

## **Enseñar Política Educativa: una cuestión histórica e interdisciplinaria. El caso de la educación privada en Argentina durante el siglo XX**

Nerina Visacovsky  
Universidad Nacional de San Martín – UNSAM (Argentina)  
nerivisa@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5974-984X>

**Resumen:** Este artículo analiza la importancia del *abordaje histórico e interdisciplinario* para enseñar la materia Política Educativa en el ámbito universitario. Elegir esta posición epistemológica implica cuestionar las perspectivas especializadas y destacar que el estudio de esta asignatura necesita de una mirada compleja. Siguiendo las teorías sociales de Norbert Elías (1990; 1994; 2006), postulamos que los contenidos adquieren mayor riqueza si son enseñados desde una epistemología interdisciplinaria (Krawczyk, 2019) que priorice la perspectiva histórica (Hobsbawm, 1998; Pronko, 2016; Evangelista y Shiroma, 2019) y, para demostrarlo, recurrimos a un ejemplo concreto. Desarrollamos brevemente la expansión de la educación privada en Argentina durante la segunda mitad del siglo XX, donde puede observarse que los ámbitos educativos privados, si bien han contribuido a complementar la oferta estatal, también han fomentado circuitos de creciente polarización social. Este ejemplo expone un problema socio-político educativo del presente, que tiene raíces en el pasado y que sólo se explica desde diversas disciplinas sociales.

**Palabras-clave:** Enseñanza de Política Educativa. Epistemología interdisciplinaria. Abordaje histórico. Educación privada en Argentina. Norbert Elías.

### **Ensinar Política Educacional: uma questão histórica e interdisciplinária. O caso da educação privada na Argentina durante o século XX**

**Resumo:** Este artigo analisa a importância da abordagem histórica e interdisciplinária para o ensino da disciplina Política Educacional no ambiente universitário. A escolha dessa posição epistemológica implica questionar as perspectivas especializadas e enfatizar que o estudo desse assunto necessita de uma visão complexa. Seguindo as teorias sociais de Norbert Elías (1990, 1994, 2006), postulamos que os conteúdos adquirem maior riqueza se forem ensinados a partir de uma epistemologia interdisciplinária (Krawczyk, 2019) que prioriza a perspectiva histórica (Hobsbawm, 1998, Pronko, 2016, Evangelista e Shiroma, 2019) e, para provar isso, passamos a um exemplo específico. Desenvolvemos brevemente a expansão da educação privada na Argentina durante a segunda metade do século XX, onde se observa que os campos educacionais privados, embora tenham contribuído para complementar a oferta do estado, também promoveram circuitos de crescente polarização social. Este exemplo expõe um problema educacional sócio-político do presente, que tem raízes no passado e é explicado apenas por várias disciplinas sociais.

**Palavras-chave:** Ensino de Política Educacional. Epistemologia interdisciplinária. Abordagem histórica. Educação particular na Argentina. Norbert Elías.

### **Teaching Educational Policy: an historical and interdisciplinary issue. The case of private education in Argentina during the 20th Century**

**Abstract:** This article analyzes the importance of the historical and interdisciplinary approach to teaching Educational Policy in the university environment. Choosing this epistemological position implies

questioning specialized perspectives and emphasizing that the study of this subject requires a complex view. Following the social theories of Norbert Elias (1990; 1994; 2006), we postulate that the contents acquire greater wealth if they are taught from an interdisciplinary epistemology (Krawczyk, 2019) that prioritizes the historical perspective (Hobsbawm, 1998; Pronko, 2016; Evangelista and Shiroma, 2019) and, to demonstrate it, we resort to a concrete example. We briefly develop the expansion of private education in Argentina during the second half of the twentieth century, where it can be observed that private educational spheres, although they have contributed to complementing the state offer, have also fostered circuits of growing social polarization. This example exposes a socio-political educational problem of the present, which has its roots in the past and can only be explained from various social disciplines.

**Keywords:** Education Policy Teaching. Interdisciplinary Epistemology. Historical approach. Private education in Argentina. Norbert Elias.

## Introducción

El presente artículo se inspira en los cursos de Política Educativa que dictamos anualmente en la Universidad Nacional de San Martín (Provincia de Buenos Aires). Cada año, cuando comienza nuestra planificación de cátedra, reflexionamos acerca de los contenidos de enseñanza y la actualización del programa de estudio. Así también, nos invade una permanente necesidad de revisar “el enfoque” que le brindamos a la asignatura. En otras palabras, revisamos el abordaje epistemológico, la cosmovisión o, por utilizar una forma más coloquial: el lugar desde el cual nos posicionamos para analizar la realidad educativa y sus problemas del presente. Es ahí cuando buscamos comprender causas y consecuencias que suelen ir más allá de las políticas públicas. Es entonces cuando el recorte disciplinar no nos alcanza para brindar explicaciones y nos preguntamos: ¿es posible separar el estudio de la educación, de la filosofía, de la economía, de la política, de la sociología, o de la historia? 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 porque perdemos profundidad y rigurosidad en el análisis crítico que deseamos efectuar junto a los estudiantes. Creemos que las ciencias sociales deben confluir y aportar a la comprensión integral de los problemas educativos de un país o una región.

Recientemente, colegas sudamericanas realizaron un análisis de paradigmas y contenidos en los programas universitarios de Política Educativa de Argentina, Brasil y Uruguay (MIRANDA, 2016; PRONKO, 2016; MANCEBO, 2017; GIOVINE, 2016). Una común conclusión fue que la vigencia de ciertos paradigmas y la elección de temas de enseñanza permiten rastrear diferentes “epistemes de época” (TELLO, 2015). Renata Giovine (2016, 453) nos recordaba que, al comienzo, la normativa y la legislación educacional solían ser los tópicos más recurrentes. En Argentina, el trabajo pionero *Fundamentos y alcances de la política educacional* escrito por Juan Emilio Cassani en 1972, consideraba que los contenidos del área debían girar sobre la legislación, las estructuras de conducción y organización de los sistemas educativos de cada país y sus “agentes” educadores; la familia, la Iglesia Católica, el Estado y la comunidad. Sin embargo, esto fue cambiando a la luz de las transformaciones sociales durante las décadas siguientes. Estela Miranda (2016, p. 439) explicaba como las temáticas predominantes de los años noventa se concentraron en la dinámica de las fuerzas neoliberales que configuraron la agenda de las políticas públicas, mientras desconocieron otras dimensiones de la realidad educativa, las cuales fueron recuperadas la antropología y sus estudios etnográficos. La investigación de María Ester Mancebo (2017) sobre los programas de Política Educativa en el Uruguay concluye que, ante la gran multiplicidad de temas, bibliografía y lecturas comparadas posibles, en la actualidad los cursos proponen miradas interdisciplinarias y forman a los estudiantes con competencias genéricas y algunos pocos contenidos fundamentales. También nosotros habíamos planteado en trabajos anteriores que enseñar “competencias generales” y “algunos” contenidos era la alternativa posible por esas

mismas razones, pero también por la escasa carga horaria de la materia en el plan universitario (VISACOVSKY et. al, 2016).

Así también, Giovine (2016) observaba que desde los años ochenta, con el advenimiento de las democracias en la región, surgieron nuevas búsquedas de contenidos en política educativa. En el presente estas circulan alrededor de:

epistemologías más abiertas a la complejidad, contingencia y multi-referencialidad para comprender o interpretar los procesos educativos; trastocando la noción de ciencia positiva, presente tanto en el funcionalismo como en el estructuralismo. Así como reconociendo la multiplicidad de enfoques disciplinarios que convergen en él: la pedagogía, las ciencias políticas, el derecho, la historia, la economía, la filosofía y la sociología (GIOVINE, 2016, p. 468).

Siguiendo a Stephen Ball (2006) y su contrapunto entre una “epistemología de superficie” y una “epistemología profunda”, Estela Miranda (2016) reconoce una tensión existente entre la investigación y la enseñanza de una política educacional tecnocrática, acrítica, pragmática e instrumental y otra preocupada por la práctica real de los sujetos y comprometida con valores de justicia social. Analizando las tendencias que producen conocimiento sobre el área en Brasil, Nora Krawczyk (2019) se pregunta si realmente existen fronteras concretas para determinar un campo disciplinar educativo, o la educación es un área de prácticas y políticas sobre las cuales otras ciencias humanas y sociales pueden producir conocimiento. A través de una reflexión profunda y bien fundamentada, Krawczyk demuestra con creces, que el diálogo interdisciplinar es imprescindible para la investigación y el estudio de la Política Educativa.

Y esto que afirman las autoras mencionadas, y experimentamos colectivamente en ese *continuum* como docentes e investigadores (MAS ROCHA et al, 2017), es también el producto de una época dónde nos preguntamos por el sentido de nuestras propias prácticas docentes en contextos de aceleradas transformaciones. En la universidad argentina, a casi cuatro décadas de democracia ininterrumpida, estamos en condiciones de permitirnos pensar en libertad y desafiar al “sentido común”, a “la naturaleza” de las instituciones y a la “naturalidad” lo instituido. Aquello nos permite ir más allá y preguntarnos: ¿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 concretos que produce su aplicación? Y más aún; ¿cómo determinar la distancia que existe entre la norma escrita y lo que acontece en la práctica real con relación a ella? Es decir, ¿en qué diagnósticos se apoya?, ¿en qué medida se cumple, si es que eso ocurre?, ¿es consensuada o es impuesta? ¿es bien aceptada, es intrascendente o es resistida? En definitiva, ¿cuáles son las formas en las que se traduce a la práctica concreta? Para responder a estas preguntas necesitamos observar el elemento empírico con un abordaje interdisciplinar (KRAWCZYK, 2019) y privilegiando recorridos históricos (HOBSBAWM, 1998; PRONKO, 2016; EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). Sólo así podremos realizar interpretaciones complejas (WALLERSTEIN, 1998; MORIN, 2005; TENTI FANFANI, 2007) que expliquen el comportamiento social de las redes de individuos que forman lo que denominamos “sociedad” (ELÍAS, 1990, 1994, 2006).

En definitiva, sostenemos que, en el área de lo social, toda clasificación y división 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, cuyos fines, a menudo, responden más bien a intereses corporativos plasmados en la lógica del sistema científico tecnológico, que a la misma realidad. Si bien es cierto que las disciplinas marcan límites para establecer campos de estudio, líneas bibliográficas, lenguajes particulares, títulos y competencias laborales; los investigadores no pueden

desconocer que los procesos sociales se caracterizan por su complejidad y su continuidad. En este sentido, debemos tener en cuenta que las fronteras temporales (etapas históricas) o espaciales (clasificación en disciplinas) no son más que límites instituidos arbitrariamente (aunque no azarosos o injustificables), con el fin de determinar periodizaciones o áreas de estudio. Entonces, esa clasificación “artificial” es una construcción que realiza el investigador que, como observador activo, intenta brindar cierta interpretación de la realidad lo más “objetiva” posible. Sucede que esos límites, una vez instituidos (en el campo científico), aparecen como naturales o inevitables y reivindican un carácter incuestionable. No obstante, las tendencias académicas del siglo XXI en ciencias sociales, orientadas a la comprensión de un mundo cada vez más globalizado e interconectado, están mostrando cada vez más, una dirección hacia los enfoques interdisciplinarios (TENTI FANFANI, 2007).

El presente artículo se propone demostrar el valor epistemológico de esta propuesta. En la primera parte, desarrollamos algunas reflexiones teórico-metodológicas en articulación con las ideas de Norbert Elías (1990, 1994, 2006). En la segunda parte, abordaremos un tema concreto de nuestro programa de enseñanza -la educación privada en Argentina- al cual intentaremos tratar con estas perspectivas. Finalmente, como lo expresaba el historiador marxista Eric Hobsbawm (1998), la Universidad es el espacio social privilegiado para promover análisis críticos y develar “mitos” y relatos “auto-justificatorios” de una nación o un grupo social. Tenemos entonces, como profesores universitarios, la responsabilidad permanente de seguir reflexionando sobre nuestro desafío cotidiano: enseñar con compromiso, a pensar críticamente, a cuestionar lo instituido y a su vez motivar, acompañar y despertar en otras personas el deseo de aprender.

### **Acerca del abordaje interdisciplinar y la importancia de la historia**

Tradicionalmente, la historia se ocupaba de agrupar hechos y acciones de individuos y realizar descripciones de acontecimientos, mientras la sociología producía esquemas interpretativos formales y sistemas teórico-conceptuales atemporales, y sin referencia empírica. En la actualidad ya no se concibe una ciencia histórica que se formule como mera colección de hechos sin teoría, ni una sociología o una ciencia política que reproduzca esquemas interpretativos aislados de la realidad (ELÍAS, 2006; TENTI FANFANI, 2007). En definitiva, nuestra “episteme de época” se caracteriza por esa constante búsqueda de interacción entre la teoría y los hechos concretos, pero como la realidad no se divide en “áreas temáticas”, utilizar varias fuentes teórico-interpretativas se nos aparece como la mejor forma de explicarla.

De acuerdo con la filósofa Olga Pombo (2013), la construcción de un nuevo modelo analítico, basado en una epistemología interdisciplinar<sup>1</sup>, ha partido de algunos problemas. La autora argumenta que el término “interdisciplinariedad” ha sido utilizado de manera abusiva, a veces equívoca, y se desvirtuó su función de concepto “contrapunto” a las especializaciones y sus límites disciplinares. Sin embargo, Pombo reivindica la completa vigencia del vocablo, destacando que los grandes inventores y pensadores del pasado se caracterizaron por su cultura general o, en otras palabras, por su comprensión multidisciplinar de los fenómenos científicos. Bajo estas ideas, en

---

<sup>1</sup> Olga Pombo también señala la complicación emanada del uso de cuatro palabras emparentadas: *pluridisciplinariedad*, *multidisciplinariedad*, *interdisciplinariedad* y *transdisciplinariedad*. La autora propone un esquema en el cual, las dos primeras, de prefijo “pluri” y “multi”, están asociadas a instancias de “coordinación” entre disciplinas, la “inter” como “combinación” de disciplinas y finalmente, la “trans” como “fusión” de disciplinas (POMBO, 2013, p. 25). Así planteadas, como un *continuum crescendo* en intensidad, la forma de “combinación” de disciplinas, o sea, la “interdisciplinariedad” parece la más apropiada para el abordaje que proponemos.

trabajos anteriores, habíamos analizado el problema de la disociación de obras que fueron concebidas conjuntamente, para que encajen en las “necesidades disciplinares” modernas.

Los clásicos de Jean Jacques Rousseau, *El Contrato Social* y *El Emilio o de la educación* son un buen ejemplo de esta cuestión en el campo de las ciencias sociales. Ambas publicadas en Francia, en 1762, fueron pensadas por el autor de manera complementaria, pero la academia occidental positivista las divorció (BLOOM, 1999). Recordemos que la sociedad política imaginada por Rousseau en el *Contrato Social* es el producto de una nueva educación ciudadana, como la que concibió para *Emilio*. A todas luces, esas obras se complementan y así deberían ser leídas y estudiadas. Sin embargo, mientras el *Contrato Social* ha sido el texto de mayor influencia en los sistemas democráticos modernos, por el contrario, *El Emilio* (que según Rousseau fuera su mejor obra, y en palabras de Kant “su importancia era comparable a la Revolución Francesa”) no ha causado ni la mitad del impacto que aquella otra (BLOOM, 1999). Si bien *Emilio* ha inspirado teorías pedagógicas vanguardistas y ha sido una obra precursora en la corriente de la escuela activa, su comprensión fue tardía y la profunda desarticulación con el *Contrato Social* expone, aún en la actualidad, la falta de inteligibilidad holística de la obra roussoniana. Empero, la disociación también esconde la noción más destacada de esa imprescindible conjunción: la vinculación entre formación educativa y sociedad política. Agreguemos que, rara vez podremos encontrar esos textos juntos en un programa de estudio. Mientras el *Contrato Social* constituye bibliografía frecuente en materias de derecho y ciencia política; *El Emilio*, lo es en las carreras pedagógicas (VISACOVSKY, 2009).

En la actualidad, las “demarcaciones” disciplinares tal como han sido construidas durante el siglo XX han comenzado a ser desafiadas. Y si bien existe cierto consenso a referir a la Política Educativa como un “campo de estudios” con cierta particularidad en sus modos de abordar “la forma, los procesos y los resultados de las políticas educacionales” (TELLO, 2015, p. 140), en los programas de esta materia pueden reconocerse diferentes paradigmas; desde la primacía del enfoque jurídico-legal, el desarrollista, el crítico-reproductivista, el autoritario o el que ha surgido en los años ochenta, estrechamente vinculado a la democratización política, que produjo un notable *aggiornamento* de prácticas académicas y científicas (GIOVINE, 2016). En algún sentido, podría decirse que resulta paradójico, plantear una epistemología de la política educativa que no acuerda con fomentar la subdivisión del conocimiento del campo. Sin embargo, la contradicción misma es clave para reflexionar acerca de la tensión permanente entre lo general y lo específico.

Concretamente, los dilemas que atravesamos como docentes giran alrededor de: a) decidir que contenidos privilegiar a la hora de enseñar; es decir, si enseñar “un poco de todo”, o enseñar “mucho de poco”; b) abordar enfoques históricos, interdisciplinarios y comparativos sin perder profundidad analítica; c) buscar la manera más apropiada de introducir herramientas y recursos tecnológicos sin desestimar la actividad de lectura; d) dar lugar a la participación e inquietudes de los estudiantes sin perder el objetivo pedagógico de la clase. Claro que, además, resolver estos desafíos parece una “misión imposible” en un curso universitario de 64 horas de duración (VISACOVSKY et al., 2016). De todas formas, la reflexión sobre nuestra práctica docente nos indica que hoy vale más enseñar a buscar y analizar información de manera crítica, antes que brindar un enorme bagaje de datos; que los recursos audiovisuales son de enorme importancia; que dialogar con los estudiantes es el punto de partida para comprometerlos con el curso y que nuestras posiciones epistemológicas los incentivan a profundizar en sus propias construcciones de ideas. El desafío de cada clase es lograr un justo equilibrio entre los cuatro puntos referidos. Nada sencillo ni simple de alcanzar, pero, creemos, el camino que más favorece el proceso de aprendizaje.

## Inspirándonos en Norbert Elías

El sociólogo alemán (y naturalizado inglés) Norbert Elías (1897, Breslau - 1990, Amsterdam) fue reconocido muy tardíamente en el mundo de habla hispana. Sus primeras publicaciones en castellano se editaron en 1984, *Sociología General* y en 1985, *La Sociedad Cortesana*. Sus perspectivas sociológicas pusieron en jaque a las corrientes estructural-funcionalistas, marxistas y, sobre todo, a las que veneraban los estudios cuantitativos en las ciencias sociales. Nacido en una familia judía de la burguesía liberal alemana, Elías estudió en el Gimnasium humanista, dónde se cultivó con Goethe, Schiller y Heine. Con gran avidez por la lectura y la investigación, eligió cursar dos carreras universitarias en paralelo: medicina, con la cual adquirió el saber del método científico de las ciencias naturales; y filosofía, que le permitió desarrollarse en el campo de las ciencias sociales.

Sus experiencias vitales durante las dos guerras mundiales y el temor a una posible guerra atómica años más tarde impactaron intensamente en sus complejos análisis sobre la condición auto-destructiva de la humanidad. Durante la Primera Guerra Mundial trabajó en una fábrica en la Polonia ocupada. La convivencia con los obreros generó en él las primeras reflexiones acerca de lo aprendido en la universidad; ni la perspectiva “biologicista” de la medicina, ni la “idealista” de la filosofía, explicaban la conducta de los seres humanos de su tiempo. Se trataba de los primeros pasos para pensar su tesis doctoral de filosofía en la prestigiosa Universidad de Heidelberg. Elías comprendió que cuando se analizaban los problemas humanos, había que partir de los hombres reales vinculados entre sí, y no del hombre aislado y en abstracto. Lo que sus contemporáneos denominaban “sociedad”, era para él un conjunto de redes de individuos en permanente transformación, cuyas características debían comprenderse a la luz de los procesos de larga duración histórica. En 1933, con el nazismo en ascenso, tuvo que exiliarse. Vivió en París y finalmente en Londres, mientras sus padres murieron en Auschwitz en 1941.

Trabajando en Inglaterra, Elías se centró en el estudio comparativo de “dos mentalidades nacionales”: la inglesa y la alemana. Por entonces consideró que solo se podían explicar las sociedades con análisis comparativos e integrando campos disciplinares diversos, en especial la historia, la filosofía, la sociología y la psicología. Su trabajo era muy disruptivo para la época y poco valorado en las cátedras universitarias. En los años sesenta aceptó un trabajo en Ghana y realizó estudios con las culturas africanas que enriquecieron más aún sus perspectivas. A partir de esas experiencias publicó *El proceso de civilización* en 1969. La obra tuvo gran éxito y se tradujo a varios idiomas. Cuando sus colegas comenzaron a reconocer su “sociología figuracional”, Norbert Elías tenía casi 70 años de edad. En la última etapa de su vida volvió a Alemania para estudiar los orígenes del nazismo, el racismo y el nacionalismo fundamentalista (VARELA, 1994). Un interés claramente marcado por la íntima conexión con su propia historia familiar, cuestión metodológica a la cual brinda gran importancia: el reconocimiento de la subjetividad y el involucramiento del investigador con el tema o grupo humano estudiado. En *Engagement und Distanzierung* (1983), traducido como *Compromiso y Distanciamiento* (1990) afirmaba:

Los científicos sociales no pueden dejar de tomar parte en los asuntos políticos y sociales de su grupo y su época, ni pueden evitar que estos los afecten. Además, su participación personal, su compromiso, constituyen una de las condiciones previas para comprender el problema que han de resolver como científicos. Si para estudiar la estructura de una molécula no hace falta saber que se sentiría si se fuese uno de sus átomos, para comprender las funciones de los grupos humanos, es necesario conocer desde dentro como experimentan los seres humanos los grupos de los que forman parte y los que le son ajenos; y esto no puede conocerse sin participación activa y compromiso (ELÍAS, 1990, p. 28).

Elías murió a los 93 años, se declaraba “ciudadano del mundo” y “deudor de diferentes culturas y disciplinas sociales” (VARELA, 1994, p. 49) ¿Por qué entonces la obra de Norbert Elías ilumina nuestra posición epistemológica en el programa de Política Educativa? Pues bien, en primer lugar, porque, a pesar del esfuerzo por transmitir conocimientos científicos, como docentes debemos reconocernos sujetos activos y portadores de una cosmovisión marcada por nuestras experiencias vitales. En segundo lugar, porque, a pesar de que la multiplicidad de contenidos obliga a formular un recorte y elegir las herramientas más adecuadas para tratarlos, existe en todos los casos un común denominador: la necesidad de historizar los problemas del presente. Tal como lo sostiene el autor, creemos que el abordaje histórico es imprescindible para comprender las instituciones que rigen la vida social, puesto que la historia vive objetivada en ellas. Los individuos nacemos y crecemos condicionados por instituciones, pero, si no las indagamos históricamente, olvidamos que se trata de construcciones que alguna vez fueron creadas por seres humanos. En pocas palabras, las instituciones poseen una transcendencia que las hace parecer “naturales” y así se nos presentan. Sin embargo, para develar la naturaleza de su origen y de las personas que las crearon, es importante descubrir tanto su desarrollo psicogenético como socio-genético (ELÍAS, 2006). En el entorno educativo, la dimensión histórica es una condición *sine qua non* para comprender de dónde emanan las características y prácticas de ministerios, escuelas, institutos de formación docente o universidades, entre otras.

Por otra parte, entendemos 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 hace aparecer esos conceptos 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, entonces objetivar y nombrar esas vinculaciones como “cosas”, no es más que una operación engañosa de la lengua. Es decir, se trata del mismo mecanismo por el cual concebimos a las instituciones como formaciones “naturales”. Y esto sucede tanto en el entorno cotidiano como en el académico. Claro que, bien sabido es, esta manera de explicar los fenómenos sociales tiene su origen en la herencia recibida del modelo de las ciencias naturales. Por lo tanto, si queremos comprender lo social en profundidad, desde una lógica propia, que no replique acríticamente modelos explicativos, debemos cuestionar las representaciones estáticas del conocimiento científico. Concebir a este último como algo dado y eterno, bloquea por completo la interpretación de la socio-génesis y psicogénesis del pensamiento humano (ELÍAS, 2006, p. 20). En síntesis, la pregunta que “desnaturaliza” lo que se nos presenta como “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 de nuestro objeto de estudio, no pudiendo visualizar el entramado humano que yace detrás de él. Bien nos recordaba Elías que:

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

Partimos entonces de las posiciones epistemológicas expresadas hasta aquí y, a manera de ejemplo, ensayamos brevemente un tema de política educativa argentina siguiendo este modelo reflexivo. Nos proponemos demostrar como la educación privada en Argentina, que durante los años noventa se expandió notablemente y aún continúa en marcado ascenso, tiene por detrás procesos históricos, políticos, económicos y sociológicos que no pueden desvincularse ni desconocerse.

La historia de larga duración nos permite “desmitificar” (HOBSBAWM, 1998) o, al menos, cuestionar, la idea de que la ola privatizadora educativa en la Argentina de los noventa comenzó bajo las políticas neoliberales establecidas por el Consenso de Washington. Una mirada retrospectiva y atenta nos permite afirmar que la legislación y las medidas que favorecieron el desarrollo educativo privado, iniciaron a fines de los años treinta con el empoderamiento de la Iglesia Católica, se fortificaron durante el primer gobierno peronista bajo la Ley Nacional 13.047 para Personal y Establecimientos de Enseñanza Privada y con las disposiciones que beneficiaron a las universidades particulares durante el desarrollismo frondicista. Es decir, en la época de mayor expansión del Estado de Bienestar, cuyo despliegue de estructuras educativas estatales fue notable, también se crearon las mejores condiciones para el crecimiento del sistema privado durante la segunda mitad del siglo XX (MORDUCHOWICZ, 1999; GAMALLO, 2015; RODRÍGUEZ, 2018).

Finalmente, lo que nos interesa señalar es que la mirada histórica y el abordaje interdisciplinar son indispensables para comprender que, cuando el contexto neoliberal llegó a su ápice en los años noventa, las condiciones para la privatización educativa ya venían desarrollándose desde, al menos, cinco décadas atrás.

### **La educación privada en Argentina: de las conquistas católicas a los clientes del mercado**

Desde fines de siglo XIX, y aún en la actualidad, la educación particular en Argentina se vinculó estrechamente al poder de la Iglesia Católica. Por lo tanto, la legislación -que obviamente benefició también a otros sectores particulares de la sociedad civil- fue establecida principalmente en función de los intereses de la institución eclesial. La neutralidad religiosa establecida en la Ley de educación común, gratuita y obligatoria 1420, sancionada en 1884, había simbolizado el primer triunfo del Estado Liberal sobre la Iglesia Católica. En su artículo 8, esa ley establecía que no se debía dictar enseñanza religiosa en el horario escolar<sup>2</sup>. Sin embargo, su impacto a nivel nacional tuvo diferentes grados de aceptación y aplicación, según la jurisdicción y el período (RODRÍGUEZ, 2018)<sup>3</sup>.

Más allá de eso, la Ley 1420 resultó una extraordinaria herramienta para combatir el analfabetismo, expandir la escolaridad primaria e integrar a los inmigrantes de otras nacionalidades y credos. Más tarde, desde la década del treinta, en alianza con las Fuerzas Armadas y sectores conservadores nacionalistas, la Iglesia Católica se vio recuperando influencia en el terreno educativo. En provincias como Córdoba y Buenos Aires, entre otras, las gobernaciones reinstalaron la catequesis en horario escolar obligatorio y finalmente, los militares golpistas de 1943 con el decreto 18.411 impusieron la materia “Religión Católica” en todos los planes de estudio estatales de escuelas primarias, secundarias y especiales. Es decir, quedaba legalmente cercenado el espíritu

---

<sup>2</sup> El artículo 8° del capítulo I de la Ley 1420 establecía que la enseñanza religiosa sólo podía dictarse en las escuelas públicas estatales “por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase”. Ver más en <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>>.

<sup>3</sup> De acuerdo al artículo 5° del capítulo I de la Constitución Nacional de 1853, cada provincia debía dictar su propia ley educativa y no todas emularon y adoptaron el sentido neutro de la Ley Nacional 1420 de 1884. Las provincias de Salta y Catamarca, en el noroeste argentino, constituyen un caso paradigmático. En esas y otras localidades del país, la opción de una educación laica sólo podía encontrarse en el circuito privado. Además, debe considerarse la distancia existente entre la normativa y la práctica concreta; es decir, debido a sus diseños curriculares o a la formación católica de sus maestros, en varios pueblos y ciudades se continuó enseñando catequesis en la escuela estatal, más allá del contenido de leyes y decretos. La neutralidad religiosa, que el liberalismo socialista interpretó como “laicismo”, se concentró principalmente en zonas de La Pampa, el Litoral y los territorios nacionales. Sin embargo, la variedad y complejidad de posturas con respecto a la laicidad, neutralidad y religiosidad en cada provincia, debe considerarse con sus cambios, ambigüedades y en perspectiva histórica. Ver más sobre esta temática en Laura Graciela Rodríguez (2018).

laico de la Ley 1420, mientras, en paralelo, se creaban numerosas escuelas parroquiales en el entorno privado (DI STEFANO; ZANATTA, 2009).

En 1947, el presidente Juan Domingo Perón, quién había contado con el apoyo del Episcopado en las elecciones de 1946, avanzó en el mismo sentido que el gobierno de facto, y amplió los derechos y beneficios para la Iglesia, a través del “Estatuto del Personal Docente de Establecimientos de Enseñanza Privada”, ley 13.047. La normativa otorgó subsidios a escuelas privadas, mayoritariamente de confesión católica, y reguló las condiciones de trabajo de su personal. Sin embargo, al poco tiempo, las tensiones políticas entre la Iglesia y el gobierno peronista, terminaron en un enfrentamiento de magnitudes inéditas en la historia argentina (CAIMARI, 1995).

Debido a aquel enfrentamiento, durante el segundo mandato de Perón, en 1954, se aprobó el divorcio vincular, se quitaron subsidios a colegios privados y se derogó la ley 12.978 de 1947 que ratificaba la enseñanza religiosa del decreto 18411/43. Es decir, volvía a emerger la neutralidad de la Ley 1420. El malestar de los eclesiásticos frente a esas medidas, se convirtió entonces en activa conspiración para derrocar al presidente, con la ayuda de las Fuerzas Armadas y partidos políticos opositores. El sangriento bombardeo a la Plaza de Mayo, el 16 de junio de 1955, desde aviones que portaban carteles con la consigna “Cristo vence”, dejaron más de 300 muertos. En represalia, grupos peronistas propagaron una quema de Iglesias en varios puntos de Buenos Aires. En un clima de intenso conflicto social se produjo un nuevo golpe de estado en septiembre de 1955 y, bajo el gobierno militar, la Iglesia comenzó a recuperar sus beneficios legislativos y financieros en el terreno educativo (RODRÍGUEZ, 2018; CAIMARI, 1995; DI STEFANO; ZANATTA, 2009).

En 1955, la autodenominada Revolución Libertadora que derrocó a Perón, nombró a figuras católicas en el Ministerio de Educación, y a liberales anti-peronistas en la Universidad. Por una parte designó al líder de la democracia cristiana y primer director de la revista católica *Criterio*, Atilio Dell’Oro Maini como ministro y, por otra, al prestigioso historiador socialista José Luis Romero como interventor de la Universidad de Buenos Aires. Ambas personalidades se enfrentaron poco tiempo después cuando se dio a conocer el decreto-ley 6403 de Organización de las Universidades Nacionales, el 23 de diciembre de 1955. La polémica se centraba en su artículo 28, que otorgaba cierta autonomía a las universidades privadas<sup>4</sup>. Los sectores reformistas defendían la principalidad de una educación estatal laica, y los católicos, la libertad de enseñar de acuerdo con su confesión y culto. El conflicto se apaciguó tras la renuncia de ambos funcionarios en mayo de 1956, y el tema se olvidó momentáneamente (BUCHBINDER, 2010; DÍAZ DE GUJARRO, 2009)

Posteriormente, en febrero de 1958, la normalización democrática (con el peronismo proscrito) le dio el triunfo a la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI) y a su candidato Arturo Frondizi. El nuevo presidente constitucional había participado en la Liga por los Derechos del Hombre y prometía levantar las banderas de la lucha “anticolonialista” y “antiimperialista”, que anticipada desde su rol de diputado y en su famoso libro *Petróleo y política* de 1954. Sin embargo, a medida que los meses fueron pasando, sus medidas, contrarias a las prometidas en campaña, causaban una generalizada decepción en diferentes sectores de la sociedad<sup>5</sup>. En aquel contexto, en

---

<sup>4</sup> El artículo 28 establecía que: “La iniciativa privada puede crear universidades libres que estén capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes, siempre que se sometan a las condiciones impuestas para una reglamentación que se dictará oportunamente.”

<sup>5</sup> En el plano económico el proyecto desarrollista de Frondizi seguía las recetas capitalistas y flexibilizaba los derechos de los trabajadores. En el plano político, los militares exigían sostener la proscripción del justicialismo, lo cual generaba un clima de tensión entre los militantes de la resistencia peronista. La doctrina del enemigo interno y la creación secreta del “Plan de Conmoción Interna del Estado” (CONINTES), a fines de 1958, legalizaba la represión indiscriminada por parte de las Fuerzas Armadas (CAVAROZZI, 2006, p. 19-24).

septiembre de 1958 resurgió el conflicto entre católicos y liberales a raíz de la reactivación del controvertido artículo 28. A pesar de la opocisión de rectores, profesores y estudiantes laicos identificados con el reformismo de 1918, en el verano de 1959, el Parlamento reglamentó la norma que permitía a las universidades privadas expedir títulos profesionales habilitantes<sup>6</sup>. A partir de ese momento, la Universidad Católica Argentina, la Universidad del Salvador y la Universidad Católica de Córdoba, fundadas en 1956, pudieron entregar títulos libremente y se incrementaron sus matrículas estudiantiles (BUCHBINDER, 2010).

Aquella disposición incentivó la creación de nuevas sedes universitarias, institutos terciarios y colegios secundarios privados durante los años sesenta y setenta; tanto católicos como laicos (Buchbinder, 2010). Sólo para brindar una idea de esa expansión, desde 1956 hasta 1958 se habían fundado ciento diez escuelas católicas y en 1970 un 30% de la matrícula del nivel secundario asistía a escuelas privadas, mayormente católicas (Manzano, 2018, 82). En 1964, durante el gobierno democrático de Arturo Illía, el decreto nacional n° 371 incorporó legalmente a los institutos privados a la enseñanza oficial. Sin embargo, y paralelamente, la educación estatal seguía creciendo en todos sus niveles y dimensiones; en presupuesto, matrícula e infraestructura. Es decir, el veloz desarrollo del sector privado no implicaba el estancamiento de la educación pública estatal, sino que el sistema mixto crecía conjuntamente.

Durante los años setenta, a pesar de la inestabilidad política y el clima de violencia desatado durante el período, el sistema estatal continuaba extendiendo su oferta y era reconocido como uno de los más prestigiosos de América Latina. En el nivel superior, por ejemplo, solamente entre los años 1973 y 1975, la matrícula universitaria nacional había pasado de 377 a 500 mil alumnos (BUCHBINDER, 2010). El crecimiento demográfico, el surgimiento de las clases medias y el efecto de las políticas desarrollistas habían permitido un mayor acceso de la población al sistema estatal educativo.

La violencia como forma de hacer política en los años setenta llegó a su ápice en 1976, cuando empezó la más atroz dictadura cívico-militar en la historia argentina contemporánea. El gobierno de facto, al mando de las Fuerzas Armadas, se extendió hasta 1983 y articuló en tres núcleos temáticos “la matriz” del orden que se proponía erradicar. En primer lugar, eliminar a “la subversión”, caracterizada no sólo como las acciones guerrilleras, sino como toda forma de comportamiento contestatario y cuestionamiento a la autoridad. En segundo, concluir con aquello que, desde 1955, los gobiernos no habían podido lograr y era darle un final al populismo peronista, los sindicatos, y la débil partidocracia parlamentaria. Finalmente, un tercer núcleo se centró en destruir la economía urbana local, caracterizada por lo que consideraban una clase obrera indisciplinada y un empresariado ineficiente (CAVAROZZI, 2006, p. 58). Durante esos años, las escuelas y universidades se vieron afectadas por la devaluación y la desinversión, pero además se convirtieron en ámbitos de control ideológico, adoctrinamiento moral e identificación de focos “subversivos” (TEDESCO, BRASLAVSKY, CARCIOFI, 1995).

La derrota en la Guerra de las Islas Malvinas en 1982 y sus amargas consecuencias, las denuncias de violación a los derechos humanos, y el profundo fracaso económico, pusieron fin a la dictadura. Las elecciones de 1983 fueron ganadas por el candidato radical Raúl Alfonsín, quien prometía restablecer la democracia en todos los órdenes, entre ellos, el educativo. En 1984 se cumplían cien años de la Ley 1420 y, en esa coyuntura generalizada de renovación, existía cierto consenso acerca de que una ley pensada en el siglo XIX junto a programas acrílicos y permeados por la censura de las dictaduras cívico-militares, no podían seguir formando a las nuevas

---

<sup>6</sup> Cabe mencionar aquí que, con este tipo de medidas, Frondizi buscaba legitimar su autoridad frente a los eclesiásticos. Sin embargo, la Iglesia aprovechaba la necesidad que el presidente tenía de su apoyo, para instalarse más sólidamente en el centro de la nacionalidad argentina y en su sistema educativo (DI STEFANO; ZANATTA, 2009, p. 477).

generaciones (BRASLAVSKY; RIQUELME, 1984). De esa forma, entre 1986 y 1988, un II Congreso Pedagógico con participación de actores estatales y privados discutió las bases de un nuevo proyecto educativo democrático (SOUTHWELL, 2007).

El Congreso Pedagógico Nacional se planteó como un ámbito para realizar un diagnóstico situacional y generar nuevas propuestas. Entre ellas, se reconoció el valor y el aporte de la educación privada (mayoritariamente católica) al sistema. Este reconocimiento ratificó las políticas de subsidios a instituciones particulares. Sin embargo, priorizar las políticas públicas educativas estatales fue el objetivo principal para construir una nueva sociedad democrática. En la Universidad se abrieron concursos para ocupar las cátedras, en los secundarios se eliminó el examen de ingreso y en las escuelas primarias se modificaron los libros de texto introduciendo nuevos contenidos, sólo por mencionar algunos ejemplos. Empero, las crisis políticas y económicas heredadas de los años anteriores no tardaron en aparecer<sup>7</sup>, y frenaron numerosas iniciativas de recomposición socio-política. La recordada profesora Norma Paviglianiti denunciaría tempranamente estas frustraciones en el ámbito universitario, dónde la reconstrucción seguía lineamientos “en clave neo-conservadora” (PAVIGLIANITI, 1991, 1996).

En julio de 1989, con un enorme malestar social y una hiperinflación que llegó al 5000% durante ese año, asumió anticipadamente la presidencia el candidato peronista Carlos Saúl Menem. Paulatinamente, su gobierno recuperó la estabilidad monetaria aplicando un Plan de Convertibilidad que equiparó el peso argentino al dólar estadounidense (CAVAROZZI, 2006, p. 114). La contracara de aquel proceso fue una drástica política neoliberal regida por las recetas del Consenso de Washington de 1989 y los organismos de crédito internacionales; reducción del gasto público, flexibilización laboral y privatizaciones de empresas estatales, entre otras medidas. A pesar de algunas voces disidentes, esas reformas fueron poco resistidas por los sectores medios, en tanto se planteaban como único camino para salir de la crisis económica (ADAMOVSKEY, 2015, p. 480). El discurso de los noventa suponía la modernización y desburocratización del Estado y las ventajas de dejar actuar naturalmente al mercado que ofrecía servicios eficientes y de calidad a “usuarios” y “clientes-consumidores” (TENTI FANFANI, 2007, p. 16). Las clases medias argentinas que deseaban una educación de calidad para sus hijos, finalmente, y al calor de las profundas crisis de la escuela (y todo lo) estatal, también naturalizaron los beneficios de una propuesta gestionada en la esfera particular. Entonces, como se ha visto ya, la legislación y financiamiento del sector privado no era nueva, sino que había comenzado, al menos, cindo décadas atrás. Lo novedoso era que, bajo la recomposición neoliberal, permearon socialmente los discursos que ponderaban circuitos educativos diferenciados y las ventajas de una educación privada, mientras las estatales eran abandonadas a la suerte de una economía en quiebra.

Durante el primer gobierno del presidente Menem, un paquete de nuevas leyes para el área fueron aprobadas por el Parlamento. En 1992 se aplicó la Ley de Transferencia Educativa de establecimientos secundarios y terciarios dependientes de la Nación, a las provincias y ciudad de Buenos Aires. Esa disposición venía a completar una política de 1978 (en dictadura y por decreto), cuando se transfirieron 6000 escuelas primarias nacionales, sin considerar la capacidad humana y financiera de las jurisdiccionales para incorporarlas y sostenerlas. 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).

---

<sup>7</sup> El símbolo de ese caos económico, durante los últimos años de Raúl Alfonsín, fue sin duda la “Marcha Blanca” del 23 de mayo de 1988, que convocó a miles de maestros de todo el país, familias y estudiantes, en el marco de una huelga que duró cerca de 40 días, dónde se reclamaba paritarias nacionales, un salario básico unificado y una nueva ley de educación nacional.

En 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación 24.195 que suplió a la Ley 1420; y en 1995 la Ley de Educación Superior que, por primera vez, ordenó integralmente el funcionamiento del nivel. Esas reformas proponían cambios profundos que precisaban de un financiamiento acorde, pero carecieron de presupuesto sostenido y quedaron “a medio camino”, dejando una brutal fragmentación y caos en todo el sistema estatal<sup>8</sup>. Por otra parte, el proceso de reformas educativas de los noventa se produjo en un nuevo y contradictorio escenario; mientras la matrícula escolar crecía, aumentaban los índices de pobreza, desocupación y exclusión social. En esa coyuntura, la escuela pública estatal y sus actores sufrieron las consecuencias de la precarización económica (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 que ponderaba los beneficios del mercado, mientras denunciaba la ineficiencia y la precariedad de las instituciones estatales. Aquel fue un relato que la sociedad pareció aceptar naturalmente, legitimando la conversión de derechos sociales básicos, que pronto se convirtieron en servicios adquiribles en el mercado. En definitiva, entre 1958 y 1998 la matrícula del sector privado de nivel primario se cuadruplicó, mientras la estatal sólo se duplicó (MORDUCHOWITZ, 2002; GAMALLO, 2015). Varias escuelas primarias y secundarias particulares surgieron como extensiones de estructuras pre-existentes o como iniciativas completamente nuevas. De esta manera, los noventa dejaron, entre otras consecuencias, un amplio abanico de instituciones privadas en todos los niveles y modalidades. Sin embargo, ni la Ley Federal de 1993 -ni la posterior Ley de Educación Nacional de 2006- produjeron innovaciones sustanciales respecto de la regulación de escuelas privadas. Es decir, esta expansión (que aún continúa) fue posible porque las bases legislativas, presupuestarias y organizativas del sector privado, se han ido consolidando desde mediados del siglo XX (GAMALLO, 2015, p. 57).

Como lo expresa Gustavo Gamallo (2015, p. 67) en lugar de observarse un proceso de “privatización” de lo público, lo que se ha ido configurando fue una “publicación de lo privado”. Esto significa que, para que las escuelas particulares funcionaran como proveedoras de educación obligatoria en Argentina, debieron parecerse cada vez más a los mejores modelos de las estatales.

## Consideraciones finales

Reconsiderando nuestro planteo teórico inicial, hemos visto con este ejemplo, cuán imprescindible resulta la perspectiva de Norbert Elías para explicar las raíces históricas y las bases legales que permitieron el crecimiento de la educación privada en la Argentina de los noventa, como la importancia interdisciplinar para comprender la notable migración hacia allí de familias de sectores medios. Como hemos visto, la emergencia de una educación de mercado durante la etapa neoliberal tuvo una historia precedente. Las preguntas que nos formulamos, y compartimos con los estudiantes, invitan a la reflexión. Si durante la mayor parte del siglo XX, las clases medias abogaron por la principalidad de un estado educador y defendieron una escuela y una universidad integradora, gratuita y laica: ¿qué sucedió en los noventa?, ¿cómo se produjo el viraje de buena parte de la sociedad al ámbito privado?

Una de las posibles respuestas encuentra razones en el proceso que llevó al deterioro de la escuela estatal debido a la falta de financiamiento y al masivo ingreso de sectores de bajos recursos al circuito escolar. El sociólogo Emilio Tenti Fanfani (2007) caracteriza al período por su “inclusión educativa con exclusión social”. Esta expresión desafía al sentido común y cuestiona el

---

<sup>8</sup>El balance es controvertido. Algunos denuncian la falta de compromiso económico del gobierno, otros aluden al contenido errático de las leyes (TEDESCO, 2012, p. 83-107).

pensamiento binario. Pues, efectivamente, y como lo demuestran las estadísticas, mientras la ola privatizadora se extendía, también se multiplicaba el ingreso de estudiantes en instituciones estatales. El problema no parecía estar centralmente radicado (al menos no únicamente) en el área educacional, sino en otras esferas sociales, políticas y económicas. Pensemos que mientras que en 1970 un 32,8% de la población juvenil ingresaba al nivel secundario, durante el año 2011 se registraba el ingreso de un 80%. Es decir, el crecimiento de la cobertura del nivel secundario estatal a lo largo de los últimos años es innegable: la escuela secundaria se abrió a la inclusión de la población. Lo que debe analizarse aquí son otros procesos como los que apunta Axel Rivas (2011), quien sostiene que el creciente acceso a la escolaridad por parte de sectores más pobres fue produciendo un incremento en los niveles de segregación del sistema y potenciando circuitos de gestión privada; o que la desigualdad fiscal entre jurisdicciones, según los recursos económicos de cada provincia, contribuyó a acrecentar las inequidades educativas. Es entonces evidente que la polarización social que se manifestó en las instituciones educativas reflejan problemas más generales, que no sólo se explican desde las políticas públicas educativas.

Recapitulemos. Elías establecía la centralidad de la historia de larga duración para comprender las características sociales del presente, tanto como la necesidad de romper con las barreras disciplinares. Ese rompimiento nos permitía formular síntesis teóricas más complejas, modelos de análisis más generales, y en constante interacción con el elemento empírico. Tempranamente, Elías había cuestionado el monopolio del conocimiento científico por parte de “los especialistas” porque argumentaba que los expertos volvían los saberes distantes, abstractos y los alejaban de los grupos humanos a los cuales pretendían explicar. Y esto era, para él, consecuencia de una extremada fragmentación de las ciencias sociales y los enfoques dicotómicos de su tiempo. Su método relacional y multi-causal, lejos de partir de esquemas o ideas preconcebidas, examinaba los factores que mejor explicaban los procesos sociales y la forma en que éstos se articulaban entre sí (VARELA, 1994).

Por todo ello, sostenemos con Elías que, para ir más allá de las categorías instituidas que se nos presentan como “naturales”, hay que cuestionar críticamente, someter a prueba y deconstruir la realidad una y otra vez. En el caso analizado, por ejemplo, sus conceptos nos permiten dar cuenta de las transformaciones experimentadas social y colectivamente por los individuos. Específicamente, explicar el viraje de las clases medias laicas argentinas que, formadas en la educación estatal durante los años cincuenta y sesenta, aceptaron pasivamente o promovieron circuitos educativos privados en los años noventa. En *Educación y Justicia Social en América Latina*, Juan Carlos Tedesco (2012) planteaba la dificultad de nuestras sociedades actuales para encontrar “el sentido” de la educación y los obstáculos para construir un sistema basado en la justicia social. En esa línea, nada más claro que el trabajo de Françoise Dubet (2015), *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, para expresar la crisis del pensamiento colectivista y la debilidad de los lazos solidarios que caracteriza actualmente a nuestros países capitalistas.

Finalmente, la inequidad educativa y la polarización social del presente son de una complejidad tal, que sólo podemos explicarlas considerando los procesos históricos de largo plazo, las transformaciones humanas reflejadas en las instituciones y desde enfoques críticos e interdisciplinarios en las Ciencias Sociales.

## Referencias

- ADAMOVSKY, E. **Historia de la clase media argentina**. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003. Buenos Aires: Planeta, 2015.
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BLOOM, A. **Gigantes y Enanos**. Barcelona: Gedisa, 1999.
- 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: IIPE-UNESCO, p. 113-129, 2010.
- BRASLAVSKY, C.; RIQUELME, G. **Propuestas para el debate educativo en 1984**. Buenos Aires: CEAL, 1984.
- BUCHBINDER, P. **Historia de las Universidades Argentinas**. Buenos Aires: Sudamericana, 2010.
- CAIMARI, L. **Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y Sociedad en la Argentina (1943-1955)**. Buenos Aires: Ariel, 1995.
- CAVAROZZI, M. **Autoritarismo y democracia (1955-2006)**. Buenos Aires: Ariel, 2006.
- DI STEFANO, R.; ZANATTA, L. L. **Historia de la Iglesia Argentina**. Desde la conquista hasta fines del siglo XX. Buenos Aires: Sudamericana, 2009.
- DÍAZ DE GUIJARRO, E. “¿Laica o libre? ¿Estatal o privada?” en La ménsula. **Programa de Historia FCEyN**, Buenos Aires, n. 7, p. 1-9, abr, 2009.
- DUBET, F. **¿Por qué preferimos la desigualdad?** (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.
- ELÍAS, N. **Compromiso y Distanciamiento (1ª ed. 1983)**. Barcelona: Península, 1990.
- ELÍAS, N. **Conocimiento y poder**. Madrid: La Piqueta, 1994.
- ELÍAS, N. **Sociología fundamental (1ª ed. 1970)**. Barcelona: Gedisa, 2006.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.020>
- GAMALLO, G. La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina” en **Revista SAAP**, v. 9, n. 1, mayo, p. 43-74. 2015.
- GIOVINE, R. El oficio de enseñar política educativa: desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de formación docente universitaria en Argentina. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 451-476, jul./dez. 2016.
- HOBSBWAM, E. **Sobre la historia**. Barcelona: Crítica, 1998.

KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-9, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.003>

MANCEBO, M. E. La enseñanza de Política Educativa en Uruguay: ¿acumulación incipiente o rezago? **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-15, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.014>

MANZANO, V. **La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2017.

MÁS ROCHA, S. M; LIZZIO, G.; GIMÉNEZ, P. Leer, escribir y producir conocimiento en un programa de política educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-15. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.004>

MIRANDA, E. ¿Investigadores y/o técnicos en política educativa? El dilema de origen. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 430-450, jul./dic. 2016.

MORDUCHOWICZ, A. La educación privada en Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos, mimeo, 1999.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 2005.

PAVIGLIANITI, N. **Neo-Conservadurismo y educación**. Un debate silenciado en la Argentina de los noventa. Buenos Aires: Coquena, 1991.

PAVIGLIANITI, N. et. al. **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” en Interdisciplina. **Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de UNAM**, México, v. 1, n. 1, p. 21-50, set./dic. 2013. DOI: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46512>

PRONKO, M. A. Desafíos teórico-metodológicos para o ensino de políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 248-264, jul./dic. 2016.

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

RODRÍGUEZ, L. G. “Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884-2015). **Prohistoria Ediciones**, Rosario, n. 30, dic, p.183-207. 2018.

SOUTHWELL, M. “Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna” **Políticas Públicas**, v. 1, n. 1, p. 54-71, 2007.

TEDESCO, J. C. **Educación y Justicia Social en América Latina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

TEDESCO, J. C.; Braslavsky, C; Carciofi, R. **El proyecto educativo Autoritario (1976-1982)**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.

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, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>

TELLO, C. La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo: entre las matrices históricas y la episteme de época. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 125-151, 2015.

TENTI FANFANI, E. **La escuela y la cuestión social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

VARELA J. **“Prólogo” en Norbert Elías**. Conocimiento y poder. Madrid: La Piqueta, 1994. p. 7-49.

VISACOVSKY N. **“Emilio, el sujeto pedagógico de Jean Jacques Rousseau” en Biglieri, P. (comp.) Introducción al pensamiento político moderno**. Buenos Aires, Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM)-Prometeo. 2009. p. 120-132

VISACOVSKY, N. Cómo enseñar política educativa desde un abordaje interdisciplinar? In: ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE PROFESORES DE POLÍTICA EDUCATIVA. 1, 2015, Guarulhos - SP, **Anais...** Guarullhos: Relepe, 2015.

VISACOVSKY, N.; GUTIÉRREZ, L. ¿Por qué plantear un abordaje histórico en un programa de Política Educativa? JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA. 1. Caseros (Argentina). **Anais...** Caseros: Relepe, 2012. Disponible en: <http://www.relepe.org/images/ponencia%205%20visakosky%20e.pdf>. Acceso em: 17 dez. 2019.

VISACOVSKY, N.; FORD, M; FRANCO, E; DE MAIO, A. 64 horas para enseñar Política Educativa: ¿misión imposible?”. Encuentro Nacional de Profesores de Política Educativa: Pensando la enseñanza, la investigación y la formación en Política Educativa. 1, San Martín. **Anais...** San Martín: Relepe, Unsam, 2016.

WALLERSTEIN, I. **Impensar las Ciencias Sociales**. México: Siglo XX, 1998.

Recibido: 09/10/2019

Versión corregida recibida: 14/12/2019

Aceptado: 15/12/2019

Publicado online: 18/12/2019

---

### **Nerina Visacovsky**

Profesora adjunta de Política Educativa de la Escuela de Política y Gobierno en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

---