



**I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política
Educativa
15 y 16 de noviembre de 2012
Buenos Aires, Argentina**

**¿POR QUÉ PLANTEAR UN ABORDAJE HISTÓRICO EN UN PROGRAMA
DE POLÍTICA EDUCATIVA?**

Nerina Visacovsky y Lucía Gutierrez.

Escuela de Política y Gobierno. Universidad Nacional de San Martín. Argentina

nerivisa@hotmail.com

Eje temático: Debates, Enfoques y Perspectivas Epistemológicas en Política
Educativa

Resumen

El diseño y la selección de contenidos para un programa de enseñanza de política educativa, implica tomar decisiones epistemológicas y metodológicas que atraviesan, en general, al campo de las ciencias sociales. Si bien el límite entre un contenido que puede considerarse “histórico” y uno “político” es un problema discutible, tanto la ciencia histórica como la política se erigen, en la actualidad, como disciplinas diferenciadas con distintos objetos y problemas de estudio. Sin embargo, esto no ha sido siempre así. En este trabajo postulamos la importancia y la riqueza que adquiere la comprensión de los temas de política educativa si son analizados desde una perspectiva histórica. Para dar cuenta de este abordaje epistemológico, tomaremos como ejemplo una línea histórico-política concreta en el área educativa: la construcción histórica y normativa de la relación entre educación pública y privada en Argentina.

Introducción y planteo epistemológico

Para abordar el estudio de la política educativa debemos comenzar con una pregunta: ¿es posible separar el estudio de la filosofía, de la política, de la sociología, de la historia y de la praxis educativa? El trabajo que aquí presentamos entiende que si bien podemos delimitar diferentes áreas de conocimiento y determinar líneas específicas de interés, no podemos fraccionar la cuestión educativa y dividirla en compartimentos estancos según cuál sea la disciplina social que la aborde. A nuestro entender, todas las ciencias mencionadas, confluyen y aportan a enriquecer y complejizar el problema educativo. Un tópico relevante en la política educativa es el análisis de los aspectos normativos, pero: ¿qué podemos comprender de la aplicación de una ley educativa si no indagamos en su espíritu filosófico, en su dimensión histórica y en los motivos coyunturales que la sustentan?, ¿cómo podemos comprender la aplicación de una reforma educativa sin dar cuenta de la ideología que subyace a su estructura, sus contenidos o los factores humanos y recursos económicos de los cuales depende? Afirmamos, así, que sólo a través de un abordaje complejo¹ en el campo de las ciencias sociales, podremos realizar una lectura profunda de las temáticas educativas, entre ellas, las orientadas a la ciencia política. En ese sentido, sostenemos con el sociólogo Emilio Tenti Fanfani 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”². Sucede que, en la actualidad, cada disciplina social reivindica una autonomía en el campo científico. Se trata de recorridos que tienen su historia concreta y se manifiestan en diferentes campos del lenguaje, posiciones académicas, títulos y competencias laborales. Sin embargo, en la práctica, los procesos sociales se caracterizan por sus continuidades, de manera que las fronteras temporales (etapas históricas, por ejemplo) o espaciales (división de población en clases sociales, por ejemplo) que pueden trazarse entre ellos, no son más que límites instituidos arbitrariamente (aunque no azarosos o injustificables), con

¹Con respecto al abordaje complejo en las ciencias sociales ver Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 2005; Anthony Giddens, *La teoría social hoy*. México, Alianza, 1990; Hugo Zemelman, *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México, El Colegio de México, 2000.

²Tenti Fanfani, Emilio; *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007, p. 223-226.

el fin de determinar periodizaciones o campos de estudio. Esa discontinuidad es una construcción que realiza el estudioso, como observador que intenta brindar una cierta interpretación de la realidad social. Sucede que ese límite, una vez instituido, se aparece como natural o inevitable y reivindica un carácter incuestionable. A pesar de ello, existe un margen de movilidad en dónde los límites se rediseñan permanentemente, por acción de las prácticas humanas, y van cambiando con el tiempo. Tradicionalmente, la historia se ocupaba de agrupar hechos y acciones de individuos y de realizar descripciones de acontecimientos, mientras la sociología y la ciencia política producían y reproducían esquemas interpretativos formales y sistemas teórico conceptuales atemporales sin datos de la realidad social, es decir, sin referencia empírica-real. Como lo afirma Tenti Fanfani, 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 reproduzcan esquemas interpretativos formales y sistemas teórico-conceptuales sin referentes empírico-reales³.

Siguiendo a Norbert Elías⁴, creemos que el abordaje histórico es imprescindible para dar cuenta de las instituciones dentro de las cuales se desarrollan las prácticas sociales concretas, pues la historia vive objetivada en las primeras. Sabemos que estas 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 afirma que “el individuo no tiene muchas posibilidades de elección. Nace y crece en el interior de un determinado orden con determinadas instituciones: con mayor o menor éxito esta condicionado por ellas y en base a ellas”. Esa determinación no depende de la voluntad del sujeto, quien puede considerar inoportunas a esas instituciones, desafiarlas, convertirse en un “outsider”, pero de todas maneras, lo que esta denunciando está condicionado por éstas. Esa transcendencia que poseen las instituciones, les otorgan la apariencia de “naturales” con la que se nos presentan⁵. Por eso es importante la historia: para develarlas, para comprenderlas. Sólo superando su

³ *Op.cit.*

⁴ Elías, Norbert; *Sociología fundamental*, (1°ed.1970). Barcelona, Gedisa, 2006, p. 9-36.

⁵ Elías, Norbert; *Sociología fundamental*, (1°ed.1970). Barcelona, Gedisa, 2006.

análisis parcial y reconstruyendo la lógica de su génesis y desarrollo, podremos brindar una mirada profunda y compleja de instituciones como las que ocupan al Sistema Educativo Argentino.

Por otra parte, entendemos con Norbet Elías que los objetos “familia”, “escuela” o “Estado” no son estáticos sino que refieren a conjuntos de personas en movimiento. Entonces, 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 su 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” es una operación del lenguaje. Este es el mecanismo que nos permite pensar a las instituciones como formaciones naturales, olvidando que también son creaciones de los hombres. Y esto sucede tanto en el lenguaje cotidiano como en el académico. Es bien sabido que esta manera de explicar los fenómenos sociales tiene su origen en la herencia recibida de las ciencias naturales. A lo largo de la historia, las disciplinas sociales han tomado palabras y conceptos acuñados para entender las realidades naturales, no las humano-sociales. Entonces, para poder comprender la sociedad y sus instituciones, debemos desafiar estos enfoques. Como sostiene Elías, “la representación filosófica estática del conocimiento científico como una forma de conocimiento “humano eterno”, bloquea casi por completo la pregunta por la sociogénesis y la psicogénesis de los modos de pensamiento y representación científico-naturales, pregunta que sería la única que haría posible avanzar hacia explicaciones de esta reorientación del pensamiento y la experiencia humana”⁶. Nuevamente, si reservamos el relato de los sucesos y los individuos a lo “meramente histórico” y las explicaciones sociales a lo “meramente sistémico”, caemos en un distanciamiento e inmutabilidad respecto al objeto de estudio, que vuelve insuficiente la tarea de la investigación y comprensión social⁷. En este sentido, propone y ejemplifica Elías:

⁶ *Op. cit.*, p. 20.

⁷ *Op. cit.*, p. 21.

(...) jamás es la “cosa en sí” sino su uso y empleo por hombres insertos en el tejido social lo que explica las coacciones ejercidas sobre los hombres, el malestar experimentado en él por los hombres. Es a la fuerza destructiva de los hombres, no a la de la bomba atómica, a los que estos han de temer o, dicho con más exactitud, a la fuerza destructiva de los entramados humanos (...)⁸.

Partiremos entonces de esta posición teórica, que entiende a la política educativa como una dimensión indisociable de otras áreas del conocimiento, y que necesita inexorablemente de la historia para desarrollar su labor. Así, el trabajo que aquí presentamos, de manera breve, tomará un caso de análisis de política educativa desde una perspectiva histórica: la tensión en el desarrollo de la educación pública y privada durante los años '90 en Argentina. Una relación en la cual, esas dos gestiones educativas fueron parte de una construcción histórica que atravesó períodos de crecimiento paralelo, complementario o antagónico. Pero, en todo caso, la transformación de ese vínculo deber ser contemplada históricamente.

El planteo del problema político-educativo.

Al iniciarse el denominado “Proceso de Reorganización Nacional”, en el año 1976, el sistema educativo estatal venía, desde fines de siglo XIX, extendiendo su oferta en todos los niveles y modalidades. Hasta ese momento, la escuela primaria de la Ley 1420, las escuelas medias con su curriculum humanista y el legado de la Reforma Universitaria de 1918 habían sobrevivido, no sin dificultades, como pilares incuestionables del estado educador. Sin embargo, a partir de los primeros síntomas de achicamiento estatal y de la posterior consolidación definitiva del Estado neoliberal en los 90, se plantearon una serie de reformas político-educativas que socavaron las bases de aquel paradigma tradicional. En los noventa, no obstante, se produjo en un nuevo y paradójico escenario: mientras crecía masivamente la matrícula escolar y se democratizaba el acceso a las universidades, aumentaban los índices de pobreza,

⁸ *Op. cit.*, p. 27.

desocupación y exclusión social. En esa coyuntura, la escuela pública y sus actores sufrieron las consecuencias de la precarización, en diferentes dimensiones. Así también, la educación privada incrementó su oferta y, a través de la captación mayormente de las clases medias, convergió con la lógica discursiva general que ponderaba los beneficios del mercado mientras denunciaba la ineficiencia de las instituciones públicas. Éste fue un discurso que la sociedad pareció aceptar naturalmente y legitimar durante el menemismo⁹, y que produjo -a nivel educativo-, profundas reformas que han dejado, entre otras consecuencias, un gran abanico de nuevas propuestas laicas de escolaridad privada, las cuales se sumaron a las ya tradicionales, provenientes de la Iglesia Católica y otras confesiones. Así, para el año 2004, un 22,2% de establecimientos educativos pertenecían a la gestión privada¹⁰ y se contabilizaban 41 universidades privadas frente a 38 públicas¹¹.

Este breve ejemplo analítico pretende dar cuenta de que la emergencia de una educación privada -o de mercado- en los años noventa tiene una historia precedente de normativas y políticas públicas, que al menos desde la década del treinta del siglo XX, han tendido a consolidar su expansión.

Antecedentes histórico-políticos. Entre la Ley 1420 de 1884 y el debate “laica o libre” de 1958.

Hasta fines del siglo XIX, y como herencia de la colonia, la Iglesia Católica había sido la principal portadora de la responsabilidad educativa en el territorio que actualmente ocupa nuestro país. Sin embargo, a partir de 1861 es la clase política ilustrada la que, a través del triunfo de los ejércitos de Mitre en la Batalla de Pavón¹² y el dominio de Buenos Aires sobre la Confederación, empieza a definir una educación estatal de

⁹ Emilio Tenti Fanfani, *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007, p. 20-23.

¹⁰ Finnegan, Florencia y Pagano, Ana, *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires, Flape, 2007, p. 20

¹¹ Buchbinder, Pablo, *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana, 2da.ed., 2010, p. 230.

¹² Oszlak, Oscar, *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Planeta, 1997, p.15-43.

alcance nacional, tal como lo dictara la Constitución de 1853. A pesar de la existencia de iniciativas escolares provinciales previas, es el proyecto oligárquico centralista el que pondera la educación como herramienta de construcción ciudadana y desafía el monopolio educativo eclesiástico. Este es el escenario en el cual, durante 1883 y 1884, los sectores católicos deben retroceder ante el avance del liberalismo ilustrado que convoca a los inmigrantes y logra, entre otras medidas, implantar la educación laica, gratuita y obligatoria.

Más adelante, para principios del siglo XX, el sector eclesiástico había resuelto sus conflictos con el estado nacional. La pacificación de los vínculos con el liberalismo laico era la causa de lo que las autoridades de la Iglesia consideraban un “letargo” sufrido durante las tres primeras décadas del siglo XX, durante el cual la influencia del catolicismo había quedado relegada a la esfera privada de la población. Paralelamente, el auge del movimiento obrero y los enfrentamientos de los católicos con el socialismo y el anarquismo habían promovido algunas iniciativas religiosas entre los trabajadores pero, pese al relativo éxito de las mismas, la cúpula eclesiástica profesaba diagnósticos apocalípticos para la sociedad argentina en general, y para los sectores populares en particular. Sin embargo entre fines de los años veinte y principios de los treinta, la atmósfera creada por la emergencia nacionalista restauradora, el cuestionamiento a la democracia liberal y los dogmas positivistas, volvió más optimista las perspectivas de la Iglesia¹³. Así, la evolución de las coyunturas políticas después de 1930 fue contribuyendo a las aspiraciones eclesiásticas, principalmente a las de recuperar espacios perdidos en los ámbitos escolares. De este modo, así como la democracia y la práctica electoral iniciada en 1912 habían minimizado su influencia política, hacia los años treinta se producía el fenómeno inverso: la Iglesia volvía a ganar espacio. Mientras que el presidente de la Concordancia concedía a la Iglesia la tarea de perseguir a la izquierda e ir incorporando la liturgia católica a la patriótica, la Iglesia brindaba al gobierno su beneplácito, mientras nuevas diócesis se expandían durante esos años¹⁴ a lo largo del territorio nacional. Como lo argumentan Roberto Di Stefano y

¹³ Di Stefano, Roberto y Zanatta, Loris, *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires, Sudamericana, 2009, p. 365-366.

¹⁴ *Op. cit.*, p. 440.

Loris Zannatta, en aquel contexto, los eclesiásticos tenían la oportunidad de “tomar revancha” respecto a los liberales¹⁵. El programa de crecimiento dirigido por el Cardenal Santiago Luis Copello y el Arzobispo de Rosario Monseñor Caggiano, incentivó la creación de nuevos arzobispados, cientos de parroquias, colegios católicos, seminarios de formación para sacerdotes, diarios y revistas barriales. La cruzada tenía como objetivo incluir a la mayor cantidad posible de familias argentinas en las filas del catolicismo, y eran varios los factores que contribuían hacia esa meta: por un lado, la difusión del bautismo y la primera comunión como dos rituales en los que todo “ser nacional” debía participar. En este sentido, la creación de Acción Católica -en 1931- supo incluir en aquellas prácticas a los sectores tradicionalmente laicos, llegando a tener más de 70.000 miembros en 1950¹⁶. Por otro lado, la repercusión del Congreso Eucarístico Internacional -desarrollado en 1934-, que simbolizó el origen cristiano del pueblo argentino a través de la colocación de una enorme cruz, llevó al entonces presidente de nuestra nación a definir al país como “católico, apostólico y romano”.

Sin embargo, también entre los religiosos abundaban las divergencias: hacia la segunda mitad de los años treinta, y a partir de la división de Occidente entre “fascistas” y “antifascistas”, las posturas de la Iglesia ante la opinión pública aparecieron menos matizadas y finalmente -hacia 1943-, se destacaron las declaraciones de las corrientes integristas. Por ese entonces, el semanario *Criterio*¹⁷ constituía una de las voces más prestigiosas de la Iglesia y, desde allí, Monseñor Gustavo Franceschi abría fuertes polémicas con la intelectualidad liberal a la que acusaba de “comunista pro-soviética”¹⁸. Salvo por algunas excepciones, como la presidencia de Roberto M. Ortiz, los gobiernos que se sucedieron entre 1930 y el

¹⁵ *Op. cit.*

¹⁶ *Op.cit.*, p. 421.

¹⁷ La revista *Criterio* se fundó en 1928 bajo la dirección de Atilio Dell’Oro Maini, máxima expresión de la intelectualidad Católica. Desde 1932 hasta 1957 la revista se editó bajo la dirección de Monseñor Gustavo Franceschi, quien, en armonía con la coyuntura de los años treinta, dedicaba extensas notas al “peligro comunista”. Ver *Criterio*, número del Cincuentenario, Navidad 1977, Nº 1777-78.

¹⁸ Un interesante ejemplo de esa polémica puede encontrarse en la compilación de Rinesi, Eduardo (comp.), *Polémica, Lisandro de la Torre-Gustavo Franceschi*. Buenos Aires, Losada, 2007.

primer peronismo, contribuyeron con la cúpula eclesiástica. Uno de los reclamos más significativos de esta última hacia el gobierno se centraba en lograr que éste le habilitara canales para recuperar espacio en el terreno educativo. Esa demanda tenía sus raíces en la encíclica de Pío XI, *Divini Illius Magistri*, del 31 de diciembre de 1928, la cual se expresaba sobre la educación cristiana de la juventud. Allí, la Santa Sede manifestaba la necesidad de recomponer el mundo del espíritu cristiano y, para lograrlo, recomendaba imbuir de cristiandad a todo el sistema de enseñanza, desde el nivel primario hasta el magisterio. Con este objetivo, y desde principios de los años treinta, el Episcopado desarrolló una estrategia dirigida a los gobiernos provinciales, solicitando que se tomaran acciones para “retornar a Cristo a las aulas”¹⁹. Además, la Iglesia expresaba que la escuela laica constituía el primer paso hacia el comunismo, lo cual tomó cierta credibilidad cuando, en 1936, un grupo de sacerdotes fue asesinado por los republicanos en España. Por otra parte, el crecimiento de la Iglesia en los entornos educativos se hizo notar cuando, durante unas jornadas de educación católica desarrolladas en el teatro Coliseo a fines de 1936, los integristas convocaron cerca de ocho mil participantes²⁰. Tanto las acciones de Jorge de la Torre, el Ministro de Educación de Justo, como las de varios interventores del Consejo Nacional de Educación (CNE) -como Cesar Pico, por ejemplo-, allanaron el camino para que los integristas pudieran cumplir con su afán de “arrancar de raíz las supervivencias del pasado liberal”²¹ en las escuelas. Las gestiones en el mismo sentido se multiplicaban en las provincias: hasta el punto que el Arzobispo de Río Cuarto -Córdoba- diría entusiasmado que por fin se había inaugurado la cruzada “contra cincuenta años de escuela laica”²². De acuerdo a los argumentos del Episcopado, enseñar catolicismo en la escuela pública no sólo implicaba seguir la encíclica papal sino que además

¹⁹ Sobre el tema ver Zannata, Loris, *Del estado liberal a la nación católica*. Buenos Aires, Universidad de Quilmes, 2002.

²⁰ Puiggrós, Adriana, *¿Que pasó en la educación argentina?* Buenos Aires, Galerna, 2003, p.122.

²¹ Halperin Donghi, Tulio, *La Argentina y la tormenta del mundo*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, p.309.

²² Zannata, Loris, *op.cit.*, p. 173-174.

constituía un “acto patriótico” cuya finalidad era proteger a la nación de ideologías “extranjeras” y “comunizantes”²³.

Un alto en el camino ascendente de los sectores eclesiásticos se produjo en 1939, durante la presidencia de Ortiz. El entonces Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Jorge Coll, había presentado a ambas cámaras del Congreso un proyecto de inspiración laica y de carácter federal en el cual se prescribía que la enseñanza religiosa debía abarcar todos los cultos e impartirse en los establecimientos escolares antes o después del horario de clase, pero no durante el mismo. Teniendo en cuenta que al terminar el gobierno de Justo, la enseñanza religiosa en la escuela pública ya existía, al menos, en las provincias de Buenos Aires y Córdoba²⁴, la posibilidad de que ese proyecto se pusiera en marcha, revivía el espíritu liberal de la Ley 1420 y deshacía los logros obtenidos por el Episcopado hasta entonces. Para evitar el avance de esta medida, la Iglesia fomentó una polémica cuya magnitud involucró inclusive a las autoridades del Vaticano²⁵. Finalmente, los legisladores más liberales detuvieron las modificaciones propuestas y la cruzada católica en el sistema educativo siguió su curso. Mientras en 1940 las noticias sobre la guerra y la Francia de Vichy acentuaban el pesimismo generalizado que atravesaba a los sectores frentepopulistas, los grupos católico-integristas iban ganado poder en la escena política.

Cuando las Fuerzas Armadas dieron el golpe en junio de 1943, el frentepopulismo interpretó que el fascismo había llegado a la Argentina. En la segunda fase de la dictadura, iniciada en octubre de 1943, el general Ramírez acentuó la política represiva sobre las organizaciones sociales. En ese marco, los funcionarios y profesores universitarios que reclamaban el retorno democrático fueron exonerados de sus cargos mediante sumarios²⁶, se disolvieron las agrupaciones estudiantiles y se restringió la prensa. El mismo día en que apareció el decreto de disolución de los partidos políticos, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Gustavo Martínez

²³ *Op. cit.*, p. 103-104.

²⁴ Zannata, Loris, *Del estado liberal a la nación católica*. Buenos Aires, Universidad de Quilmes, 2002, p. 312-313.

²⁵ *Op. cit.*, p. 307-314.

²⁶ *Op. cit.*, p. 323.

Zuviría, introdujo -también por decreto- la religión católica en las escuelas. Así, el reconocido autor de novelas antisemitas, ponía en vigencia, el 31 de diciembre de 1943, el decreto 18411 que modificaba el artículo 8 de la Ley 1420. De ese modo, quitaba a la educación su carácter laico, emblema del liberalismo, e introducía su espíritu religioso. Esa embestida contra el proyecto liberal se sustentaba, además, en la creencia de que sólo maestros católicos podían formar alumnos “argentinos”. En el mismo sentido, y desde la presidencia del CNE, José Antonio Olmedo organizó una purga de maestros y profesores “indeseables” por su condición de judíos, divorciados o militantes de izquierda. El diario *La Nación* informaba, en junio de 1944, sobre la exoneración o cesantía de 348 profesionales de los que no se daba el nombre para “evitarles la vergüenza” de la exposición pública ante su falta de “moral”, sobre la obligación a los niños a persignarse ante la cruz en varias instituciones estatales y sobre la instrucción al personal educativo para averiguar si los niños habían o no tomado la comunión²⁷. Sin embargo, la prédica del catolicismo antimoderno resultaba exacerbada para los sectores católicos y conservadores más democráticos: por más que Olmedo o el presbítero Juan Sepich intentaran reivindicar a Domingo F. Sarmiento como un “maestro cristiano”, hacia 1945 -a partir de la emergencia del peronismo- el “esplendor espiritual” que había guiado con “orden y firmeza” el campo educativo nacional en 1943²⁸ ya se encontraba decantando. No obstante, y como parte de la política expansiva que desarrolló desde la Secretaría de Trabajo y Previsión, Juan D. Perón pactó con el Episcopado para fortalecer la inserción de la Iglesia en el sistema educativo, a cambio del apoyo de esta última durante los comicios de 1946. Como consecuencia, la Carta Pastoral del 15 de noviembre de 1945 prohibía a sus fieles votar por partidos que propusieran la enseñanza laica en su plataforma, lo cual se traducía en la prohibición de votar por la Unión Democrática, principal rival del peronismo en aquellas elecciones. Una vez que accedió al gobierno, el primer peronismo cumplió con las promesas hechas a la Iglesia: subsidió a sus escuelas y convirtió el decreto de 1943 en Ley nacional, el 29 de mayo de 1947. Sin embargo, poco tiempo después, Perón reveló y difundió un particular concepto de cristiandad,

²⁷ Halperin Dongui, Tulio, *La República imposible (1930-1945)*. Buenos Aires, Ariel, 2004, p. 309-315.

²⁸ Halperin Dongui, Tulio, *La República imposible (1930-1945)*. Buenos Aires, Ariel, 2004, p. 309-315.

amalgamado a su lema partidario de “justicia social”²⁹. En el mismo sentido, en el año 1947 el gobierno peronista sancionó la ley 13.047 de Educación Particular que, al mismo tiempo que otorgaba subsidios estatales a escuelas privadas y reglamentaba su funcionamiento, cercenaba su autonomía creando mecanismos de control sobre su tarea. Posteriormente, hacia 1948 -durante la segunda gestión educativa de este gobierno, a cargo del ministro Oscar Ivanissevich- se “peronizaron” al máximo los contenidos curriculares y se editaron libros de texto empapados de una nueva cristiandad peronista que encontraba en la figura de Eva Perón su propia virgen y, de manera novedosa, incluía a todas las religiones en el “pueblo peronista”³⁰. Aquello indicaba un desplazamiento del designio eclesiástico y un primer paso hacia la derogación de la enseñanza católica. Por ello, durante su segundo gobierno, los vínculos de Perón con el Episcopado se encontraban seriamente dañados. A pesar de algunos “gestos amistosos” del entonces presidente hacia la Iglesia, la imagen y autonomía de esta última se veían afectadas porque, tanto en sus escuelas como en las públicas, los funcionarios estatales controlaban los contenidos religiosos que se impartían. A este malestar se sumaba la competencia que la Iglesia mantenía con la Fundación “Eva Perón”, en el plano de la caridad y la acción social. Las declaraciones del entonces presidente en las que acusaba a la institución eclesiástica de interesarse más en los “bienes materiales” que en los “fines espirituales”³¹, al mismo tiempo que adjudicaba el verdadero cristianismo a sus acciones en materia distributiva, anticipaban la ruptura con el clero, que llegaría en 1954.

A pesar de las matrices autoritarias que guiaron la escolaridad durante el período en cuestión, a lo largo de toda la década peronista se aumentó cuatro veces el

²⁹ Caimari, Lila, “El peronismo y la Iglesia Católica” en Juan Carlos Torre (dir.), *Nueva Historia Argentina. Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires, Sudamericana, 2002, Tomo VIII, cap. IX, p. 458.

³⁰ Para una detallada exposición de las lecturas escolares en escuelas primarias y secundarias durante el peronismo ver Somoza Rodríguez, Miguel, *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006, cap. V y VI.

³¹ Caimari, Lila, *op.cit.*, p. 458.

presupuesto educativo³², se expandió la oferta educativa en todos sus niveles, se edificaron nuevos establecimientos y se mejoraron notablemente los salarios y las condiciones docentes, tanto del sector público como del privado³³. En síntesis, tanto la educación pública como la privada crecieron durante el peronismo, y aunque si bien existió una cercanía inicial del peronismo al mandato eclesiástico en la esfera educativa, posteriormente el gobierno de Perón no permitió que la Iglesia liderara la “nación católica” que los sectores integristas imaginaban alcanzar a fines de 1943³⁴. Así, la Iglesia fue perdiendo de manera paulatina el crédito obtenido durante gobiernos anteriores, y se vio relativamente desplazada de sus principales esferas de influencia: la educación y la beneficencia. Estos espacios serían -poco a poco- colmados por la flamante “religión peronista”³⁵.

Desde comienzos del siglo XX diversos credos y religiones -distintos a la Iglesia Católica apostólica romana- venían solicitando al estado nacional el reconocimiento y subsidio de sus escuelas particulares. Pero, por lo general, se pedía la aceptación de proyectos complementarios que no alteraban la obligatoria concurrencia de los niños -buena parte de ellos, hijos de inmigrantes que profesaban

³² El presupuesto destinado a educación elemental en 1946 fue de 306 millones de pesos y en 1950 llegó a 1300 millones. Ver más sobre el tema en Luna, Félix (dir.), *Historia de la Argentina 1943-1949*. Buenos Aires, Hyspamérica, 1992.

³³ Para un detallado estudio sobre la educación durante el peronismo ver Pineau, Pablo, *Sindicatos, Estado y Educación Técnica. 1936-1968*. Buenos Aires, CEAL, 1991; Puiggrós, Adriana y Bernetti, Jorge, *Peronismo: Cultura, Política y Educación (1945-1955)*. Serie Historia de la Educación en la Argentina, Buenos Aires, Galerna, 1993, Tomo V; Somoza Rodríguez, Miguel, *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006; Rein, Mónica y Rein, Raanan, “Populismo y educación: el caso peronista (1946/1955)” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.

³⁴ Zanatta, Loris, *Del estado liberal a la nación católica*. Buenos Aires, Universidad de Quilmes, 2002, p. 573-474.

³⁵ Para un desarrollo mayor del concepto de “religión peronista” ver Plotkin, Mariano, *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista*. Buenos Aires, Prometeo, 1994.

³⁶ Cabe mencionar aquí que, con este tipo de medidas, Frondizi buscaba someter a la Iglesia al control del Estado, para legitimar su propia autoridad. Sin embargo, los efectos políticos de aquella operatoria, lejos de preludiar el “control” de la Iglesia por parte del Estado, reforzarían el poder de la primera para condicionar al segundo. Es decir que la Iglesia aprovechó la necesidad que el presidente tenía de su apoyo para instalarse aún más sólidamente en el centro de su histórico objetivo, es decir, consustanciarse con el ser nacional argentino. Ver Zanatta, Loris, *op.cit.*, p.477.

aquellas religiones- a la escuela estatal. Es decir que en este marco, “lo laico” y “lo privado” eran elementos prácticamente opuestos, y -a nivel general- lo “privado” era vinculado estrechamente a las demandas de la Iglesia Católica. En el ámbito universitario, esta tensión no había generado conflictos hasta que, a partir del golpe de 1955, se enfrentan el ministro de educación, Atilio Dell` Oro Maini, proveniente del sector eclesiástico y el rector de la UBA, José Luis Romero. La polémica se reactiva en agosto de 1958 bajo el gobierno de Arturo Frondizi³⁶. La juventud estudiantil estalló en protestas cuando se dio públicamente a conocer la Ley Domingorena, que habilitaba los títulos profesionales expedidos por universidades privadas. Aunque esta legislación favorecía especialmente a las instituciones católicas de educación superior, al mismo tiempo generaba ciertas condiciones de posibilidad para la expansión del sector privado en general, en todos los niveles educativos³⁷. En este contexto, el entonces ministro de educación, Luis R. Mac Kay, enfrentó una masiva movilización universitaria en defensa de la educación laica que tuvo su máxima expresión durante la jornada del 19 de septiembre de 1958, cuando -sólo en Buenos Aires- 300 mil docentes y estudiantes se movilizaron hacia la Plaza del Congreso con tal reivindicación. En ese entonces, la opinión pública se dividía en dos grandes bloques: el de quienes apoyaban el laicismo y la “principalidad” del estado en materia educativa, y el de quienes defendían la “libertad de enseñanza” y la posición “subsidiaria” del estado. Durante el receso escolar del verano de 1959, el Congreso reglamentó finalmente los derechos de la educación libre, a partir de los cuales se potenciaron las instituciones privadas existentes, y se crearon la Universidad Católica Argentina -en 1958-, la Universidad del Salvador -en 1959-, y varios terciarios y secundarios privados.

El impacto de la historia en la política educativa de los 90, en el sector privado.

³⁷ Cabe mencionar aquí que, con este tipo de medidas, Frondizi buscaba someter a la Iglesia al control del Estado para legitimar su propia autoridad. Sin embargo, los efectos políticos de aquella operatoria, lejos de preludiar el “control” de la Iglesia por parte del Estado, reforzarían el poder de la primera para condicionar al segundo. Es decir, la Iglesia aprovechó la necesidad que el presidente tenía de su apoyo, para instalarse más sólidamente aún en el centro de su histórico objetivo, consustanciarse con el ser nacional argentino. Roberto Di Stefano y Loris Zanatta, *op.cit.*, p.477.

En definitiva, si bien tradicionalmente la Iglesia Católica fue la principal beneficiaria de las políticas educativas estatales de subsidio al culto religioso, otras propuestas “privadas-laicas” comenzaron a emerger a mediados de los años cincuenta. Estas propuestas se inspiraban, por lo general, en nuevas teorías pedagógicas y psicológicas sobre la infancia -que se encontraban en boga en Europa y Estados Unidos-, y que, en nuestro país, tuvieron la posibilidad de desarrollarse en escenarios donde las instituciones públicas sufrían la inestabilidad política producto de la alternancia entre gobiernos civiles y militares. En este sentido, podemos decir que si a partir de la década del sesenta las propuestas educativas privadas afloraron con intensidad y luego, bajo el neoliberalismo de los noventa, se fortalecieron, es porque determinadas políticas estatales permitieron aquella expansión y consolidación. De esta manera, pareciera que el crecimiento de la Iglesia Católica como gran protagonista de la educación privada en nuestro país coincidió con algún tipo de déficit por parte de la educación pública, en todos los niveles.

En síntesis, teniendo en cuenta que el artículo 14 de la Constitución Nacional - sancionada en 1853- indica que el Estado debe garantizar a sus habitantes el derecho de enseñar y aprender, quienes abogaron por la “preeminencia” del Estado (nacional, provincial y/o municipal) defendieron también el proyecto de una escuela y una universidad integradora, gratuita y laica. Pero, ¿qué sucedió en los años noventa?, ¿cómo se produjo el viraje de ciertos sectores laicos al mundo de lo “privado”?, ¿cómo puede ser interpretado el éxito de la educación privada entre las clases medias bajo la lógica neoliberal? Es claro que para poder comprender qué sucedió en el interior de las instituciones durante la década del noventa, debemos prestar atención a lo que sucedía entonces en el entorno social: durante ese período, el gobierno menemista terminó de dismantelar el “estado benefactor” y privatizó diversas instituciones públicas, encontrando oposición sólo en un reducido número de grupos sociales. Así, bajo el influjo de una campaña de “desprestigio” del funcionamiento de lo público, derechos como salud y educación -entre otros- fueron presentados alternativamente como servicios privados de “calidad” y “eficiencia”. El discurso contraponía esos valores a las prácticas estatales, supuestamente viciada de “burocratización” y “corrupción”. Este discurso impregnó también el debate político y parlamentario, legitimando la implementación de reformas estructurales y de contenido, cuyo origen se ubicaba en

los debates del Congreso Pedagógico de 1984. En los noventa, formados equipos pedagógicos participaron de las reformas y la implementación de la Ley de Transferencia (1992), La Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995). Sin embargo, la dirección económica del país, al calor de las recetas de organismos internacionales, abrieron las históricas grietas del sistema, para dejarlo fragmentado en -al menos- veinticuatro realidades educativas diferentes³⁸.

Así es que, como lo afirma Emilio Tenti Fanfani, en los noventa se ha dado una situación paradójica: mientras se gestaba la más severa exclusión social, se registraban los más altos índices de inclusión escolar. Esa masificación escolar, en contextos de pobreza y desocupación, produjo una hecatombe que repercutió en los valores y tradiciones de la escuela pública³⁹. Probablemente, el ejercicio por parte de la escuela del rol de “comedor” o “espacio de contención” (tan alejado del paradigma tradicional de la escuela como proveedora de conocimiento), combinado con el desprestigio de “lo público”, haya sido el detonante que impulsó a buena parte de la clase media, a volcarse al sector privado. Entonces, podemos observar aquí cómo el proceso de privatización educativa de los noventa, tuvo una historia. Esa historia nos permite, finalmente comprender que sucedió políticamente en los noventa, y dar cuenta de una convergencia en la oferta educativa privada; la de la escolaridad religiosa y el ámbito laico-liberal participando bajo la órbita privada y la educación de mercado.

A manera de cierre y para seguir reflexionando.

En la actualidad, los informes educativos nos indican que el crecimiento del sector privado no ha cesado. El Director del Programa de Educación del CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento), Axel Rivas, afirma que el crecimiento en la expansión y tasa de escolarización del sistema en los últimos 35 años fue notable, pasando del 32,8% en 1970, al 80% en los últimos tiempos. Esto ha generado que un 40% de los alumnos sean la “primera generación de

³⁸ Documentos legislativos de los años noventa: *Ley de Transferencia N° 24048/93- Ley Federal de Educación N° 24195/94- Ley de Educación Superior N° 24521/95.*

³⁹ Tenti Fanfani, Emilio, *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007, p. 19-20.

secundaria” en sus familias. No obstante ello, la combinación de mayor accesibilidad a la escuela con la expansión de la brecha de ingresos, tuvo el efecto de aumentar la segregación dentro del sistema educativo. Lo cual, además, impactó en el descenso de la calidad educativa con respecto a otros países de América Latina. La desigualdad fiscal entre jurisdicciones, según los recursos de cada provincia, ha contribuido a la desigualdad educativa. En este sentido, la provincia de Buenos Aires tiene aún la mayor tasa de abandono en escuelas secundarias. Según cifras del CIPPEC, 31 de cada 100 alumnos que empiezan primer grado terminan la secundaria. Esto impacta, así también, en el mayor pasaje de alumnos del sector público al sector privado y la mayor caída en las evaluaciones de la calidad entre 1995 y 2007⁴⁰.

Por otra parte, la sociedad recibe información que aumenta la certeza del crecimiento del sector privado. Baste como ejemplo una de las últimas notas aparecidas en La Nación, cuyos datos son refrendados por el mismo Axel Rivas, quien explica el fenómeno centrándose en los citados argumentos de inclusión masiva y segregación social en paralelo. Dice el subtítulo la nota:

“El discurso oficial de recuperación de la educación pública se ve cuestionado por las cifras: de todos los alumnos que se incorporaron a la educación privada desde 1994, el 60% lo hizo en el período kirchnerista. Por qué, pese al abultado presupuesto, los padres cambian guardapolvos por uniformes para sus hijos. Por Raquel San Martín. ”
(<http://www.lanacion.com.ar/1504347-fuga-a-la-escuela-privada-en-la-era-k>)

El crecimiento del sector privado ha coincidido con debates, cuestionamientos o falencias en el ámbito del sistema educativo estatal. Pero este proceso tiene una historia que a la hora de abordar la política educativa debe ser reconocido, debe ser enseñado. Estos datos de la realidad educativa tienen una historia. Es insoslayable reconocer que más allá de las falencias de la escuela pública y un contexto en dónde ha crecido la pobreza y la desigualdad, el estado nacional al tiempo que promovió y

⁴⁰ Rivas, Axel, *Memo para el futuro Presidente/a y sus Ministros. Educación*, Buenos Aires, CIPPEC, 2011, pp.2-3.

aumento la inclusión de sectores marginados, produjo una legislación que acompañó y promovió el proceso de expansión del sector educativo privado entre los años 1947 y 2000. Por otra parte, es evidente que el encuentro entre el mundo de lo “privado” y el de lo “laico”, se vio acentuado durante la etapa neoliberal que puso de relieve valores mercantilistas y empresariales que desprestigiaron lo público y minimizaron el papel del estado como garante de derechos educativos constitucionales. Si hemos superado las políticas neoliberales que caracterizaron a los años noventa, si el presupuesto educativo ha finalmente superado el 6% del PBI, ¿cómo se explica que estas tendencias en educación privada sobrevivan y vayan en aumento?

	2005	2010
ESTATAL	8127119 / 74,62%	8379752 / 73,3%
PRIVADA	2758215 / 25,38%	3052866 / 26,7%
TOTAL	10885334 / 100%	11432618 / 100%

Fuente: Ministerio Nacional de Educación, 2010.

Habrá que tener en cuenta que los cambios en política educativa no son inmediatos, si no que responden a tiempos más largos, y cuando hablamos de tiempos largos, hablamos de historia. Por eso, retomando los enfoques comentados en la introducción, para entender la política educativa reciente, no podemos prescindir del análisis del contexto social y de la normativa que acompañó a lo largo de la historia al sistema educativo de gestión pública y privada. Pero también, considerar que para comprender profundamente a nuestras instituciones tenemos que recordar que son entramados humanos en movimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrancos, Dora, *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
- Bejar, María Dolores, *Altars y banderas en una educación popular: la propuesta de gobierno de Manuel Fresco en la Provincia de Buenos Aires, 1936 1940*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bertoni, Lilia Ana, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, FCE, 2007.
- Braslavsky, Cecilia y Riquelme, Graciela, *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Buenos Aires, CEAL, 1984.
- Buchrucker, Chirstian, *Nacionalismo y Peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1955)*. Buenos Aires, Sudamericana, 1987.
- Caimari, Lila, *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y Sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Ariel, Buenos Aires, 1995.
- Cantimori, Delio, *Los historiadores y la historia*. Barcelona, Península, 1985.
- Cavarozzi, Marcelo, *Autoritarismo y democracia (1955-2006)*. Buenos Aires, Ariel, 2006.
- Devoto, Fernando, *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- Di Stefano, Roberto, y Zanatta, Loris, *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires, Sudamericana, 2009.
- Elías, Norbert, *La sociedad de los individuos*. Barcelona, Península, 1990.
- Elías, Norbert, *Sociología fundamental*. (1°ed.1970), Barcelona, Gedisa, 2006.
- Escudé, Carlos, *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires, Tesis, 1990.
- Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- Giddens, Anthony, *La teoría social hoy*. México, Alianza, 1990.
- Gutierrez, Leandro y Romero, Luis Alberto, *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires, Sudamericana, 1995.

- Hall, Stuart y Du Gay, Paul (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu, Buenos Aires, 2003.
- Halperin Dongui, Tulio, *La larga agonía de la Argentina peronista*. Buenos Aires, Ariel, 1994.
- Halperin Dongui, Tulio, *La República Imposible (1930-1945)*. Buenos Aires, Ariel, 2004.
- Halperin Dongui, Tulio, *Vida y muerte de la República verdadera (1910-1930)*. Buenos Aires, Ariel, 2005.
- Halperin Dongui, Tulio, *La Argentina y la tormenta del mundo*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- Hobsbawm, Eric, *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires, Crítica, 2007.
- Hobsbawm, Eric, *Sobre la Historia*. Barcelona, Crítica.
- Momigliano, Arnaldo, “El historicismo revisitado” en *Ensayos de Historiografía Antigua y Moderna*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 2005.
- Oszlak, Oscar, *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Planeta.
- Pastorino, Oscar, *La escuela de Jornada Completa*. Buenos Aires, Caminos, 2000.
- Paviglianiti, Norma, “El derecho a la educación. Una construcción histórica polémica”. Serie Fichas de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1993.
- Paviglianiti, Norma, Nosiglia, Catalina y Marquina, Mónica, *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la Universidad*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.
- Perelstein de Braslavsky, Berta, *La reforma educativa, signo de la época*. Buenos Aires, Centro de Estudios, 1974.
- Pineau Pablo y Dussel Inés, “De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo” en Puiggrós, Adriana (dir.), *Historia de la Educación en la Argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna 1995, Tomo VI.
- Plotkin, Mariano, *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista*. Buenos Aires, Prometeo, 1994.

- Potash, Robert., *El ejército y la política en la Argentina, 1928-1945*. Buenos Aires, Sudamericana, 1994.
- Pucciarelli, Alfredo (coord.), *Los años de Alfonsín ¿el poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.
- Puiggrós, Adriana, *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998.
- Puiggrós, Adriana, *Que pasó en la educación argentina?* Buenos Aires, Galerna, 2003.
- Puiggrós, Adriana y Bernetti Jorge, *Historia de la Educación en la Argentina. Peronismo: Cultura, Política y Educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1993, Tomo V.
- Puiggrós, Adriana, *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Galerna, 1998.
- Rancière, Jacques, *Los nombres de la historia. Una poética del saber*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.
- Rivas, Axel, *El derecho a la educación en Argentina. Un dispositivo analítico para la acción*. CIPPEC, Buenos Aires, 2007.
- Rock, David, *La Argentina Autoritaria. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública*. Buenos Aires, Ariel, 1993.
- Romero, Luis Alberto, *Breve Historia contemporánea de la Argentina, 1916-1999*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001
- Romero, Luis Alberto, *Sociedad democrática y política democrática en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- Rouquié, Alan, *Autoritarismos y Democracia. Estudios de Política Argentina*. Buenos Aires, Edicial, 1994.
- Serra, Silvia, “¿Es posible lo público no estatal en educación en la Argentina?”, en Feldfeber (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2003.
- Sidicaro, Roberto, *Los tres peronismos. Estado y poder económico*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.
- Sigal, Silvia, *Intelectuales y poder en Argentina. La década del sesenta*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

- Sigal, Silvia, “Intelectuales y peronismo” en Juan Carlos Torre (dir.), *Nueva Historia Argentina. Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires, Sudamericana, 2002, Tomo VIII, cap. X.
- Somoza Rodríguez, Miguel, *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- Swaan, Abram, *A cargo del Estado*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1992.
- Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.
- Tedesco, Juan Carlos, *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Solar.
- Tenti Fanfani, Emilio, *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- Terán, Oscar, *Nuestros años sesentas*. Buenos Aires, El cielo por asalto, 1993.
- Torre, Juan Carlos, “Introducción a los años peronistas” en Juan Carlos Torre (dir.), *Nueva Historia Argentina. Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires, Sudamericana, 2002, Tomo VIII.
- Vezzetti, H., *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- Wallerstein, Immanuel, *Impensar las Ciencias Sociales*. México, Siglo XXI, 1998.
- White, H., *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Buenos Aires, Paidós, 1982.
- Zanatta, L., *Del estado liberal a la nación católica*. Buenos Aires, Quilmes, 1996.