórica.

Palabras clave: Epistemología interdisciplinar. Enseñar Política Educativa. Educación pública y privada en Argentina.

Introducción y planteo epistemológico

Cada año, cuando comienza nuestra planificación de cátedra, reflexionamos acerca de los contenidos de enseñanza en política educativa y nos enfrentamos al desafío de realizar la mejor actualización posible. Así también, nos invade una permanente necesidad de revisar “la mirada general” o “el enfoque” que le brindamos a la materia; es decir, el abordaje epistemológico, la cosmovisión o, por utilizar una forma más coloquial: el lugar desde el cual nos paramos para analizar la realidad educativa. Es ahí cuando surge la pregunta: ¿es posible separar el estudio de la filosofía, de la política, de la sociología, de la historia y de la pedagogía? El trabajo que aquí presentamos entiende que si bien podemos delimitar diferentes áreas de conocimiento, lo que habitualmente denominamos “especialización”, no



podemos fraccionar la cuestión educativa. A nuestro entender, las disciplinas recién mencionadas deberían confluir y aportar a la comprensión del problema educacional de un país o una región de manera integral. Un tópico relevante en política educativa suele ser su normativa, pero: ¿cómo comprender una ley si no indagamos en su espíritu filosófico, en su dimensión histórica, en los motivos coyunturales que la sustentan, o en los efectos que produce su aplicación? Entonces, afirmamos que sólo a través de un abordaje complejo¹ e interdisciplinar en el campo de las ciencias sociales, podremos realizar una lectura profunda de las temáticas educativas, entre ellas, las orientadas a su dimensión política. En ese sentido, sostenemos que en el área de lo social, toda clasificación y división disciplinar es, en buena parte, una construcción arbitraria y no supone necesariamente un origen ligado a la “naturaleza de las cosas”. Sucede que, en la actualidad, cada disciplina reivindica una autonomía en el campo científico y un recorrido propio, con su historia concreta, la que se manifiesta en el lenguaje, las posiciones académicas, los títulos y las competencias laborales, entre otras. Sin embargo, en la práctica real, los procesos sociales se caracterizan por su continuidad, de manera que las fronteras temporales (etapas históricas) o espaciales (división de población en clases sociales, por ejemplo) no son más que límites instituidos arbitrariamente (aunque no azarosos o injustificables), con el fin de determinar periodizaciones o campos de estudio (TENTI FANFANI, 2007, p.223-226). Esa discontinuidad “artificial” es una construcción que realiza el estudioso, que como observador activo, intenta brindar una cierta interpretación de la realidad. Sucede que ese límite, una vez instituido, se aparece como natural o inevitable y reivindica un carácter incuestionable. No obstante, la tendencia en ciencias sociales del siglo XXI demuestra una expansión cada vez mayor del enfoque interdisciplinar.

¹ Con respecto al abordaje complejo en las ciencias sociales, en un primer lugar: ELIAS, Norbert, **Sociología Fundamental**, Barcelona, Gedisa, 2006 y TENTI FANFANI, Emilio, **La escuela y la cuestión social**, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007. Complementariamente ver MORIN, Edgar, **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona, Gedisa, 2005; GIDDENS, Anthony, **La teoría social hoy**. México, Alianza, 1990; ZEMELMAN, Hugo, **Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente**, México, El Colegio de México, 2000; WALLERSTEIN, Immanuel, **Impensar las Ciencias Sociales**. México, Siglo XXI, 1998.



Para poner un ejemplo, tradicionalmente, la historia se ocupaba de agrupar hechos y acciones de individuos y de realizar descripciones de acontecimientos, mientras la sociología producía y reproducía esquemas interpretativos formales y sistemas teórico-conceptuales atemporales sin datos, es decir, sin referencia empírica. Como lo afirmara Tenti Fanfani (2007), en la actualidad ya no se concibe una ciencia histórica que se formule como una mera colección de hechos sin teoría, ni una sociología o una ciencia política que reproduzca esquemas interpretativos formales y sistemas teórico-conceptuales sin referentes empírico-reales. Agregamos a esto, que tampoco podemos concebir una historia, sociología o política de la educación dónde estén ausentes nociones pedagógicas, filosóficas o económicas. En definitiva, sostenemos una epistemología interdisciplinar porque consideramos que nos permite contar con más herramientas para comprender una realidad que es compleja.

La construcción de un nuevo modelo analítico, basado en esta posición epistemológica, fue estudiada por la filósofa Olga Pombo, de la Universidad de Nueva Lisboa (2013). La autora argumenta que el término “interdisciplinariedad” ha sido utilizado en diversos contextos (epistemológico, pedagógico, mediático y empresarial) y que su uso ha sido abusivo, sobre todo en cuanto contrapunto a los límites impuestos por las especializaciones disciplinares. Sin embargo, y al mismo tiempo, destaca que los grandes inventores y pensadores del pasado se han caracterizado por su cultura general, o para decirlo de otra manera, por su comprensión multidisciplinar de los fenómenos sociales. A propósito de esto último, Pombo también nos recuerda la complicación emanada del uso de cuatro palabras emparentadas: pluridisciplinariedad, multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, para la cual propone una pertinente definición con la cual acordamos. A las dos primeras (con prefijo pluri y multi) las considera como instancias de “coordinación” entre disciplinas; a la interdisciplinariedad como a la “combinación” de disciplinas y finalmente, a la transdisciplinariedad como a la “fusión” de disciplinas (2013, pp.25-26). Sin duda, y aunque están planteadas como un *continuum crescendum* de intensidad, nosotros adherimos a la forma



de “combinación” de disciplinas y dentro del área de las ciencias sociales. Parece paradójal, estar planteando en un ámbito especializado en epistemología de la política educativa, que no acordamos con fomentar la creciente subdivisión del conocimiento, pero también podríamos argüir que la contradicción misma es una clave para reflexionar sobre un dilema de difícil solución: la tensión entre lo múltiple y lo específico. Para decirlo de otra manera: saber un poco de todo o saber mucho de poco.

Al mismo tiempo, consideramos que, entre las disciplinas sociales, la Historia merece un lugar protagónico para comprender la Política Educativa. Siguiendo a Norbert Elías (2006), creemos que el abordaje histórico es imprescindible para dar cuenta del funcionamiento de las instituciones; pues la historia vive objetivada en ellas. Sabemos que esas instituciones, una vez constituidas, tienden a adquirir una dinámica propia y su duración puede ser mucho más prolongada que la de los hombres que las produjeron. Elías afirmaba que el individuo no tiene muchas posibilidades de elección. Nace y crece en el interior de un determinado orden con determinadas instituciones y, con mayor o menor éxito, está condicionado por y en base a ellas. Claro que esa determinación no depende de la voluntad del sujeto, quien puede considerar inoportunas a esas instituciones, desafiarlas, o convertirse en un “outsider”. De todas maneras, cuando el sujeto las desafía, aquello que denuncia está condicionado por éstas. En definitiva, las instituciones poseen una transcendencia que las hace parecer “naturales”, y así se nos presentan. Por eso es importante conocer su historia: para develarlas. Si aplicamos estas nociones a las instituciones de educación, estamos hablando de la necesidad de incorporar la dimensión histórica a la política educativa.

Por otra parte, entendemos con Norbert Elías que los objetos “familia”, “escuela” o “Estado” no son estáticos sino que refieren a configuraciones humanas y dinámicas. A pesar de que nuestro uso del lenguaje los hace aparecer como si se tratara de “cosas” de la misma índole que árboles o rocas, debemos reflexionar sobre ese aspecto “cosificado” y descubrir su contenido humano y móvil. Si somos personas en constante interacción y formamos redes de individuos, objetivar y nombrar esas vinculaciones como “cosas”, no



es más que una operación engañosa de la lengua. Se trata del mismo mecanismo por el cual concebimos a las instituciones como formaciones “naturales”, olvidando que son creaciones de las personas. Y esto sucede tanto en el entorno cotidiano como en el académico. Claro que, bien sabido es, que esta manera de explicar los fenómenos sociales tiene su origen en la herencia recibida de las ciencias naturales. Entonces, si queremos comprender lo social o lo educativo en profundidad, desde una lógica propia, que no importe modelos de las ciencias duras, debemos desafiar la representación estática del conocimiento científico. Concebir a este último como algo dado y eterno bloquea por completo la interpretación de la socio-génesis y psico-génesis del pensamiento humano (ELIAS, 2006, p.20). La pregunta que “desnaturaliza” lo que aparece como parte del sentido común es la que nos permite avanzar. Nuevamente, si reservamos el relato de los sucesos a lo “meramente histórico” y las explicaciones sociales a lo “meramente sistémico”, caeremos en un distanciamiento e inmutabilidad respecto al objeto de estudio, lo que torna insuficiente la tarea de la investigación social. En este sentido, propone y ejemplifica Elías:

[...] jamás es la “cosa en sí” sino su empleo por hombres insertos en el tejido social lo que explica las coacciones ejercidas sobre los mismos hombres (...) Es a la fuerza destructiva de los hombres, no a la bomba atómica, a los que éstos han de temer o, dicho con más exactitud: a la fuerza destructiva de los entramados humanos (ELÍAS, 2006, p.20).

Partimos entonces de esta posición teórica, que entiende a la política educativa como una dimensión indisociable de otras áreas del conocimiento y necesita inexorablemente de la historia para desarrollar su labor. Así, a manera de ejemplo, ensayamos un tema de política educativa con este modelo planteado hasta aquí. Nos proponemos demostrar como la educación privada, que durante los años ‘90 se ha expandido notablemente en la Argentina, y aún continúa en marcado ascenso, no es sólo un tema político educativo, sino que tiene por detrás procesos históricos y sociológicos que no pueden desvincularse, y por tanto, desconocerse.

Educación pública y privada en la Argentina de los 90

Durante los años setenta, a pesar de la inestabilidad política y el clima de violencia desatado durante el período, el sistema educativo estatal continuaba extendiendo su oferta en todos los niveles. Aquello generaba una matrícula cada vez mayor, sobre todo en educación superior. Solamente entre los años 1973 y 1975, la matrícula universitaria nacional había pasado de 377 a 500 mil alumnos (BUCHBINDER, 2010). Por eso mismo, también en todos sus niveles, se expandía el sector educativo privado. Es decir, el crecimiento demográfico y el desarrollo social exigían mayor cantidad de instituciones educativas, fueran estatales o privadas.

Hasta mediados de la década del noventa, la escuela primaria se había regido básicamente por la Ley 1420, las escuelas medias por el curriculum humanista y las universidades por los principios reformistas consagrados desde 1918. Con algunas variantes, y no sin dificultades, este modelo había sobrevivido a lo largo de cien años al amparo de un estado educador (PUIGGRÓS, 2003). Sin embargo, a partir del achicamiento estatal, la desarticulación del estado de bienestar y liberación de la economía iniciada con la dictadura de 1976, el sistema educativo comenzó a debilitarse. Empero, esa debilidad no fue sólo presupuestaria y financiera: las políticas represivas, el incremento del autoritarismo, la censura y un deliberado vaciamiento de contenidos de enseñanza, afectaron a todos los eslabones del sistema; desde el jardín de infantes hasta la universidad. Posteriormente, a mitad de la década del ochenta, el clima de retorno a la democracia había impulsado el debate colectivo. El Congreso Pedagógico Nacional establecido en 1984 y cuyo funcionar se extendió hasta 1988, se planteó como un ámbito para realizar un diagnóstico situacional y generar nuevas propuestas. Entre ellas, se reconoció legislativamente el valor de la educación privada (mayoritariamente católica) y se ratificaron las políticas de subsidios. Sin embargo, la educación estatal seguía siendo la mayor apuesta de transformación. Los intentos de mejora, no obstante, se dieron en el marco de la consolidación del Estado neoliberal de los noventa, que si bien introdujo algunos cambios de forma, le dio continuidad a las medidas político-económicas y fiscales iniciadas en los setenta. Veamos un



ejemplo dentro de este ejemplo: en 1978 (en dictadura y por decreto) se transfirieron las escuelas primarias de jurisdicción nacional a las provincias, sin considerar la capacidad humana y financiera de los gobiernos provinciales para incorporarlas y sostenerlas. Durante el año 1992 (en democracia y por ley nacional) el gobierno continuó esa política educativa transfiriendo los establecimientos secundarios y terciarios a las jurisdicciones provinciales. Nos alejaríamos de nuestro eje de interés teórico si desarrolláramos aquí la cuestión empírica con mayor amplitud, sólo diremos que el traspaso de escuelas, lejos de dar respuesta a las históricas demandas de descentralización y desburocratización, tuvieron, en ambos casos (1978 y 1992), claros objetivos fiscales y de reducción del gasto público (BORDÓN, 2010). En síntesis, las políticas implementadas en los noventa², dónde se plantearon una serie de reformas estructurales, de contenido y financieras que socavaron las bases del paradigma educativo tradicional, tuvieron en las décadas del setenta y ochenta antecedentes y fuentes de inspiración que no pueden excluirse del análisis político.

Por otra parte, el proceso de reformas educativas de los noventa se produjo en un nuevo y contradictorio escenario; mientras la matrícula escolar seguía creciendo cada vez más, haciendo más inclusiva a la escuela, aumentaban los índices de pobreza, desocupación y exclusión social. En esa coyuntura, la escuela pública y sus actores sufrieron las consecuencias de la precarización, en diferentes dimensiones: económicas, culturales y sociales (TENTI FANFANI, 2007). Paralelamente, la educación privada incrementó su oferta y -a través de una vasta capacidad de propaganda para captar a las clases medias y medias-bajas- encuadró con éxito en la lógica discursiva neoliberal que ponderaba los beneficios del mercado, mientras denunciaba la ineficiencia y la precariedad de las instituciones públicas estatales. Aquel fue un relato que la sociedad pareció aceptar naturalmente, legitimando la conversión de derechos sociales básicos, que pronto se convirtieron en

² Nos referimos específicamente a los cambios acaecidos con la Ley de Transferencia 24.049/92, la Ley Federal de Educación 24.195/93 y a la Ley de Educación Superior 24.521/95.



servicios privados, adquiribles en el mercado. Los noventa dejaron, entre otras consecuencias, un amplio despliegue de instituciones privadas funcionando para todos los niveles y modalidades. A nuestro juicio, la gran novedad fue la cuantitativa expansión de lo privado-laico; una especie de contrasentido a la luz de quien recuerda la polarización de “laica o libre” que dividió a la sociedad argentina durante el gobierno de Arturo Frondizi en 1958. Las nuevas privadas laicas se sumaron a las ya históricas y mayoritarias instituciones católicas y, frente a la crisis de la educación estatal, incrementaron notablemente su matrícula. Retornando a nuestro planteo teórico, vemos aquí lo imprescindible de la mirada sociológica.

Mientras en el año 2004 un 22,2% de establecimientos educativos pertenecía a la gestión privada y, a pesar de los cambios de política educativa y un incremento significativo en la inversión estatal (que en el año 2010 llegó al 6,4% del PBI), en 2012 el 24,1% eran de gestión privada. Es decir, el índice de concurrencia al sector privado se había incrementado dos dígitos en ocho años, a pesar de un giro significativo en el rumbo de la política educativa y el rol del Estado. Sin embargo, debemos mencionar que el panorama fue distinto para la educación superior: mientras en 2004 se contabilizaban 41 universidades privadas frente a 38 públicas (BUCHBINDER, 2010, p.230), la tendencia se invirtió y hacia el 2011 se contabilizaban 46 universidades privadas frente a 48 públicas³.

Como vimos la emergencia de una educación privada -o de mercado- en los años noventa tuvo una historia precedente, pero también tiene un devenir cambiante. Ello nos permite escapar a la “cosificación” que señalaba Elías y observar la notable movilidad de las políticas públicas educativas. Así también, la mirada política no alcanza para comprender por qué en el nivel primario, sigue creciendo el sector privado. Por supuesto que debemos ver las dos caras de la misma moneda. Ello nos induce a pensar que si la educación privada aumentó su matrícula y su prestigio frente a la opinión pública hacia fines de siglo XX, eso ocurrió asimismo porque, entre otros factores posibles de

³**Anuario 2011 de Estadísticas Universitarias**, Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.



analizar, declinaron o empeoraron las condiciones de la oferta estatal. La pregunta que nos hacemos, y compartimos con los alumnos invita al pensamiento interdisciplinar. Si durante la mayor parte del siglo XX, quienes abogaron por la principalidad de un estado educador, defendieron también el proyecto de una escuela y una universidad integradora, gratuita y laica: ¿qué sucedió en los años noventa?, ¿cómo se produjo el viraje de ciertos sectores laicos, otrora defensores de la educación pública, al mundo de lo “privado”?, ¿cómo puede ser interpretado el éxito de los circuitos educativos particulares?

El Programa de Educación del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) afirmaba que la expansión y tasa de escolarización en los últimos 35 años fue notable. Mientras en 1970 se había tratado del 32,8%, durante el 2011 se registraba un 80%. Aquello generó que un 40% de los alumnos sean en la actualidad la “primera generación” de sus familias en transitar la escuela secundaria. No obstante, la combinación de mayor acceso a la escolaridad por parte de los sectores más pobres tuvo el efecto general de aumentar la segregación dentro del sistema educativo y potenciar los circuitos de gestión privada. Aquello produjo desigualdad de oportunidades y un descenso en la calidad educativa de la escuela pública. Por otra parte, la desigualdad fiscal entre jurisdicciones, según los recursos de cada provincia, contribuyó a potenciar las inequidades. En este sentido, por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, el distrito con mayor tasa de abandono, sólo 31 de cada 100 alumnos que empiezan primer grado terminan la escuela secundaria. Esto impacta también en el permanente pasaje de alumnos del sector público al sector privado y las desmejoras de las evaluaciones de calidad que comparan resultados entre 1995 y 2007 (RIVAS, 2011, pp. 2-3). Aquí vemos cómo la administración y las herramientas estadísticas son fundamentales y adquieren valor al “combinarse” con las perspectivas sociológicas e históricas.

Una epistemología de la interdisciplinariedad en política educativa

Los datos de la realidad educativa tienen una historia detrás, cuyas aristas son múltiples, como en todo proceso social. El ejemplo nos permitió ver



cómo en un contexto como el de los años noventa, dónde creció la pobreza y la desigualdad en Argentina, el estado nacional aumentó la inclusión de los sectores marginados en la escuela estatal pero, al mismo tiempo, contribuyó con el sector privado y la polarización de las instituciones, produciendo y apoyando una legislación que promovió la expansión de la educación particular. Por otra parte, es evidente que el encuentro entre el mundo de lo “privado” y lo “laico” se vio acentuado durante la etapa neoliberal que puso de relieve valores consumistas e individualistas que desprestigiaron lo público y minimizaron el papel del estado como garante de derechos constitucionales. De esta manera, es fácil advertir que el crecimiento del sector privado se complementa con las falencias del sector estatal. Pero este proceso tiene una historia que, a la hora de abordar el estudio de la política educativa en la clase universitaria, debe ser reconocido y enseñado. Aún más, deberíamos generar en los alumnos interrogantes cómo éste: Si hemos superado las políticas neoliberales que caracterizaron a los años noventa, si el presupuesto educativo ha finalmente alcanzado el 6,4 % del PBI en año 2010 y se han lanzado decenas de programas nacionales y provinciales fomentando la educación pública; contemplando la ayuda social, los recursos tecnológicos necesarios y las capacitaciones docentes, por nombrar algunos: ¿cómo se explica que las tendencias en educación privada vayan en aumento y decline la pública?

Porcentaje de población que asiste a establecimientos privados según nivel de enseñanza (sólo áreas urbanas relevadas por EPH):

	2005	2012
ESTATAL	73,7%	71,2%
PRIVADA	26,3%	28,8%
TOTAL	100%	100%

FFuente: “El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada”, Serie **La Educación en Debate** n°11, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, 2013.

En definitiva, debemos tener en cuenta que los cambios en política educativa no son inmediatos, sino que responden a tiempos más largos, y cuando hablamos de tiempos largos, hablamos de historia y de miradas complejas que precisan de enfoques interdisciplinarios. Por eso, retomando los



conceptos vertidos en la introducción, para entender la política educativa actual no podemos prescindir del análisis del contexto y la normativa que acompañó desde su génesis al sistema educativo, sin olvidar que las instituciones son producciones humanas en movimiento y complejas (ELIAS, 2006). A partir del ejemplo desarrollado, podemos sostener que brindar una clase de política educativa en Argentina precisa de la integración, al menos, con la historia y la sociología de la educación. Reafirmamos, entonces, la necesidad de una epistemología de la interdisciplinariedad en ciencias sociales, y en este caso para el estudio de la política educativa.

Referencia

BRASLAVSKY, C.; RIQUELME, G. **Propuestas para el debate educativo en 1984**, Buenos Aires: CEAL, 1984.

BORDÓN, J. O. "Historia y política de la descentralización y el gobierno educativo en la Argentina". En AAVV, **Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2010. p. 113-129.

BUCHBINDER, P. **Historia de las Universidades Argentinas**. 2. ed. Buenos Aires: Sudamericana, 2010.

ELÍAS, N. **Sociología fundamental**. Barcelona: Gedisa, 2006.

FINNEGAN, F.; PAGANO, A. **El derecho a la educación en Argentina**. Buenos Aires: Flape, 2007.

GIDDENS, A. **La teoría social hoy**. México, Alianza, 1990. In: HALL, S.; DU GAY, P. (Comps.). **Cuestiones de identidad cultural**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

PAVIGLIANITI, N.; NOSIGLIA, C.; MARQUINA, M. **Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la Universidad**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.

POMBO, O. "Epistemología de la interdisciplinariedad. La construcción de un nuevo modelo de comprensión". **Interdisciplina**, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en ciencias y humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, v. I, n.1, p.21-50, sep./dic. 2013.



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

PUIGGRÓS, A. **¿Que pasó en la educación argentina?** Buenos Aires: Galerna, 2003.

RIVAS, A. **Memo para el futuro Presidente/a y sus Ministros. Educación,** Buenos Aires, CIPPEC, 2011.

TEDESCO, J. C.; TENTI FANFANI, E. **Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay.** Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID. Sección: La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades, Buenos Aires, 2001.

TELLO C.; MAINARDES, J. "Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p.153-178, jun. 2015.

TENTI FANFANI, E. **La escuela y la cuestión social.** Buenos Aires, Siglo XXI, 2007. ZANATTA, Loris, **Del estado liberal a la nación católica.** Buenos Aires: Quilmes, 1996.