

# **El lugar político de la historia de la educación. Historiografía de la educación y política educativa en la Argentina (1983-2008)<sup>1</sup>**

**Marcelo Caruso**

A Cecilia Braslavsky, *in memoriam*,  
escrito originalmente en el idioma que ella tanto amaba.

Uno de los postulados centrales de las concepciones epistemológicas post-positivistas es que las humanidades y las ciencias sociales deben reflexionar no sólo sobre su propio carácter científico sino también sobre las condiciones ambientales y generativas de sus enunciados. Entre las condiciones contextuales de tal saber se encuentran sin duda las situaciones y tendencias políticas de una época. El análisis que aquí se propone sobre el entramado político de la historiografía de la educación argentina luego del retorno a la democracia en el año 1983 intenta no sólo caracterizar a la historia de la educación como una práctica de saber que tiene lugar en un contexto político, sino exponer algunas consecuencias en la política educativa de diversos posicionamientos dentro de la investigación en historia de la educación argentina en los últimos veinticinco años. Con este fin, me ocuparé brevemente de los viejos cruces entre política e historia de la educación en América Latina (1), para luego reconstruir el desarrollo de posiciones centrales de actores destacados en este campo del saber (2), que por su parte han tenido implicancias en las políticas educativas de determinadas coyunturas (3).

## **1. Una vieja historia: política e historia de la educación en América Latina**

En gran medida, la génesis del saber histórico en América Latina está conectada con los compromisos políticos de sus autores. Ya las primeras huellas de argumentación histórico-educativa, como la reconstrucción de la fase fundacional de la “Compañía Lancasteriana” en México, por parte del político conservador Lucas Alamán (1792-1853), o la exposición histórica del insatisfactorio suministro de escuelas en Chile por parte de los hermanos Gregorio Víctor (1830-1899) y Miguel Luis (1828-1888) Amunátegui evidencian la existencia de una conexión entre situación política y saber histórico. Las primeras monografías histórico-educativas

---

<sup>1</sup> El presente artículo fue originalmente publicado en el libro *Orte der Bildungsgeschichte*, editado por Marcelo Caruso, Jörg. W. Link y Heidemarie Kemnitz. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2009, 137-157. Algunas referencias sobre la política educativa argentina que han perdido actualidad provienen de su contexto de escritura. Algunas referencias obvias para el lector argentino fueron escritas para el lector alemán. Agradezco a Juan Goldín la muy atinada traducción de este artículo.

completas en la región, como la *Historia de la educación superior de la provincia de Buenos Aires* (1868), o la *Historia del sistema lancasteriano de enseñanza mutua en Chile y Sudamérica* (1895), estaban animadas sobre todo por el empeño de condenar la antigua herencia colonial de los españoles y celebrar el surgimiento de las nuevas repúblicas orientadas hacia el liberalismo. Aunque sus autores fueran historiadores “profesionales”, estaban también operando como políticos activos y como intelectuales (Caruso, 2009).

Desde entonces no llama la atención en los países de América Latina el compromiso histórico-político de destacados historiadores de la educación. Quizás con la notable excepción de Brasil, se encuentran en varios países de la región todo un conjunto de cargos políticos que son ocupados por importantes representantes de la historia de la educación. A causa de la propia cultura credencialista de América Latina, debería efectuarse aquí una diferenciación entre aquellos que sólo han trabajado en el campo de la historia de la educación durante la escritura de sus tesis de graduación, y los “auténticos” historiadores de la educación que, más allá de la fase de titulación, se dedicaron profesionalmente a investigar y enseñar historia de la educación. Entre estos hay un conjunto de catedráticos que en los últimos años han dado el salto a la política educativa, como Alejandro Álvarez Gallego, ministro de educación de la alcaldía de Bogotá, o Magaldy Telles, directora del sistema escolar de Caracas. Estos ejemplos son interesantes en el sentido de que ambos han ejercido sus cargos en situaciones muy delicadas: Álvarez Gallego en un país que, a pesar de todas las mejoras de la situación de seguridad, tiene una larga y poco gloriosa tradición de asesinato y secuestro de políticos; y Telles, dentro del chavismo, movimiento político inspirado en la polarización y las representaciones políticas y económicas de Hugo Chávez, quien de ordinario ha sido caracterizado como populista de izquierda.

Hay muchas razones que explican esta frecuente conexión personal entre investigación en historia de la educación y política. Entre ellas se encuentran la autonomía insuficiente de las ciencias de la educación, las relaciones históricamente desarrolladas entre ciencia social moderna y cambio político en la región, y el modo en que las universidades latinoamericanas se ven a sí mismas como agentes de transformación y justicia. Pero aquí desearía referirme al papel específico que el conocimiento histórico ha jugado generalmente en América Latina, donde es muy importante la necesidad de legitimación del orden postcolonial surgido como resultado de las guerras de la independencia y de narrativas sobre derechos históricos y pasado colonial. Tanto en referencia a la nueva forma estatal republicana como al carácter extremadamente casual y arbitrario de las nuevas fronteras estatales, el mandato de la hora fue la invención de tradiciones (para Argentina, véase Wasserman 2008). Esta conexión se hizo

visible sobre todo durante la presidencia de Bartolomé Mitre entre 1862 y 1868, ya que Mitre es considerado el fundador de la historiografía nacional argentina moderna. Publicó investigaciones de varios tomos sobre la guerra de la Independencia y mediante su colección de documentos y bibliografía, todavía hoy en consulta en el museo Mitre en Buenos Aires mediante un servicio de atención para historiadores, colocó la piedra fundacional de una ciencia histórica que trabaja empíricamente.

A causa de esta fuerte conexión entre historia y formación nacional, no sorprende que el currículum escolar esté y haya estado plagado de representaciones mitificantes sobre el propio pasado. Según ellas, contribuyeron a la independencia del país libertadores liberales e incluso democráticos que habrían impulsado el desarrollo de un republicanismo moderno enriquecido culturalmente con la inmigración masiva de fines del siglo XIX. Cabe aclarar que el hecho de que estos mitos sean democráticos y liberales no disminuye su función mistificadora. Junto a esto, hasta hoy, los feriados son establecidos generalmente por motivos políticos y no tanto religiosos como en el caso de Alemania. También las fiestas escolares están fuertemente marcadas por feriados nacionales patrióticos. Cuando hace diez años padres de alumnos protestaron contra la modernización de los libros escolares en las calles de la ciudad de México, expresaron su preocupación de que los héroes consagrados pudieran desaparecer con una enseñanza más moderna de la historia, y que con ello se debilitara la identidad colectiva del pueblo mexicano. Bajo estas condiciones sociales y culturales, una especial línea de argumentación histórica parece constitutiva en el éxito de los proyectos políticos.

## **2. Posiciones historiográficas en la investigación histórico-educativa argentina**

Desde la primera la década del siglo XX se constituyó una historiografía educativa liberal que enfatizó la herencia republicana de la sociedad argentina y la supuesta diversidad social, étnica y religiosa del país (Ramos, 1910; Salvadores, 1941). Hacia mediados de siglo se constituyó una historiografía católica que combinó investigaciones minuciosas centradas en el periodo colonial con grandes insuficiencias analíticas (Furlong, 1952). Ambas tendencias ahondaron en la historia de la educación en un contexto fuertemente marcado por el hito de la ley 1420. Esta ley, prevista en principio sólo para la ciudad de Buenos Aires y para los "territorios nacionales" administrados por la Nación, introdujo la obligatoriedad escolar, declaró la gratuidad, un laicismo limitado pero no obstante evidente e introdujo una escuela primaria de seis años como núcleo del nuevo sistema escolar. La ley no sólo tuvo carácter modélico para la leyes escolares de las provincias (Argentina continuó siendo siempre una república federal), sino que también surtió efecto allí desde 1905, cuando por medio de acuerdos entre las

provincias y la Nación se permitió la fundación de “escuelas nacionales” en las provincias según las especificaciones que había establecido la ley 1420, La notable expansión de la escuela en estas décadas llevó a su culto y mito. Para el quincuagésimo aniversario en el año 1934 se entregaron premios por parte del Consejo Nacional de Educación del Ministerio de Educación de la Nación para los mejores trabajos de historia de la educación. Esta narrativa de progreso institucional forjó una mitología liberal, recortada al ámbito escolar, basada en republicanismo, progreso y apertura cultural.

Esta “mitología” continuó siendo durante mucho tiempo el contexto de discusión decisivo de las investigaciones en historia de la educación. Tras el final de la dictadura (1983), sin embargo, se reconstituyó por completo el campo de la investigación en historia de la educación. En primer lugar, en los años ochenta recibieron fuerte consideración los principios analíticos, bastante recientes y variados, de la historia social y de la nueva historia de la cultura. Además se abrieron carreras de ciencias de la educación en todas las provincias con por lo menos una cátedra de historia de la educación. Finalmente se consolidó la disciplina con la jornadas de historia de la educación que tienen lugar anualmente desde 1987, con la fundación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación en 1995 y con la publicación del Anuario de la misma desde 1996 sobre una base más amplia y sólida. Presentaré a continuación a cuatro investigadores, que, a causa de sus aportes en el área, fueron determinantes para la reconfiguración de la investigación en historia de la educación y simultáneamente han influido decisivamente en las discusiones sobre política educativa en los últimos años. A la vez se esbozarán brevemente las líneas fundamentales de sus perspectivas sobre historia de la educación que fueron luego significativas para la formulación de posiciones en política educativa.

Uno de los desarrollos quizás más sorprendentes en la historia de la Argentina, tras la finalización de la dictadura a fines de 1983, fue la supresión de numerosos nombramientos en las universidades estatales que durante la dictadura se habían realizado bajo condiciones de exclusión política. Este corte con la dictadura, que contrasta por ejemplo con el desarrollo post dictatorial en España marcado por la continuidad, hizo que se reconectaran a las universidades públicas del país muchos científicos y científicas que se habían exiliado. En la carrera de Ciencias de la Educación de la mayor y más prestigiosa universidad del país, la Universidad de Buenos Aires, poco a poco se sustanciaron los concursos de prácticamente todas las cátedras y se substituyó así todo el cuerpo de profesores. Desde su nombramiento en el año 1985, Cecilia Braslavsky (1952-2005), profesora de Historia General de la Educación, devino una figura líder de esta disciplina. Aunque su especialización, a causa de la escasa asignación de

cátedras, se dio más en la enseñanza que en la investigación, formuló en esta función una narrativa histórico-educativa plena de consecuencias.

Braslavsky había escrito su tesis doctoral en Leipzig (RDA), donde se había abocado especialmente a la perspectiva teórica e historiográfica de Robert Alt. Ella era la segunda hija de la muy conocida activista del *Partido Comunista Argentino* y una de las figuras fundadoras de las ciencias de la educación argentina, Berta Braslavsky (1913-2008). Mientras que su madre se exilió en Venezuela, la hija aprovechó la oportunidad de realizar el doctorado en la República Democrática Alemana (RDA), muy apreciada por los comunistas argentinos. El tema del doctorado, trabajo nunca publicado, sobre las fases de la recepción y la transmisión de la obligatoriedad escolar en los países de América Latina, tenía rastros del relato teleológico sobre la historia de la educación de la humanidad que comienza en la prehistoria y está organizado según la sucesión de los modos de producción concebidos a la manera marxista. Conocidos motivos de la historiografía de la educación de la RDA como el carácter progresista de la Reforma luterana, el énfasis en las corrientes progresistas, aunque insuficientes, de la pedagogía burguesa y la reconstrucción de una historia de la educación propia de los trabajadores configuraron además el programa de enseñanza de la materia.

Braslavsky no sólo fue una exitosa y respetada docente universitaria. Desde 1984 dirigió también la sección "Educación y Sociedad" de la *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* (FLACSO), un lugar de investigación con trabajo pionero en las carreras de posgrado, en la sociología de la educación y en la política de la educación. Bajo su dirección surgieron allí en los años 80 y principios de los 90 numerosas investigaciones en historia de la educación, que se concentraron en el ámbito escolar. Allí fue la sucesora de Juan Carlos Tedesco, un investigador de la educación, que ya en los años ochenta había iniciado una carrera como director de organismos internacionales del campo educativo. También Tedesco se había especializado desde principios de los años 70 como un sólido historiador social de la Educación. En 1970 publicó una monografía completa sobre la primera fase de construcción del sistema escolar argentino (1880-1900), en la cual, contra la tradición marxista corriente en ese momento, analizó la función de la educación escolar en la república conservadora de cambio de siglo como "política" y de ningún modo como "económica". Al mismo tiempo utilizó conceptos marxistas tomados de la teoría de la hegemonía del italiano Antonio Gramsci que enfatiza las dimensiones político-culturales de sociedad y política, y se perfiló así como un marxista de nuevo cuño, que no quedaba preso de las viejas categorías de estructura/superestructura. De esta manera combinaba la cesura de los movimientos revolucionarios culturales de fines de los años sesenta y su énfasis en la política con un diseño analítico historiográficamente maduro

(Tedesco 1970/1986, pág. 17). Tedesco vio en la expansión temprana del sistema escolar argentino en principio una historia de ascenso social y de oportunidades ampliadas para inmigrantes y capas medias florecientes. Esta tendencia básica “democrática” de la historia escolar argentina fue incluso fortalecida con el exitoso rechazo a los intentos de estructuración de la escuela secundaria, especialmente de la formación profesional concebida por él como una oferta de segunda clase (pág. 173 ss.). El tamaño poco común para América Latina y la vitalidad política de las clases medias argentinas estarían favorecidos por la expansión de este sistema de algún modo “abierto”, es decir no estructurado y habilitante principalmente para la universidad.

Aunque Tedesco desde los años ochenta ya no trabajaba en el campo de la historia de la educación, sus trabajos alcanzaron definitivamente carácter modélico entre las tesis dirigidas a menudo por Cecilia Braslavsky en FLACSO (Alliaud 1993; Gvirtz 1991; Pinkasz 1989). Estas investigaciones surgieron en una situación en la que dos problemáticas interconectadas del sistema escolar argentino fueron decisivas. Por un lado, se trataba de la historización de la larga historia de dictaduras y autoritarismos en la Argentina. La última dictadura militar no había sólo asesinado a miles, sino que también había consolidado eficazmente en las escuelas una pedagogía autoritaria de corte católico, presente desde hacía largo tiempo. Por el otro, se trataba de la enseñanza de contenidos escasos y pasados de moda (“vaciamiento de contenidos”) en el sistema escolar argentino bajo la dictadura militar.

Tedesco y Braslavsky coincidían especialmente en el énfasis puesto en la insuficiencia de los contenidos en el trabajo escolar en la Argentina. Tedesco discutió contra los diagnósticos de corte francés (Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet), de amplia recepción en la Argentina de los años setenta, según los cuales los sistemas escolares modernos tendrían como objetivo simplemente la reproducción de la desigualdad. Tedesco estableció, por el contrario, que el saber científicamente producido y socialmente disponible no sería sólo “ideológico” sino que representaría más bien una base de la participación social: “Los enfoques reproductivistas conciben el contenido como pura ideología, como saber aparente y arbitrario, como patrimonio exclusivo de las clases dominantes. Pero en realidad, porciones importantes del conocimiento no son producto de un grupo o una clase sino de las relaciones entre los hombres y de éstos con la naturaleza. Desde este punto de vista, en consecuencia, el problema [del currículum, MC] radica en la apropiación del conocimiento, es decir, en su distribución” (Tedesco 1982, p. 19). Al exponer el aspecto del contenido del trabajo escolar más allá de la sospecha de ideología y las pretensiones de dominio, Tedesco encontró un campo genuino de una ciencia de la educación y una política de la educación emancipatorias, la así llamada “pedagogía crítica

de los contenidos". Esta tuvo como fin último contrarrestar el "vaciamiento de contenidos" decisivamente fortalecido bajo la dictadura. Por lo tanto, un trabajo escolar cualitativamente más valioso por estar científicamente mejor fundado debía producir un aporte decisivo para la democratización de la sociedad argentina. Cecilia Braslavsky brindó su total respaldo a estas perspectivas y bajo su dirección se desarrollaron también importantes tesis que combinaban historia del currículum y sociología del currículum escolar. Provistos de estas convicciones, Tedesco y Braslavsky formularon un programa de reforma de tendencia socialdemócrata para una mejora en la distribución del saber que actualizó en la realidad posterior a la dictadura conocidos motivos de la "burguesía progresista" y su pedagogía (Braslavsky), o la estructura más bien democrática del desarrollo del sistema escolar argentino desde fines del siglo XIX (Tedesco).

Mientras que diversas variantes de un marxismo devenido socialdemócrata era el fundamento teórico-político de los posicionamientos de Braslavsky y Tedesco, las referencias historiográficas y políticas de la profesora titular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad de Buenos Aires, Adriana Puiggrós, surgieron en tensión y contraposición con el marxismo más tradicional. Adriana Puiggrós es la hija de un historiador muy conocido en la Argentina, Rodolfo Puiggrós (1906-1980), quien había llevado a cabo en los años 50 un insólito cambio de partido: del Partido Comunista al peronismo. Desde entonces, Rodolfo Puiggrós intentó por medio de una historiografía crítica leer el movimiento peronista como proyecto izquierdista. Fue elegido durante la "primavera" del peronismo de izquierda, en los años 1973-74 como rector de la Universidad de Buenos Aires. Su hija Adriana fue designada decana por el Consejo de la Facultad de Filosofía y Letras, dominado por los peronistas de izquierda. En medio de los sangrientos enfrentamientos que se dieron entre la guerrilla urbana de la izquierda peronista que actuaba en la clandestinidad y los escuadrones de la muerte de la derecha peronista anticomunista, se exilió del país en dirección a México.

En el exilio, Adriana Puiggrós publicó dos tesis ampliamente consideradas. Se trataba de una crítica histórica de la modernización en América Latina como imperialismo (Puiggrós, 1980) y un análisis de prácticas pedagógicas alternativas de los movimientos políticos de liberación en la historia de esta región (Puiggrós, 1984). Ambas obras discutían la dicotomía de "Civilización o Barbarie" acuñada periódicamente por el ya mencionado Domingo Faustino Sarmiento y que fue directriz para el liberalismo latinoamericano del siglo XIX y su ambicioso programa de inclusión social por medio de la educación escolar (Sarmiento 1845/2007). Aunque Puiggrós caracterizó esta dicotomía en un primer momento como estandarte de los sistemas pedagógicos de la "burguesía progresista" (Puiggrós, 1980, p. 13), en su análisis discursivo

posterior, que se situaba en la tradición de una *educación popular* más cercana al pueblo, semiautónoma y políticamente comprometida, sopesó con más detalle las implicancias de este discurso civilizatorio que era en el fondo racista (Puiggrós 1990, pp. 79-88). A pesar de lo mucho que tomó prestado del marxismo en la tradición gramsciana, criticó con energía la pedagogía tradicional de la izquierda latinoamericana marxista como una continuación de ese discurso liberal. Según esta tesis, los marxistas latinoamericanos estaban de tal manera tomados por una perspectiva eurocéntrica del desarrollo social y de la civilización que, parados ante la realidad multicultural y agraria de América Latina, sólo veían déficits e insuficiencias de los movimientos populares. Puiggrós consideró que la pedagogía del socialismo ortodoxo europeo era un “neocolonialismo” que definía como progreso la eliminación de las culturas populares y por lo tanto de las formas tradicionales de participación y rebelión del pueblo. En este sentido, continuaba Puiggrós, los marxistas del siglo XX serían los auténticos sucesores de los liberales del siglo XIX. De hecho, éstos ofrecían mucho material para probar este análisis, como su trabajo sobre los intelectuales comunistas y socialistas de primer rango pudo mostrar (Puiggrós 1984, p. 165s.).

Por consiguiente, Puiggrós estaba segura no tanto de que el sistema escolar argentino con sus promesas democráticas tuviera que resolver un “problema de distribución”, sino más bien de que había que plantear sobre una nueva base la relación entre escuela y clases populares lejanas a la educación. Como titular de cátedra en la Universidad de Buenos Aires se dedicó en primera línea a la investigación de las alternativas pedagógicas escolares y extraescolares en toda Latinoamérica. Con sus colegas construyó una base de datos muy grande con tales pruebas (aprox. 4000 entradas), que abarcaba un amplio espectro de “alternativas” pedagógicas más allá de los sistemas de educación nacionales centralizados, “normalizadores” y gobernados estatalmente. Estas alternativas eran generalmente llevadas adelante por sindicalistas, maestros, movimientos a favor de la infancia y pedagogos reformistas. Puiggrós quería con este ingreso de prácticas alternativas en la historia de la educación “deconstruir” la perspectiva todavía muy positiva y liberal del desarrollo escolar del país (marco metodológico en: Puiggrós 1990, p. 14-24).

Bajo su dirección y gracias a sus trabajos previos surgió años después el proyecto editorial más ambicioso en el ámbito de la historia de la educación argentina: la *Historia de la educación en la Argentina* de ocho tomos, publicada entre 1990 y 1997, que analizó exhaustivamente el desarrollo del sistema escolar universal entre 1884 y 1983. Este proyecto también contribuyó en forma decisiva a fomentar la consolidación de las investigaciones en las cátedras más nuevas en las provincias. En un epílogo escrito por varios autores de la colección

en el último tomo, Puiggrós y sus ayudantes de cátedra subrayaron que el proyecto surgió “en el mismo momento que el gobierno de nuestro país iniciaba un doloroso proceso de ajuste estructural en la sociedad, la economía y la cultura” (Amuchástegui *et al.* 1997, p. 15). Se referían al período de gobierno de Carlos Menem, un peronista de derecha, que en los años 90 llevó a cabo un completo programa de privatización, liberalización y apertura de la economía, mientras la corrupción generalizada experimentaba una época de apogeo. Formó parte del subtexto de los análisis de Puiggrós la pregunta acerca de cómo el único partido popular de los trabajadores, el peronismo, pudo haber sostenido semejante programa. Por ejemplo, no sorprende que Puiggrós haya comenzado el tomo sobre peronismo con una cita del documento en el que había renunciado a su afiliación al partido peronista (Bernetti/Puiggrós 1993, p. 9). De todos modos, Puiggrós permaneció fiel a su empeño en circunscribir analíticamente la narrativa liberal-marxista de la historia de la educación argentina que incluía una condena del peronismo. Puiggrós estaba visiblemente empeñada en considerar críticamente las conquistas “democráticas” del desarrollo escolar “progresista” liberal-conservador y para ello se inspiró en autores tan dispares como Michel Foucault y Jacques Lacan. Desde este punto de vista se interpretaba por ejemplo la unicidad de la escuela secundaria considerada como democrática por Tedesco como una carencia de diversidad curricular. El sistema de formación profesional caracterizado por Tedesco a menudo como incompleto o de escaso valor (Tedesco 1970/1986, p. 190-202 y 224-233) y que bajo el peronismo fue revalorizado y desarrollado considerablemente, fue presentado consecuentemente en los análisis de Puiggrós como institucionalización políticamente significativa y revalorización cultural de las prácticas de saber y las condiciones de vida de los obreros industriales (Bernetti/Puiggrós 1995, S. 121f).

También en tensión con la narrativa liberal de la historia argentina de la educación se encuentra el trabajo de uno de los alumnos de Cecilia Braslavsky, el profesor de historia de la educación en la Universidad de Quilmes (en el Gran Buenos Aires) y más tarde de política de la educación en la Universidad Torcuato di Tella (Buenos Aires) Mariano Narodowski. Compartió con Puiggrós una cierta afinidad con el peronismo de izquierda y los sindicatos docentes, y por eso se orientó en sus trabajos a una crítica de la modernidad liberal. Se ocupó muy tempranamente de la obra de Michel Foucault con el fin de elaborar sus propios posicionamientos básicos. Recurrió especialmente a *Vigilar y Castigar* y se interesó también por temas como disciplina escolar. Su tesis presentada en Brasil *Infancia y poder* es un crítica general a la narrativa de la pedagogía emancipadora de la modernidad, que combina las tesis de Ariès con los conceptos de Foucault. Su análisis da origen a la imagen de una modernidad al menos ambivalente. (Narodowski 1995).

Un resultado de su rechazo a la historiografía tradicional de la educación y de su aproximación teórica a la analítica del poder foucaultiana fueron sus investigaciones llevadas a cabo en los años 90 sobre la importación del sistema lancasteriano de enseñanza mutua en Buenos Aires a comienzos del siglo XIX. Allí se encontraba un tema de la historia de la educación que Foucault mismo había considerado en sus análisis en *Vigilar y Castigar*, y un interés, infrecuente en el gremio de los historiadores de la educación, en los desarrollos de la historia de la educación previos al año 1884, en el cual la mítica ley de educación 1420 había sido aprobada. En un ensayo sobre la historiografía de la educación Narodowski mencionó la época anterior a 1884 como la versión disciplinar “del lado oscuro de la Luna” (Narodowski 1996) debido a su casi nula visibilidad en la renovada historiografía de la educación. De este modo problematizó una época que, desde los primeros grandes trabajos de la historiografía liberal no se había vuelto a tomar en serio. Mientras Puiggrós también había criticado con Foucault el entramado de las prácticas institucionales de la era liberal-conservadora, Narodowski prefirió poner el acento en la cooptación de la pedagogía por parte del estado moderno. A él le fascinaba la historia de la cooptación de esos técnicos y políticos de la educación por parte del estado administrador moderno. Por momentos sus argumentos habían dejado entrever simpatías por representaciones de la educación algo antiguas y distantes del estado, tanto anarquistas como socialistas, y sus intentos de desmitificación de la ley de educación de 1884 centrada en el estado.

Cuando se aborden, en el próximo apartado, las implicancias en política de la educación de estos posicionamientos histórico-educativos, no se presentará en absoluto la historia de un traslado de la historia de la educación a la política de la educación como proceso lineal. Se mostrará que las posiciones historiográficas aquí bocetadas se activaron en determinados contextos políticos, pero también se modificaron parcialmente. En cuanto al lugar político de la historia de la educación, de ningún modo se trata de un proceso de transferencia mecánica de un saber sobre el pasado a diagnósticos sobre el presente y proyectos a futuro. Sin embargo, no serían comprensible determinados posicionamientos en política de la educación y desplazamientos políticos sin este trasfondo historiográfico.

### **3. Las implicancias en la política (educativa) de las posiciones historiográficas**

Es cierto que los investigadores aquí bosquejados habían reunido tempranamente experiencias en partidos políticos. Puiggrós dejó el peronismo recién en 1985; a Juan Carlos Tedesco se le atribuyeron trabajos de consultoría para el gobierno de la Unión Cívica Radical,

una agrupación entonces socialdemócrata, aparte de su compromiso juvenil en agrupaciones trotskistas. Pero también Cecilia Braslavsky se comprometió en un partido socialdemócrata de izquierda, el Partido Intransigente, después de haber dado la espalda al comunismo. Narodowski mismo pasó por la izquierda y estuvo cerca por momentos de los peronistas de izquierda. Además, actuó en los movimientos sindicales docentes. Ahora bien: recién en los años 90 en Argentina los licenciados en ciencias de la educación fueron repetidas veces requeridos como ministros y elegidos como parlamentarios. Si hasta entonces los Ministerios de Educación estaban presididos en muchos casos por juristas, esta situación cambió radicalmente, y todos los protagonistas de este artículo jugaron un importante papel en ello.

Un empuje decisivo para este desplazamiento fue la toma de posesión de la Dirección de la sección abocada al currículum en el Ministerio de Educación nacional por parte de Cecilia Braslavsky en el año 1993. Ésa no fue, sin embargo, una época sencilla para el sistema escolar argentino. En el contexto del gobierno neoliberal-conservador del peronista de derecha Carlos Saúl Menem, tuvo lugar, condicionada por un fuerte recorte en los presupuestos públicos, una amplia descentralización del sistema de escuelas secundarias. Con la Ley Federal de Educación de 1993 se definió al Ministerio de Educación nacional, un componente sumamente importante del mito liberal de la historia de la educación, como un “ministerio sin escuelas” que debía no obstante seguir asumiendo funciones de coordinación, de evaluación y coordinación curricular. En una perspectiva más amplia, este proceso de reforma fue impopular. Por medio de esta nueva ley de educación se eliminaba en gran medida la herencia de la mítica ley 1420, y su derogación simbolizó al mismo tiempo el fin de una promesa igualitaria y laica. La eliminación de los niveles de enseñanza tradicionales como la escuela primaria y la escuela secundaria (respectivamente de siete y cinco años) y su reemplazo por una escuela general de diez años confundió a muchos sectores y nunca fue totalmente aceptada.

Braslavsky se dedicó a la renovación curricular con energía. Al fin y al cabo esto estaba en continuidad evidente con sus posiciones sobre el papel progresista de la escuela en la modernidad y con su diagnóstico, según el cual las escuelas públicas argentinas habrían sufrido de “vaciamiento de contenidos”. En el Ministerio de Educación fue responsable de la elaboración de los planes de enseñanza generales, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que realizó en estrecha colaboración con investigadores de renombre de todo el mundo. Desde el punto de vista técnico, los CBC eran la obra maestra de la política educativa de esos años” (Braslavsky 1994). No obstante, y al mismo tiempo de modo sorprendente, Cecilia Braslavsky experimentó abiertos hostigamientos de la Iglesia Católica, que combatió, entre otras cosas, la

categoría de “género” en los planes de estudios con toda fuerza. Finalmente la dirección política cedió a esta presión y Cecilia Braslavsky aceptó modificar los CBC en varios puntos.

Su participación en el gobierno de Menem causó fuertes irritaciones por sus posicionamientos políticos anteriores, Estaba rabajando para un gobierno neoliberal-conservador con pésima fama en las clases medias interesadas en la educación. De repente, esa profesora popular hasta entonces fue considerada *persona non grata* y criticada abierta y ásperamente por sus estudiantes en la Universidad de Buenos Aires. La situación se intensificó tras la aprobación del compromiso de las autoridades ministeriales con la Iglesia Católica. En este marco, no sólo en la universidad, sino también en el campo de historia de la educación organizada, se habló de “traición”, y políticamente se lo sintió así a pesar de todas las aseveraciones de Braslavsky, según las cuales ella trabajaba sólo en un cargo directivo técnico para el Estado para el bien de las escuelas públicas, y no sólo para el gobierno. Nada se dijo en esta situación sobre la continuidad de sus posiciones historiográfico-sociológicas dentro de su discontinuidad política. Pues el énfasis que ella puso en una revisión general de contenidos era un resultado compatible con su diagnóstico de tono socialdemócrata sobre el vaciamiento de contenidos y su falta de actualización, o sea, era una reactualización del “problema de la distribución” del conocimiento en la política de la educación argentina.

Su colega, considerada hasta entonces su aliada en la Universidad de Buenos Aires, Adriana Puiggrós, devino hacia mediados de los años 90 su adversaria en la escena de la política educativa nacional. Puiggrós encontró otra vez un hogar político en el Frepaso (Frente para un País Solidario), un receptáculo de diversas figuras políticas descontentas, con fuerte presencia de ex peronistas de izquierda. Fue elegida como diputada para la Convención Constituyente de 1994. Luego fue elegida varias veces para la Cámara de Diputados de la Nación y dirigió también allí la Comisión de Ciencia y Tecnología. En 2005 fue nombrada Ministra de Educación de la Provincia de Buenos Aires, uno de los mayores sistemas escolares de América del Sur. Hoy, como diputada en el Parlamento Nacional, preside la comisión de Educación de la Cámara de diputados.

Su enfrentamiento con Braslavsky sobre temas como los CBC, la política de ajuste en la descentralización y el papel del magisterio en el proceso de la reforma, tuvo lugar sobre todo en los diarios nacionales. Allí se dieron también notables desplazamientos en su argumentación en el contexto de las medidas neoliberales de los años 90. Desde 1997 se levantó delante del Congreso Nacional la “carpa blanca” una enorme carpa del color de los tradicionales guardapolvos de los alumnos y maestros de las escuelas públicas. Este fue un signo visible de una protesta que marcó los próximos cuatro años de discusiones en política de la educación.

En este contexto, Puiggrós hizo valer su anclaje en la historiografía con un tono totalmente distinto. Así escribió en el mayor diario argentino en septiembre de 1997: “Sarmiento [el objeto de algunos de sus estudios críticos en historia de la educación, MC] se ha convertido en símbolo de la oposición. Su retrato con la boca vendada preside la Carpa Blanca” (Puiggrós 1997). Aunque en esta contribución y en otros ensayos de historia de la educación mencionó una y otra vez las contradicciones de Sarmiento, especialmente su concepción racista respecto de la mayoría de la población “realmente existente” (Puiggrós 2005, p. 52-53), hizo valer hábilmente al personaje. A fin de cuentas, resultó el liberal Sarmiento su aliado más poderoso en la lucha contra el neoliberalismo. No debe subestimarse el significado de esta reinterpretación a causa del alto grado de conocimiento y de popularidad de la figura de Sarmiento.

El compromiso en política educativa de Adriana Puiggrós resultó algo más convencional que lo que habían sugerido su crítica historiográfica más radical al sistema de enseñanza tradicional argentino, sobre todo en función del rol central que jugaba el énfasis historiográfico en las “pedagogías alternativas”. Especialmente notable fue su decisión de dar su fuerte apoyo a la nueva Ley de Educación Nacional (2007) que daba marcha atrás con la “Educación General Básica” introducida por la Ley de Educación de 1993 y que reintroducía la vieja división entre escuelas primarias y secundarias con siete y cinco años respectivamente. Argumentó varias veces diciendo que esas categorías conocidas gozaban de gran aceptación en la población. Esta vieja estructura traía consigo todavía la connotación de los viejos ideales de justicia liberales clásicos, que debían ser defendidos especialmente bajo la presión neoliberal. Por supuesto mantuvo Puiggrós todavía una apertura superior al promedio por lo “alternativo”. Esto se muestra por ejemplo en el establecimiento de una agencia en la Provincia de Buenos Aires para la acreditación de formación profesional lograda informalmente.

En general, y de manera coherente con sus tesis historiográficas, Puiggrós no ha desatendido el campo de intersección “educación y trabajo”. En la conmoción posterior a la gran crisis económica del 2001 ella y sus colaboradores se atrevieron a investigar con inspiración en la historia oral las prácticas de reproducción del saber profesional o saberes del trabajo en las fábricas ocupadas y dirigidas por trabajadores (Puiggrós et al. 2004). En conjunto también pueden percibirse desplazamientos de su argumentación en historia de la educación. En un manual para maestros sobre la historia de la educación argentina, la mirada más benigna sobre Sarmiento y el carácter progresista del sistema escolar crecido bajo el amparo de la ley 1420 constituyeron inequívocas revalorizaciones (Puiggrós 2006).

Si la carrera de Cecilia Braslavsky transcurrió, con una continuidad apenas registrada en algún lugar, entre posicionamientos histórico-educativos y política educativa, y el compromiso político-educativo de Adriana Puiggrós mostraba repercusiones de sus perspectivas historiográficas, la evolución de Mariano Narodowski, el foucaultiano entre los discípulos de Cecilia Braslavsky, representa la mayor sorpresa. Narodowski tiene una historia personal de colaboración en diversas organizaciones docentes. Probablemente, fue su preocupación por la autonomía intelectual y política del magisterio respecto del Estado lo que parece haberlo motivado en esa alianza y no tanto la clásica agenda sobre salarios y derechos corporativos. En este sentido, Narodowski emprendió la operación completamente riesgosa de debilitar la alianza entre el Estado y los maestros, tal como había sido fundada en la ley 1420. En ese marco, intentó presentar la historia del saber pedagógico en el Río de la Plata como una historia de estatización del pensamiento y poner el acento en la insuficiencia de este modelo ante los nuevos desafíos pedagógicos (Narodowski 1997). En primer lugar, Narodowski continuó sus resultados de investigación originales sobre los conflictos entre maestros y los “primeros” pedagogos estatales en la primera mitad del siglo XIX, éstos últimos representados por el misionero inglés Diego Thompson y el maestro español Pablo Baladía, ambos encargados por el estado de organizar la imposición del sistema lancasteriano de enseñanza mutua (Narodowski/López 1999; Narodowski 1994). Además, Narodowski vio también una línea directa entre la tematización de la infancia como asunto estatal, objeto de su tesis, muy atendida en América Latina, y el surgimiento de un “especialista estatal” para ese campo, una vinculación sellada por la Ley de Educación 1420. Estos “pedagogos estatales” habrían puesto en primera línea la pregunta sobre cómo podría mejorarse esta relación respecto de las reformas escolares (Narodowski 1997, p. 53). Otra fortaleza analítica de Narodowski fue haber reconocido el papel estratégico que jugó la historia de la educación misma en esta alianza entre docentes y Estado. La producción de un relato sobre el pasado, un relato aglutinador de “docencia” y “acción estatal”, se habría convertido en una de las “estrategias preferidas” de la pedagogía estatal. Tras la publicación de la monumental *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina* (1910) del funcionario ministerial Juan P. Ramos para el Centenario de los movimientos independentistas habría sido casi impensable defender posiciones sobre educación escolar como “asunto público” independientemente del Estado (*ibídem*).

El contraproyecto de Narodowski consistió en inventar un nuevo tipo de pedagogo, que trabaje independientemente del Estado y que no busque como sus predecesores su cooptación. Esta idea, marcada por su historia de compromiso con la democracia de base y por lecturas de Foucault, tuvo sin embargo sorprendentes consecuencias: Narodowski se convirtió en el

representante más expuesto y consistente de una política educativa neoliberal en la década del 2000, aunque él seguramente rechazaría esta clasificación. Ya en su crítica de la pedagogía estatal en los años 90 abogaba por una nueva figura, el “pedagogo de mercado”. Se trataría en este caso de “un intelectual cuyo saber es contratado libremente por los diferentes agentes de mercado” (p. 54). Narodowski utilizó incluso la expresión “pedagogo fashion”, sin con esto pretender caracterizar de superficial la dependencia del mercado. Consideró esta nueva figura más bien positivamente a causa de su orientación según la “demanda” social por educación y no según normas estatales. Reconoció completamente que las prestaciones de servicios de estos pedagogos era diferente, y defendió este desarrollo como un paso superador de la vieja pedagogía estatal “normalizadora”. Formuló también el concepto de un “pedagogo de la diversidad” orientado al mercado. Además vio también en la retirada de los “pedagogos estatales” la oportunidad de consolidar finalmente una investigación pedagógica autónoma políticamente (p. 55).

A continuación se dedicó a investigaciones empíricas sobre política de la educación fuertemente centradas en procedimientos cuantitativos, en un alejamiento de la estrategia de saber foucaultiana. Constató que el sistema educativo, incluso el conducido y financiado por el Estado, se habría tornado administrador y cuidador de la desigualdad social y que la escuela pública sería el falso camino a la justicia educativa. Su alegato estaba dirigido a la introducción de bonos educativos, a la enseñanza de religión no confesional y en conjunto a la coordinación con la “demanda” en la política educativa, es decir con los padres (Narodowski 2002, 2008). Por lo tanto continuó su desconfianza hacia el Estado y hacia el mito del carácter progresista de la vieja legislación centrada en el Estado. Al mismo tiempo, no perdió de vista determinados tópicos de “izquierda”. El retroceso del Estado sería, entre otras cosas, una oportunidad para “volver a darles el poder a los educadores” y a las familias (Narodowski 2006). Se trata, pues, de una de las historias más interesantes de los entrecruzamientos de historia de la educación y política educativa ya que sus posiciones fuertemente inspiradas en Foucault lo condujeron a una especie de “estadofobia”, para usar un término del mismo pensador francés.

Si las discusiones públicas sobre política educativa de los años 90 estuvieron marcadas centralmente por las intervenciones y carreras de Braslavsky y Puiggrós, en los últimos años Narodowski y Tedesco, sin contar con el trabajo parlamentario de Adriana Puiggrós, ascendieron como fuertes actores de la política educativa. Esto sucedió en una escena política que, tras el colapso económico del 2001 y de los enfrentamientos subsiguientes, estaba comenzando a transformarse radicalmente. Con la elección de Néstor Kirchner como presidente de la Nación en el 2003, a quien sucedió su esposa en 2007, el peronismo de izquierda, un

fenómeno que se creía acabado experimentó un renacimiento inesperado. En este contexto, se intentó vincular la política educativa nacional con los mitos de la ley 1420, en fuerte combinación con una evaluación crítica de las reformas de los años 90. Si bien desde 2003 hasta 2007 Daniel Filmus un sociólogo de la educación institucionalmente muy cercano a Cecilia Braslavsky fue ministro de educación, este cargo fue ocupado desde 2007 por el cuarto protagonista de este artículo, Juan Carlos Tedesco. Aunque, con su historiografía ya algo encanecida del carácter progresista de la ley 1420 y con el diagnóstico de un “vaciamiento de contenidos”, ya en los años 80 había combinado importantes posiciones de política educativa con argumentos tomados de la historia de la educación, no se enredó mucho en las discusiones de los años 90 a causa de su carrera en organismos internacionales. Como ministro del gobierno peronista de izquierda, sin ser él mismo por eso peronista, volvió a encontrar un terreno fértil para sus opiniones político-educativas de énfasis en los contenidos en un horizonte de discusión signado tiempo de estándares de la educación, evaluaciones PISA y estudios regionales de rendimiento escolar.

Su adversario desde muchos puntos de vistas fue Mariano Narodowski. En el 2007 encabezó la lista de diputados de la alianza liberal-conservadora ganadora en la Ciudad de Buenos Aires. Más tarde fue nombrado por el nuevo jefe de gobierno Mauricio Macri ministro de Educación de la ciudad. Desde su asunción del cargo, quedó claro que los proyectos más radicales de una política educativa basada en la regulación de la “oferta” y la “demanda” estaban acabados. Las protestas en la ciudad de algunos sindicatos docentes llevaron al primer intercambio de golpes enérgico y público entre el ministro de Educación de la Nación, Tedesco, y su par del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Narodowski. Por lo tanto la estrecha conexión entre historia de la educación y política educativa parece seguir teniendo presencia en el nuevo contexto posterior a la crisis del año 2001.

#### **4. Interpretación y preparación: el lugar político de la historia de la educación argentina**

Los procesos aquí narrados relativos a los entrecruzamientos de historia de la educación y la política de la educación, discutidos en el plano de los argumentos y de las trayectorias individuales de determinadas personalidades, demuestran por cierto las peculiaridades de las ciencias de la educación en Argentina. La institucionalización de la disciplina fue acompañada siempre de la pretensión de dedicarse a las reformas de la educación y el sistema escolar y por cierto en puestos estatales. Una amplia academización de las ciencias de la educación no sólo sería vista por estudiantes y la opinión pública con desconfianza, sino que también sería

escudriñada por el conjunto de profesores con cierto disgusto. A esto se le suma el agravante del modesto pago, a pesar de algunas mejoras, de los profesores de las universidades públicas de Argentina, que lleva frecuentemente a tener otras ocupaciones adicionales. Y, sin embargo, surge la impresión de que estos factores económicos no fueron los únicos para el desarrollo aquí expuesto, al menos no para los actores aquí considerados.

En todo caso, con el obrar de estos investigadores y docentes universitarios del campo de la historia de la educación no se perfila una conexión unidimensional entre historia de la educación y política educativa. Hemos visto en ellas continuidades, desplazamientos y rupturas entre relato historiográfico y dimensiones de la política educativa. Narrativas específicas sobre la evolución de la educación y las escuelas, ya sea en su versión importada de la RDA de una historia progresiva de la “humanidad” (Braslavsky), el análisis crítico de la Modernidad como sociedad de control (Narodowski) o las variantes de la política educativa nacional vistas como “progresistas” (Tedesco) o “excluyentes” constituyeron un recurso para la formulación de posiciones de política educativa, un recurso que se activa frente a determinadas situaciones del debate político-educativo. Dadas estas complejas vinculaciones, la referencia al pasado, o como Jürgen Schriewer lo llamaría “externalización al pasado” (Schriewer 1987), parece ser un camino muy útil en la legitimación de determinadas prácticas políticas y culturales. Si la política educativa es forzada constantemente a legitimarse como práctica, recurrir a ámbitos más amplios de la realidad para la legitimación de las propias acciones en política educativa como una versión del pasado, es una estrategia de fundamentación que puede ser comunicada, diversos niveles a toda la sociedad. En ocasiones, este vínculo puede, por supuesto, tener efectos en la dirección contraria. Como se mostró en el caso del prudente desplazamiento del énfasis en la interpretación de Sarmiento y el sistema escolar tradicional en Puiggrós, las nuevas constelaciones en política educativa son también un recurso para nuevas evaluaciones de la historia educativa.

Finalmente, como lo formuló Foucault, la historia es siempre historia del presente. Esto en absoluto significa que esta estrecha conexión seguirá dándose, toda vez que esto también depende de la calidad de las intervenciones en la política educativa de estos agentes versados en historia de la educación. Tras la inspección de los últimos resultados de PISA, y más allá de que determinadas mejoras en las escuelas tengan relación inequívocamente con una determinada política educativa o no, las últimas dos décadas no fueron, desde los resultados sistémicos, un época feliz de la política educativa. PISA, por ejemplo, no ha revalidado en absoluto la “posición superior” hasta hace poco más supuesta que probada de la Argentina en América Latina. Visto así los actores políticos formados en historia de la educación no son per

se los mejores ministros o funcionarios de la educación. Sin embargo a la historia de la educación le resulta provechoso salir a escena públicamente: la subdisciplina goza de gran preferencia, los cargos están firmemente arraigados en la estructura universitaria y este campo de saber aparenta en conjunto ser una excelente preparación para otras carreras y trayectorias, tanto en el mundo científico-universitario, como en el cambiante mundo político.

### **Bibliografía**

- Alliaud, Andrea (1993): Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Vol. 2, Buenos Aires, CEAL.
- Amuchástegui, Martha *et atl.* (1997): Prólogo con epílogo. En: Puiggrós, Adriana (ed.): Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Tomo 8 de la "Historia de la educación en la Argentina". Buenos Aires: Galerna, pp. 11-23.
- Bernetti, Jorge Luis/Puiggrós, Adriana (1993): Peronismo, cultura política y educación (1945-1955). Tomo 5 de la "Historia de la educación en la Argentina". Buenos Aires: Galerna.
- Braslavsky, Cecilia (1984): Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica. En: de Ibarrola, María/Rockwell, Elsie (ed.): Educación y clases populares en América Latina. México: DIE/CIE-IPN, 15-40.
- Braslavsky, Cecilia (ed., 1994): Contenidos básicos comunes para la educación general básica. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Braslavsky, Cecilia (2005): The History of Education and the Contemporary Challenge of Quality Education for All. En: Prospects 35 (2005), pp. 385-399.
- Caruso, Marcelo: Abstand von ‚Zivilisation‘ – Supranationale Umwelt und aktuelle Entwicklungslinien lateinamerikanischer Bildungsgeschichtsschreibung. En: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 14 (2009), 323-348.
- Furlong, Guillermo (1952): Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata, 1536-1810. Buenos Aires: G. Kraft.
- Gvirtz, Silvina (1991): Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955). Buenos Aires: CEAL.
- Gvirtz, Silvina: Cecilia Braslavsky: Construction of the Educational Field in a Democratic Argentina. En: Prospects 35 (2005), pp. 449-465.
- Narodowski, Mariano: La expansión lancasteriana in Iberoamérica. El caso de Buenos Aires. En: Anuario IEHS 9 (1994), S. 255-278.
- Narodowski, Mariano (1995): Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Santillana.

- Narodowski, Mariano (1996): El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educational argentina. En: Cucuzza, Rubén (Hrsg.): Historia de la educación en debate. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 269-280.
- Narodowski, Mariano: Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad. En: Propuesta Educativa 8 (1997), pp. 51-55.
- Narodowski, Mariano/López, Claudina (1999): El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX. En: Camara Bastos, Maria Helena/Mende de Faria Filho, Luciano (ed.): A escola elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo. Passo Fundo (RGS): Universidade de Passo Fundo.
- Narodowski, Mariano: Socio-economic Segregation in the Argentina Education System: school choice without vouchers. En: Compare 32 (2002), pp. 181-191.
- Narodowski, Mariano (2006): Con la disolución de la asimetría se pierde la educación. Entrevista en el sitio oficial del ministerio de educación argentino EDUCAR (última consulta: 15 de mayo 2007). Disponible en: <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/mariano-narodowski-con-la-diso.php>.
- Narodowski, Mariano (2008): School Choice and Quasi-State Monopoly in Education Systems in Latin America: the case of Argentina. En: Forsey, Martin/Davies, Scott/Walford, Geoffrey (ed.): The Globalisation of School Choice? Oxford: Symposium.
- Pinkasz, Daniel (1989): La formación pedagógica de los docentes de enseñanza media. Argentina 1930-1945. Buenos Aires: FLACSO/CONICET.
- Puiggrós, Adriana (1984): La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. México: Nueva Imagen.
- Puiggrós, Adriana (1980): Imperialismo y educación en América Latina. México: Nueva Imagen.
- Puiggrós, Adriana (1990): Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Tomo I de la "Historia de la educación en la Argentina". Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana (1996): Qué pasó en la educación argentina. De la conquista al menemismo. Buenos Aires: Kapelusz.
- Puiggrós, Adriana (1997): Reformar con el apoyo en la gente. En: Clarín (Buenos Aires, 10. septiembre 1997). Disponible en: <http://edant.clarin.com/diario/1997/09/10/i-01611d.htm>
- Puiggrós, Adriana (2004): La fábrica del conocimiento. Rosario: Homo Sapiens.
- Puiggrós, Adriana (2005): De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Ramos, Juan P. (1910): Historia de la instrucción primaria en la República Argentina (1810-1910), 2 tomos. Buenos Aires: Jacobo Peuser.
- Salvadores, Antonino (1941): La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420. Buenos Aires: Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1845) Facundo. Civilización y Barbarie. Varias ediciones.
- Schriewer, Jürgen (1987): Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt. Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. En: Baecker, Dirk et al. (ed.): Theorie als Passion. Frankfurt/M.: Suhrkamp, pp. 629-668.
- Tedesco, Juan Carlos (1970/1986): Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Solar: Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos (1982): Elementos para una sociología del currículo escolar en la Argentina. En: Braslavsky, Cecilia/Carciofi, Ricardo/Tedesco, Juan Carlos: El proyecto educativo autoritario. Argentina, 1976-1982. Buenos Aires: GEL, S. 10-65.
- Wasserman, Fabio (2008): Entre Clio y la Polis. Conocimiento histórico y representaciones del pasado en el Río de La Plata (1830-1860). Teseo: Buenos Aires.