

Avances y retrocesos en la construcción de un campo académico: la política educacional en la Argentina

Susana Vior
Universidad Nacional de Luján, Argentina
susanavior@gmail.com

Resumen: El texto recupera el clima de época cooperativo y solidario, experiencias institucionales, proyectos y realizaciones a partir de la década de 1980, subrayando la apertura que significó la recuperación constitucional en la etapa postdictadura. Hace referencia a las relaciones entre Estado, sociedad y educación en los “nuevos tiempos” abiertos en los años ‘90 a partir de la aceptación de las recomendaciones del Banco Mundial para la región y el país. Considera las condiciones objetivas para el desarrollo de la política educacional como campo de investigación y de formación de investigadores así como las limitaciones emergentes de las concepciones teóricas y metodológicas adoptadas por muchos investigadores. Finalmente formula un conjunto de interrogantes, propuestos como temas político educacionales que requieren ser estudiados para el logro de una efectiva democratización de la educación.

Palabras clave: Investigación. Política educacional. Democratización.

Avanços e retrocessos na construção de um campo acadêmico: a política educacional na Argentina

Resumo: O texto recupera o clima de época cooperativo e solidário, experiências institucionais, projetos e realizações a partir da década de 1980, destacando a abertura que significou a recuperação constitucional na etapa pós-ditadura. Faz referência às relações entre Estado, sociedade e educação nos “Novos tempos” abertos nos anos 90 a partir da aceitação das recomendações do Banco Mundial para a região e para o país. Considera as condições objetivas para o desenvolvimento da política educacional como campo de investigação e de formação de investigadores assim como as limitações emergentes das concepções teóricas e metodológicas adotadas por muitos investigadores. Finalmente, formula um conjunto de questionamentos,

Vior, S. (2016). Avances y retrocesos en la construcción de un campo académico: La política educacional en la Argentina, v. 1, n. 2, pp. 386-397.

Artículo recibido: 18-11-2016

Aceptado: 21-12-2016

propostos como temas político-educacionais que necessitam ser estudados para o logro de uma efetiva democratização da educação.

Palavras-chave: Investigación. Política educacional. Democratización.

Advances and setbacks in the construction of an academic field: Educational policy in Argentina

Abstract: The text recovers the climate of cooperation and solidarity, institutional experiences, projects and realizations from the 1980s, underlining the opening that constitutional recovery meant in the post-dictatorship period. It refers to the relations between the State, society and education in the "new times" opened in the nineties after the acceptance of the recommendations of the World Bank for the region and the country. It considers the objective conditions for the development of educational policy as a field of research and training of researchers as well as the emerging limitations of the theoretical and methodological conceptions adopted by many researchers. Finally, it formulates a set of questions, proposed as political educational issues that need to be studied for the achievement of an effective democratization of education.

Keywords: Research. Educational policy. Democratization.

Presentación

El texto que sigue fue organizado tomando como base la participación en la Mesa sobre Política Educativa que se desarrolló en el Coloquio “30 años de investigación educativa en Argentina”, valioso intento, en más de veinticinco años, por reunir a quienes trabajamos acerca de las múltiples relaciones entre la educación, la sociedad y el Estado, en diferentes instituciones y desde diferentes concepciones¹. Espacio académico y político que reunió a diferentes generaciones de ex-funcionarios, ex-autoridades, pero también a quienes desde hace treinta años sólo nos desempeñamos en universidades nacionales, haciendo docencia e investigación al tiempo que participamos de la infinita “batalla” por la construcción de un sistema educativo público, democrático y democratizador.

Parece necesario, a esta altura, hacer un reconocimiento al Programa Nacional de Incentivos para docentes investigadores que, al obligarme a completar el *CVar* me permitió contar con una fuente para repensar no sólo treinta, sino más de cincuenta años de trabajo en los que no fue fácil sobrevivir como ser pensante autónomo, entre dos dictaduras y las diversas formas de violencia ejercida por el pensamiento único.

¹ El CVar es un registro unificado y normalizado a nivel nacional de los datos curriculares del personal científico y tecnológico que se desempeña en las distintas instituciones argentinas, creado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.

Las expectativas iniciales y su posterior frustración

La primera etapa – de las tres últimas décadas- se inició, realmente, a principios de los años ochenta. La apertura del postgrado en “Educación y Sociedad” de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina, permitió constituir un grupo con muchos de quienes estábamos fuera del espacio universitario, algunos desde 1966 a raíz del golpe de contra el presidente Arturo Illia y la intervención de las universidades nacionales por el gobierno de facto del General Juan Carlos Onganía y su Ministro del Interior Guillermo Borda, otros desde la Misión Ivanissevich en 1974/75, durante la presidencia de María Estela Martínez de Perón, o del golpe cívico militar de 1976, que fue su continuidad. Hasta 1980 la investigación en temas político-educacionales se había refugiado en espacios privados, instituciones como el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE) del Instituto de Tella, la sede de Buenos Aires de la FLACSO y el Centro de Investigación y Acción Social (CIAS).

En ese momento, la presencia de docentes brasileños como Dermeval Saviani y Vanilda Paiva, o de colegas argentinos como Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Carlos Borsotti, y el renovado contacto con las teorías críticas ausentes en Argentina desde mediados de los años sesenta, en un clima de época impregnado por la guerra de Malvinas y el resurgimiento de fuertes movilizaciones políticas y sindicales, nutrieron la conformación de grupos solidarios en los que el diálogo enriquecía las herramientas teóricas que nos permitían analizar la realidad, sin dejar que las diferencias anularan ese espacio u ocultaran el disenso y la variedad de posiciones y propuestas.

En esas condiciones se generaron, también, nuevas relaciones en la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación y se constituyó el Consejo de Redacción de la *Revista Argentina de Educación*, cuyo primer número fue publicado en mayo de 1982, en medio de la guerra. La Revista se sumó como un lugar de reflexión y de expresión desde el cual poder comunicar diversidad de voces y posicionamientos político-educacionales. La redacción de cada editorial y la selección de artículos fueron momentos de diálogo, intenso y no complaciente, en los que creo que todos aprendimos mucho.

Recuperadas las instituciones constitucionales (y no digo “democracia” ya que ese fue un tema de fuerte debate) recobramos las Universidades Nacionales como *locus* para la formación de profesionales de la educación, procurando que hubiera una significativa

presencia de la investigación, imprescindible para la producción de conocimientos que dieran fundamento a una nueva política educacional. Fue una etapa de gran apertura del Ministerio de Educación. El signo de esa época fue la no discriminación. Aunque sin suficiente debate, por miedo a desestabilizar la joven democracia, el clima fue cooperativo, cálido, creativo. Nos necesitábamos y generamos muy diversas formas de encuentro, comunicación, acuerdos para resolver los problemas comunes. En esas condiciones iniciales, podríamos decir que todo estaba por hacerse: teníamos que generar equipos de investigación y, simultáneamente, formarnos como investigadores. Había que definir agenda de temas y posiciones teóricas.

A fines de 1984 realizamos, en la Universidad Nacional de Luján, el Primer Encuentro de Departamentos, Escuelas y Facultades de Educación de Universidades Nacionales. Era la etapa de “normalización” universitaria, de elaboración de nuevos planes de estudios con los diferentes énfasis que cada grupo fue marcando en función de historias institucionales, profesionales, personales y políticas. Discusión de Estatutos, reglamentos de concursos, regímenes de estudios, problemas de financiamiento fueron temas de consulta y debate cotidiano. No fue tarea fácil; algunos llegábamos del exilio interior, otros del exterior, algunos pocos habían trabajado en las universidades durante la dictadura y no faltaban expresiones de desconfianza mutua.

Creado el Sistema Interuniversitario del Cuarto Nivel (SICUN)², en 1987 organizamos también en Luján y con la participación de Daniel Cano, el Primer Encuentro de Universidades Nacionales sobre Postgrados en Educación, al que siguieron otros en Tucumán, Río Cuarto y San Luis. Acordamos una propuesta interuniversitaria para educación que intentaba evitar la proliferación de postgrados que no contaran con las condiciones necesarias para ser, efectivamente, espacios para la formación superior de investigadores. El CIN aprobó la propuesta de un Postgrado Interuniversitario en Educación, pero, lamentablemente, la falta de presupuesto sólo permitió el desarrollo de un seminario en la Universidad Nacional de Salta. Vale recordar que, hacia mediados de los años ochenta, en educación teníamos un muy escaso número de doctores, entre los que se contaban Daniel Cano, Cecilia Braslavsky y Adriana Puiggrós. Esa era nuestra masa crítica

² Establecido por el decreto del Poder Ejecutivo Nacional en octubre de 1985, buscaba articular acciones entre organismos gubernamentales y universidades nacionales para el desarrollo de un sistema de carreras de posgrado que tuviera “en cuenta las necesidades nacionales y regionales”.

de más alto nivel.

Necesitábamos saber qué sistema educativo teníamos, y en eso se fueron muchos de los esfuerzos iniciales. Entramos casi a ciegas en el aparato del Estado y en la educación pública. Hubo idealización e ingenuidad respecto de las posibilidades que abría la democracia. Quizás el ejemplo más claro fue la propuesta y realización del Segundo Congreso Pedagógico Nacional³. No se tenía idea sobre cuál era la correlación de fuerzas para resolver contradicciones históricas, como por ejemplo: democratizar o mantener el *statu quo*, educación pública o privada, laica o con enseñanza de religión, alargamiento del nivel primario o reintroducción de la fallida escuela intermedia del gobierno de Onganía.

Recién comenzaban a recuperarse y difundirse textos de Offe, Poulantzas, O'Donnell, Oszlak, Althusser y el reproductivismo, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet. Se redescubría a nuestro Aníbal Ponce. Es decir, se abría el debate sobre las relaciones entre educación, Estado y sociedad. En nuestro campo específico se expresaba la necesidad de superar una visión administrativista y normativa de la política educacional.

El acceso de Carlos Menem al gobierno, la rápida decisión de abrir el camino para la creación de nuevas universidades privadas a través de la derogación del decreto de 1973, que lo impedía, y la aceptación del diagnóstico sobre la situación argentina realizado por el Banco Mundial - en el mismo año en que se publicaba el Consenso de Washington- nos planteó la necesidad de trabajar, académicamente, la cuestión del Estado y la definición de las políticas públicas. En 1990 organizamos un seminario con Vanilda Paiva para hacer una puesta al día sobre el debate internacional respecto del tema. Desarrollado en la institución que dirigía Hebe San Martín (Instituto Propuestas), participaron colegas de varias universidades, entre ellos Carlos Cullen, Berta Braslavsky y Norma Paviglianiti de la Universidad de Buenos Aires, y Héctor Cucuzza, José Tamarit, Rosa Sussel y Ana Malajovich de la Universidad Nacional de Luján. Estábamos iniciando la pelea con el neoliberalismo.

Los encuentros de cátedras de política educacional y educación comparada, iniciados por Héctor F. Bravo y Norma Paviglianiti en 1985, se fueron espaciando. La Asociación de

³ Convocado por ley del Congreso Nacional, se desarrolló entre 1986 y 1988. Entre sus objetivos estuvo “plantear, estudiar y dilucidar los diversos problemas, dificultades, limitaciones y defectos” que enfrentaba la educación argentina (Ley 23.114). El Primer Congreso Pedagógico Nacional fue el que tuvo lugar en 1882 y que se reconoce como uno de los hitos fundantes del sistema educativo nacional.

Unidades Académicas de Ciencias de la Educación y los proyectos de postgrados interuniversitarios, en los que tanto trabajamos con Germán Arias de la Universidad Nacional de San Luis, Miguel Boitier y las colegas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se esfumaron. Iniciados los años noventa, las propuestas no encontraron respuestas efectivas. Y en esas condiciones tuvimos que enfrentar la embestida del Banco Mundial y su recetario, aplicado por muchos de nuestros colegas y amigos.

Entre 1987 y 1988, el Banco Mundial había elaborado el documento “Argentina, reorientación de recursos para la mejora de la educación”, en el que realizaba un diagnóstico para la negociación de créditos para el país. El gobierno radical de Raúl Alfonsín no acordó ni con el diagnóstico ni con las propuestas del organismo financiero. El Banco debió esperar, para su aprobación, a que asumiera el gobierno justicialista de Carlos Menem en julio de 1989. Las expresiones de los “nuevos tiempos” llegaron rápidamente. Vale recordar el título del Seminario Taller “La investigación educativa en América Latina: posibilidades de producción de insumos de alto impacto con recursos escasos” organizado por FLACSO y la Fundación Ford en agosto de 1990. Es decir, debíamos prepararnos para convertirnos en investigadores “eficientes y competitivos”.

Había comenzado el “ciclo de las reformas inducidas desde fuera de los marcos nacionales” que, obviando cualquier diagnóstico participativo, negó el conflicto social y, mientras pudo, ocultó o minimizó el disenso. La mayor parte de nuestra producción de esa etapa no fue de largo aliento sino para el combate, para la pelea. El objetivo era producir para el debate, pero éste fue sistemáticamente eludido por quienes, ocupando los espacios ministeriales, se esforzaron por cumplir el mandato de las tres leyes que “transformaron” el sistema educativo (la Ley de Transferencia de Servicios Educativos a las Provincias de 1992, la Ley Federal de Educación de 1993 y la Ley de Educación Superior de 1995), recibiendo en más de un caso, felicitaciones de expertos internacionales por los logros alcanzados.

Quizás las expresiones “combate” o “pelea” suenen fuertes o poco académicas, pero es probable que la referencia a situaciones vividas en esos años aclare por qué las usamos. Por ejemplo, en 1993 solicitamos financiamiento de la Organización de Estados Americanos para llevar a cabo la investigación "Formación y actualización de investigadores en el área de las políticas educacionales a través del análisis de la situación de la educación primaria argentina", que proponía realizar un diagnóstico de las diferentes situaciones provinciales al tiempo que posibilitaría la formación de equipos universitarios, futuros cuadros técnicos

para los diferentes niveles de organización del Estado. El organismo hizo una evaluación muy positiva del proyecto, pero pidió el aval del Ministerio. La entonces Subsecretaria de Educación negó toda posibilidad de otorgarlo pues, según ella, el Ministro había decidido que todos los recursos internacionales se usaran para la implementación de la Ley Federal de Educación. Sin financiamiento, pero autosostenido por un grupo de colegas que hicieron los primeros pasos en investigación en el campo, el trabajo permitió la publicación de un libro (Vior, 1999) y múltiples presentaciones en congresos nacionales e internacionales.

Pasados casi veinticinco años y a la luz de los resultados de la “política transformadora”, no podemos dejar de preguntar si gran parte de las consecuencias negativas hubieran podido ser evitadas si hubiera habido conocimiento preciso acerca de la realidad sobre la cual estaban decididos a actuar y, además, si ese conocimiento hubiera sido alcanzado con la participación de quienes estaban en la realidad del sistema y no sólo en los límites de una oficina en el Palacio Sarmiento (sede del Ministerio de Educación nacional) o sólo en diálogo con funcionarios internacionales.

Otra situación está relacionada con la referencia que se hace en el libro *Argentina. Equidad social y educación en los años '90*, publicado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (Sede Regional Buenos Aires) (Feijoó, 2002), a algunas de las conclusiones expuestas en nuestro libro *Estado y educación en las provincias argentinas* (Vior, 1999), ubicándonos en el grupo de los “detractores de las nuevas políticas”. De acuerdo con la definición de la Real Academia Española, “detractor” es quien “se opone a una opinión descalificándola” o quien “desacredita o difama”. Nunca fue nuestra intención difamar o desacreditar. Nos opusimos a la autodenominada transformación educativa por razones técnicas y políticas, porque realizamos una lectura histórico – crítica de la política educacional del menemismo. Analizamos su carácter de Nueva Derecha, neoliberal y neoconservadora, y ubicamos a las tres leyes de los años noventa ya citadas como componentes del plan iniciado por el Ministro de Economía, Domingo Cavallo, según los lineamientos del Consenso de Washington recogidos por el Banco Mundial. Sostuvimos que era imposible diseñar y llevar a cabo una reforma democratizadora en educación en un contexto de ajuste estructural, y que la experiencia internacional confirmaba nuestras afirmaciones.

Debieron pasar casi quince años para que, en 2006, al presentar el proyecto de Ley de

Educación Nacional, el Poder Ejecutivo tildara de neoliberal a la Ley Federal, aunque sin hacer referencia alguna a la Ley de Transferencia de Servicios Educativos a las Provincias ni a la Ley de Educación Superior, componentes necesarias del mismo modelo, que continúan vigentes.

Nuevas reglas de juego para la producción de conocimiento en las Universidades Nacionales

A esta altura parece necesario recordar cuáles fueron, a partir de los años noventa, las condiciones objetivas para la investigación en las Universidades Nacionales, sobre todo en nuestro campo específico:

- Universidades con presupuestos “ajustados” y bajos salarios de equipos docentes con bajas dedicaciones.
- Programas como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEUC) o el Programa de Incentivos para Docentes Investigadores que, a lo largo de los años, pasó de mil a cien dólares mensuales pagados con uno o dos años de atraso y fijaron condiciones y ritmos de trabajo según criterios toscamente cuantitativos. Impulsaron la organización de congresos multitudinarios, preferentemente “internacionales”, en los que el diálogo entre investigadores se fue haciendo imposible y donde vimos disminuir la presencia de “la política” como objeto de estudio. No parece necesario recordar el clima institucional generado por la competencia sin límites y la disputa por el acceso a espacios, contratos, categorías.
- Por otro lado, la creación de múltiples postgrados – preferentemente maestrías – impulsó, por las condiciones en que se llevaron a cabo, el desarrollo de investigaciones unipersonales y generó serias dificultades para la producción en equipo. En el mejor de los casos, esa investigación respondió a preocupaciones personales fruto de alguna relación con la realidad educacional.
- Una referencia especial merecen las concepciones metodológicas desde las que hemos producido conocimiento en estos años. La falsa antinomia investigación cualitativa / investigación cuantitativa nos ha privado de trabajos que echaran luz sobre diferentes cuestiones problemáticas a nivel nacional, provincial, municipal.

A pesar de las limitaciones, pudimos estudiar cuestiones de rigurosa actualidad como fue (y

es) la formación de docentes. Con el proyecto “Docentes para el nivel primario: Política, currículos procesos de formación”, en trabajo genuinamente interdisciplinario conjunto con las colegas del equipo de Didáctica de nuestro Departamento de Educación (María Teresa Basilio y Mónica Insaurrealde), procuramos dar cuenta de la implantación de nuevas pautas para la supervivencia de las instituciones formadoras y sus profesores, y de la “transformación” curricular. Ese informe mereció, en 2003, el Primer Premio a la Investigación Pedagógica del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Ciencias de Madrid. También trabajamos sobre “El Estado y la formación de docentes para la enseñanza secundaria”, reconstruyendo cien años de vida del Instituto Joaquín V. González (Vior y Misuraca, 2008).

En otra investigación, nos enfocamos en la búsqueda de fundamentaciones históricas de algunas propuestas presentes en las últimas décadas, procuramos la recuperación de las realizaciones, los proyectos políticos y las concepciones educativas de los gobiernos radicales entre 1916 y 1930. En los últimos años nos concentramos en una cuestión central para el debate actual: la evaluación de los alumnos, los docentes y las instituciones como política para el mejoramiento de la calidad de la educación (Vior, Rodríguez y Más Rocha, 2016). Simultáneamente, trabajamos sobre los organismos financieros internacionales y su incidencia en las reformas implantadas en distintos países de América Latina a partir de 1980 (Vior y Oreja Cerruti, 2015).

Un ciclo que cambia el sentido de las investigaciones

Para comprender qué significa hablar de un “cambio de sentido”, parece conveniente retomar, releer, discutir investigaciones que marcaron los primeros años de la recuperación constitucional. Desde el punto de vista del conocimiento, *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe* (DEALC) (Rama, 1985) y *El proyecto educativo autoritario* (Tedesco, Braslavsky, Carciofi, 1983) resultaron inspiradores de nuevas producciones.

El proyecto DEALC, dirigido por Germán Rama (1985), dio cuenta de los cambios estructurales en la región - económicos, demográficos, culturales, políticos – y mostró las múltiples articulaciones de la educación con ellos. Quizás haya sido uno de los últimos trabajos para los cuales los sectores o clases sociales existen y están en lucha. Consideró los grandes problemas –muchos de ellos todavía hoy presentes o agravados– de nuestros sistemas educativos, las diferentes interpretaciones y los ubicó históricamente. No fue el

resultado de pequeñas investigaciones, sino un más o menos largo proceso grupal en el que hubo mucho diálogo, debate, acuerdos y disensos.

A partir de los noventa las perspectivas investigativas fueron achicando el foco hacia un análisis de las políticas desde marcos teóricos abstractos o ideales, y se fue dejando de atender a la realidad concreta y a la complejidad de la educación como objeto político. La legislación que antecedió y/o acompañó este proceso incidió sobre las condiciones objetivas para la investigación en política educacional. El Ministerio de Educación pasó a ser el gran contratista de investigadores y aspirantes dispuestos, por necesidad, interés o coincidencia con las propuestas adoptadas. Se abrió una etapa en la que la inserción de los académicos en el aparato tecno-burocrático del Estado y de organismos asesores nacionales, regionales o internacionales, y un sistema de financiamiento fragmentado, facilitó su desarrollo dispar, según su lugar en las redes de poder académico y de los circuitos cuasi-mercantiles de obtención de recursos de los proyectos y los equipos. En esas condiciones, el crecimiento de la investigación educativa se consolidó a costa de borrar en parte la frontera entre la lógica disciplinar, fundada en pretensiones de rigurosidad científica, vigilancia epistemológica y debate sobre los supuestos teóricos, y la lógica pragmática de la investigación en el marco de las agendas gubernamentales, más interesada en convalidar las decisiones de política pública a partir de las investigaciones. En poco tiempo, la preocupación por la democratización, externa e interna, del sistema educativo desapareció y fue reemplazada por el discurso pragmático de la equidad, la calidad, la eficacia y la eficiencia.

En gran medida, esto llevó a una creciente despreocupación por la discusión acerca de la potencialidad explicativa de nuestros posicionamientos teóricos. Podríamos decir que, a medida que se consolidaba y ampliaba la investigación educacional, crecía la inconmensurabilidad de las investigaciones. Perdió la política y ganó la ideología. Los marcos teóricos no dominantes, calificados como “detractores”, quedaron fuera, no por su capacidad de producción sino por explicitar el origen y los reales objetivos del proyecto subyacente en las promesas “transformadoras”. Estábamos ante un claro ejemplo del pensamiento único: una única interpretación de la realidad y una única transformación posible.

Así, en tanto los supuestos desde los que se analiza la realidad han dejado de estar sujetos a debate, la investigación en políticas educacionales ha pasado a aceptar como dados una

serie de puntos de partida con calidad axiomática. Se soslaya la confrontación y las investigaciones discurren por territorios paralelos suspendidos en un espacio vacío que nos protege de cualquier duda y evita que se aborden cuestiones difíciles, como por ejemplo:

. Cómo pensar la relación entre la educación y la formación económico-social vigente.

. Cómo influyen quienes deciden, qué problemas deben ser estudiados y en qué orden deben ser abordados, sobre los resultados de una política pública.

. Cuáles son los factores estructurales y superestructurales de la creciente privatización educacional.

. Qué impacto tienen las reformas (reformas no evaluadas).

.Cuál es la relación entre las políticas educativas y las relaciones de poder ante definiciones supranacionales.

. Por qué carecemos de estudios sobre financiamiento y hay graves falencias en el sistema de estadísticas.

.Cuál es el carácter del Estado actual, cuánto tiene de educador y cuánto de evaluador.

. En qué medida nuestras hipótesis de trabajo se sustentan en una adecuada información empírica y no en un recorte arbitrario o interesado de fenómenos.

. Por último, cabe discutir la existencia o inexistencia de relaciones entre quienes trabajamos en el campo de las políticas educacionales y los organismos de gobierno.

Éste es sólo un escueto listado de problemas a ser pensados y, como señala Perry Anderson, el desafío es pensar con la propia cabeza y sin miedo de pensar y actuar contra la corriente dominante. Finalmente, creo que la pregunta que subyace en esta presentación está relacionada con el papel que jugamos, ayer y hoy, los pedagogos que adoptamos a la política educacional como nuestro campo de ocupación y preocupación.

Referencias

Feijó, M. C. (2002). *Argentina: equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IIPE -

UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Oreja Cerruti, M. B. y Vior, S. (2016). “La educación y los organismos internacionales de crédito: préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015)”. *Journal of Supranational Policies of Education*, n. 4, pp. 18-37.

Rama, G. W. (1987). *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Comisión Económica para América Latina y el Caribe - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - Kapelusz.

Tedesco, J. C., Braslavsky, C., Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario: Argentina, 1976-1982*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Vior, S. (1999). *Estado y educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila.

Vior, S. y Misuraca, M. R. (2008). Informe final del Proyecto “El Estado y la formación de profesores para la enseñanza secundaria. El caso del Instituto Superior del Profesorado Secundario Joaquín V. González”. Buenos Aires: Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.

Vior, S. y Oreja Cerruti, M. B. (2014). “O Banco Mundial e a sua influencia na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012)”. En: Mendes Pereira, J. M. y Pronko M. (Comps.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Río de Janeiro: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz.

Vior, S., Rodríguez, L. R., Más Rocha, S. M. (2016). *Evaluación, calidad y escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires (1992-2013)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

Susana Vior

Profesora Emérita, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Directora de la Maestría en Política y Gestión de la Educación (UNLu) entre 1996 y 2016. Decana del Departamento de Educación (UNLu) entre 1984 y 1991. Profesora e investigadora sobre políticas educacionales, ha dictado cursos de postgrado en numerosas universidades argentinas y extranjeras.
