

**Las políticas públicas sobre el tema familia en la escuela primaria,
Buenos Aires 1983/1993.**

***Public policies on the family issue in primary school, Buenos Aires
1983/1993.***

Mg. Karina Martinez
UFASTA

RESUMEN

En este escrito se intenta reconocer la importancia de las políticas públicas y de los lineamientos educativos de la provincia de Buenos Aires enmarcados en el contexto de redemocratización nacional. El problema central será comprender el rol de las políticas públicas sobre el tema familia en la escuela primaria durante el período 1983/1993 y cómo estaban planteados desde los diseños o lineamientos escolares y guías de actividades como un tema fundamental, haciendo hincapié en cómo era sugerida su enseñanza. Para complejizar el tema, conceptualizo el tema política pública e investigo los diseños curriculares y lineamientos escolares existentes, comparando con los años previos del gobierno de facto, observando rupturas y continuidades.

En efecto, se analiza qué ideas educativas fueron transmitidas en los diseños curriculares en un contexto histórico importante como es la redemocratización del país y el desarrollo del Congreso Pedagógico Nacional, evento que permitió que diversos actores sociales discutieran las dimensiones relevantes del sistema educativo y se pusiera de manifiesto la existencia de un fuerte consenso acerca de la necesidad de sancionar una nueva ley general para ordenar el desarrollo de la educación básica. Estos debates permitieron posteriormente la reforma educativa a través de la Ley Federal de Educación - ley 24.195- sancionada en abril de 1993. Este instrumento legal reemplazó la ley 1420 de 1884 y estructuró el primer desarrollo del sistema educativo formal del país.

PALABRAS CLAVE: políticas públicas; escuela; educación; familias.

ABSTRACT

In this writing attempts to recognize the importance of public policies and educational guidelines in the province of Buenos Aires, framed in a context of national redemocratization. The central problem will be to understand the role of public policies on the family issue in primary school during the 1983/1993 period and how they were

raised from the designs or school guidelines and activity guides as a fundamental issue, emphasizing how it was suggested in his teaching. To make the issue more complex, I conceptualize the public policy issue and investigate the existing curricular designs and school guidelines, comparing it with that of the previous years of the de facto government, observing ruptures and continuities.

Indeed, it is analyzed what educational ideas were transmitted in the curricular designs in an important historical context such as the redemocratization of the country and the development of the National Pedagogical Congress, an event that allowed various social actors to discuss the relevant dimensions of the educational system and to stand up I manifest the existence of a strong consensus about the need to enact a new general law to order the development of basic education. These debates later allowed the educational reform through the Federal Education Law - Law 24,195 - sanctioned in April 1993. This legal instrument replaced Law 1420 of 1884 and structured the first development of the formal educational system of the country.

KEYWORDS: public politics; school; education; families.

Las políticas públicas: concepto

Para comprender la definición de políticas públicas primero centramos la atención en el Estado como institución encargada de realizar el derecho en la sociedad civil, en el que se concentra el poder político de la sociedad. Considerado desde Hobbes como un instrumento para proteger a los individuos del miedo, de los abusos de los demás y caracterizado a su vez como un sistema protector. Esto es, el Estado tiene el poder de tomar las decisiones que afectan a la sociedad civil en general. El Estado forma parte así de un conjunto de las instituciones públicas que forman lo que llamamos el sistema político administrativo de un país. En efecto, las políticas públicas sin política no tienen sustento ni los consensos necesarios para garantizar su sostenibilidad y estabilidad, y pueden terminar en simples propuestas de gobierno pero no de Estado (Ortega: 16).

El análisis de las políticas públicas propone interpretar al Estado, en función de su influencia sobre la economía y la sociedad. Entendiendo de esta manera la importancia de la acción del Estado (Subirats, 2008: 8). Así, *“Las políticas públicas en su conjunto son un cristal a través del cual pueden visualizarse transformaciones de las relaciones entre el Estado y la sociedad”* (Mendíaz, 2004: 1).

En un recorrido del estudio de las políticas públicas encontramos que entre los años de 1950 y 1960 los estudios de la sociología y la ciencia política norteamericana, han estado centrados en la *sociedad* a fin de dar cuenta de la política y las actividades de gobierno. Este modelo *funcionalista* parte del supuesto que las políticas públicas son producto de lo que sucede en la sociedad donde el Estado no tiene capacidad de decisión.

Por otro lado, los análisis socialistas sostienen que las políticas estatales son expresión de la lucha de clases que normalmente favorece a la clase burguesa. El Estado es considerado como gendarme de los intereses de la burguesía, clase con capacidad de reproducir la relación capital-trabajo. Del *neomarxismo* proviene un aporte muy importante, es N. Poulantzas (1985) quien profundiza el concepto de

“*autonomía relativa*” de la política respecto de la economía, modificando a partir de esta interpretación los postulados ortodoxos que reducían al Estado a los dictados del *capital* (Mendíaz, 2004).

No obstante, las políticas públicas por mucho tiempo no fueron estudiadas en profundidad, ya que se consideraba a las políticas que hacía el Estado, como factores externos. Desde el marxismo estructural las políticas estatales eran algo teatrales, escénicas, determinadas por las relaciones entre clases sociales y las naciones. Por otro lado, para el neoliberalismo institucional el Estado es un simple operador de leyes públicas. No obstante, más allá de las diferencias ideológicas, podemos definir en común a la política pública como toda *acción de gobierno*. Aunque, no toda acción de gobierno es política pública.

En efecto, podemos observar este concepto como ambiguo, práctico más que teórico, una aproximación sería definirlo como toda acción que sigue un actor o un conjunto de actores al tratar un problema o asunto de interés público. Así, en la política pública encontramos relaciones entre actores públicos y privados.

La ciencia tradicional consideraba, en los años 1950/60 que las políticas públicas (policies) eran variables dependientes de la actividad política (politics). Actualmente, se las considera el resultado de procesos decisorios de poderes en conflicto.

En resumen, desde la perspectiva *socio-céntrica*, el gobierno no es analizado como actor independiente o de relevancia, sino como un terreno donde los grupos de interés, fundamentalmente económicos, se alían entre sí para configurar la adopción de decisiones que son relegadas en relación a las funciones compartidas por los sistemas políticos de todas las sociedades. Estos estudios se centran en los *aportes* de la sociedad al gobierno y en los efectos *distributivos* del Estado a través de sus políticas. En estas perspectivas el Estado era considerado como un concepto antiguo, asociado a estudios jurídico-formalistas de principios constitucionales.

Continuando con el recorrido histórico, la década de los años 1970 se caracterizó por los cambios profundos producidos en todos los órdenes, político, social, económico, cultural e internacional. Las transformaciones fueron radicales en tanto la crisis fue *estructural*. La perspectiva *socio-céntrica* entró en crisis, precisamente, cuando el Estado de Bienestar se resquebrajó. En los años transcurridos desde el 1945 a 1968, en pleno auge del Welfare State, el *Estado* fue relegado como concepto explicativo para el análisis de las políticas públicas, dejando de lado en el análisis, la influencia de los Estados en las relaciones con los grupos sociales y en los procesos políticos y socioeconómicos. En los albores de la década de 1970, cuando la crisis impregnó a los países capitalistas, el Estado volvió a instalarse en los estudios de los teóricos de la política, recobrando fuerzas, en tanto la relación economía y política no puede ser pensada sin reintroducir al Estado en los análisis (Mendíaz, 2004).

De tal manera, llegando a los años 1980, se produce un cambio importante, con el *re-descubrimiento del Estado*, actor que pasa a destacarse en diferentes estudios provenientes de la historia económica, la economía política, la política, la sociología, la ciencia política y la antropología. En fin, las ciencias sociales en general revalorizarán al Estado como ente regulador, distorsionador de los mercados, creador y garante de

derechos de propiedad. Esta corriente se conoce con el nombre de neoinstitucionalismo:

Los nuevos institucionalistas, coinciden con la idea que las instituciones son las reglas de juego de la sociedad o, más formalmente, los constreñimientos u obligaciones creados por los seres humanos que le dan forma a la interacción humana; en consecuencia éstas estructuran los alicientes en el intercambio humano, ya sea político, social o económico. (Mendíaz, 2004: 13).

Complejizando el concepto, tomamos como referencia a Subirats, el autor define textualmente: *“las políticas públicas están formadas por un conjunto de acciones y decisiones llevadas a cabo por diversos actores con la finalidad de resolver un problema definido políticamente como público”* (Subirats, 2008: 125). Un interesante aporte de este investigador es considerar la distinción entre un problema social y su incorporación en la agenda como problema público, en efecto, el autor destaca:

Los problemas públicos representan una prolongación de los problemas sociales en la medida en que, una vez que surgen en el interior de la sociedad civil, se debaten en el seno de un espacio político-administrativo emergente. En este sentido, la definición de un problema público es esencialmente política. En otras palabras, un problema se vuelve público sólo tras su inclusión en la agenda política (Subirats, 2008: 129).

Otra forma de concebir las políticas públicas, es entenderla como un conjunto de acciones intencionales y causales orientadas a la realización de un objetivo de interés/beneficio público cuyos lineamientos de acción, agentes, instrumentos, procedimientos y recursos se reproducen en el tiempo de manera constante y coherente, en correspondencia con el cumplimiento de funciones públicas que son de naturaleza permanente o con la atención de problemas públicos cuya acción implica una acción sostenida. A esa estructura estable de acciones de gobierno llamamos *políticas públicas*.

Como características comunes en las distintas definiciones de políticas públicas es recurrente, considerarlo como un proceso, un ciclo, en el cual intervienen diversos y múltiples actores que intentan resolver un problema en un tiempo acotado.

Dentro de las fases de la política pública los autores analizados destacan los siguientes pasos:

- Diagnóstico: definir el problema como público. Encontrar las causas del problema.
- Determinar el problema: considerar si es individual o colectivo. Su perímetro. La extensión del problema. La novedad, ver si el reclamo es nuevo o urgente.
- Identificar actores: Pueden ser monoactoral o pluriactoral. Grados de centralismo.
- Planes de acción: Fijar competencias, recursos que serán destinados y responsabilidades.
- Actos de ejecución: Formalidad de las acciones y coordinación. Monitoreos.
- Evaluación: Se comprueba en qué medida se cumplieron los objetivos y los efectos/ impactos de las políticas públicas. La evaluación de una política pública

pretende examinar empíricamente la validez del modelo causal en el que ésta se fundamentó en su proceso de elaboración. En efecto, se trata de comprobar si la teoría de la acción en la que basaba la política tenía fundamento, y el grado de aplicación real finalmente alcanzada. En la evaluación se tendrá en cuenta la efectividad, eficacia y eficiencia de la política pública. *“Las evaluaciones pueden tener como objetivo, o como consecuencia, la reformulación o la modificación de medidas o de políticas públicas, mejorar la implementación de las mismas, o bien, realizar un informe sobre las mismas”* (Subirats, 2008: 228).

Tomando como referencia a Oszlack (2014) encontramos que la satisfacción de demandas y la resolución de problemas que plantea el funcionamiento de una sociedad, pueden ser alternativamente atendidas: “1) por el Estado; 2) por el mercado y/o 3) por organizaciones de la sociedad civil, así como por diferentes combinaciones de estas instancias y actores. Durante la mayor parte de la historia del Estado moderno, el protagonismo en la resolución de las cuestiones de la agenda social estuvo en manos del Estado, erigido así en el nodo central de una matriz que, por ese motivo, se dio en llamar “estado-céntrica”¹.

Siguiendo a Oszlack, durante breves períodos -interregnos militares, auge del neoliberalismo- el motor de las acciones se desplazó hacia el sector privado, configurando así una matriz mercado-céntrica, individualista, centrada en la creencia de que la búsqueda del interés personal maximizaba el interés colectivo y el mercado regulaba con su mano invisible a las transacciones sociales.

Ya en el siglo XXI, el Estado regresó pero, esta vez, de la mano de la sociedad civil, en la medida en que se reconoce un creciente papel de la ciudadanía en el proceso de gestión pública, con lo cual se han echado las bases de una incipiente matriz “socio-céntrica” (Oszlack, 2014: 1).

En efecto, dentro de las políticas públicas encontramos acciones, planes, programas, proyectos que no son factibles de ser solucionadas en el ámbito privado. Para ser consideradas “correctas” políticas públicas se destaca la estabilidad, la adaptabilidad, coherencia, coordinación, calidad de la implementación y de la efectiva aplicación, orientación hacia el interés público y eficiencia.

La familia en las políticas educativas

Si tomamos como modelo de análisis el caso de las políticas educativas con respecto a la familia encontramos que los actores involucrados son numerosos, por lo tanto, hablamos de la presencia de pluriactores, específicamente en la política educativa son los docentes, directivos de escuelas, inspectores y funcionarios del Ministerio de Educación y Gobierno, con una coordinación vertical e integrada.

Dentro de las políticas educativas nacionales la familia ocupa un lugar relevante, no sólo como transmisora de valores, aptitudes y normas sociales sino también como

¹ Oszlack, O. (2014) Políticas públicas y capacidades estatales. En *Forjando*, año 3, número 5, Buenos Aires.

lugar de reproducción cultural. Encontramos que el tema de la familia fue abordado con notas conservadoras en los planes estatales, diseños curriculares y lineamientos educativos, predominando el modelo de familia nuclear.

Si analizamos la estructura familiar de los años 1983/1993, la familia nuclear es la forma de coresidencia más generalizada, representado el 75 por ciento de los hogares de todas las familias del país para 1991 y el 66 por ciento entre 1970 y 1980, lo que explicaría su incremento en los últimos años², no obstante, es importante también destacar el incremento de la individualización. “La familia nuclear completa de parejas e hijos continúa siendo la expresión no solo típica, sino más tradicional, de los valores y costumbres (...) en torno a la vida familiar y a la distribución de roles en el interior de la familia” (Wainerman, 1994: 210) No obstante, los hogares monoparentales formado por un padre y sus hijos aumentaron en este período, especialmente circunscriptos a familias de sectores medios y medios- altos, lo que explicaría la existencia de un cambio social dentro de las dinámicas familiares, junto a la disminución de la familia extendida.

Cuando la socióloga Wainerman se pregunta ¿en qué entorno familiar crecen los niños? Establece a través del análisis de los censos que para 1980 la casi totalidad- 98%- de los niños viven en hogares particulares y para 1991 prácticamente todos los niños del país de hasta 14 años vivían en hogares particulares y crecen en un entorno familiar.

Es interesante destacar las conclusiones de la socióloga, frente a los cambios en la familia, su indagación gira en torno a entender estos cambios como un proceso de transformación de las familias y no de su extinción, estando atenta a los cambios y permanencias. Wainerman afirma: “Casi las tres cuartas partes de entre ellos son hijos de familias nucleares, los restantes son miembros de familias extendidas y compuestas, en las cuales son hijos de jefe (57%) o sus nietos (33%)” (Wainerman, 1994: 218).

En efecto, podemos rastrear que la realidad social- familiar de nuestro período está enmarcada en profundos cambios dentro de las dinámicas familiares, no obstante, la forma sigue centrándose en Vivir en familia. Retomando y relacionando el tema con las políticas públicas, ¿Qué ocurre con los programas de estudios y los diseños curriculares en mi período de análisis? ¿Está presente el Estado en los proyectos educativos? ¿Aparece dentro de los contenidos básicos primarios el estudio de la familia? ¿Qué lugar ocupó la familia dentro de las políticas educativas públicas en nuestro país?

Existen muy pocos trabajos que traten el tema de la familia en la política educativa Argentina, y menos aún observando los lineamientos curriculares, por tal motivo, para poder ampliar el análisis destacamos la existencia de las fuentes del CREDI (Centro de Recursos Documentales e Informáticos) pertenecientes al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología ubicado en la Ciudad de Buenos Aires.

En el CREDI se accede a un extenso cuadernillo de guías de actividades graduadas por áreas, en este caso, utilice el área de Ciencias Sociales, pertenecientes al Consejo Nacional de Educación de 1979. Un hallazgo importante fue el Anteproyecto de Lineamientos Curriculares de Educación Básica de la provincia de Buenos Aires de la

² Datos extraídos de registros de censos argentinos analizados por Wainerman C. y Gelstein R. (1994) “Viviendo en familia: ayer y hoy” en: Wainerman, C. (comp.) Vivir en Familia. Buenos Aires: Losada.

Dirección General de Escuelas y Cultura de noviembre de 1985. Ante la ausencia de diseños curriculares postdictatoriales, este anteproyecto fue utilizado a modo de lineamientos generales para la educación primaria de la provincia de Buenos Aires hasta la Reforma Educativa de 1993.

En la guía de actividades del diseño curricular Ciencias Sociales de 1979 aparece un orden temario que coincide con los programas de estudio enseñados en el primer ciclo de la educación primaria de 1983/1993. La guía está destinada a docentes primarios y está dividida en cuatro áreas: matemática, lengua y literatura, ciencias sociales y ciencias naturales.

Los ítems tratados a lo largo del documento son:

- Las demandas psicológicas de la naturaleza del niño
- Las demandas lógicas de las disciplinas que componen el área
- El enfoque didáctico
- La familia
- La escuela
- El barrio o el lugar asiento de la escuela
- La zona a la que pertenece la escuela
- Efemérides patrias

Centrando el análisis en el ítem de la familia encontramos mucha información relevante. Los contenidos mencionados son por ejemplo la *Composición de la comunidad familiar*, para el que se sugiere como actividad trabajar con dibujos, tarjetas o fotografías de las escenas de la propia vida familiar y elaborar narraciones al respecto. Dentro de las actividades narrativas se sugiere “narrar mi historia”, destacando los momentos trascendentales de los niños.

Otro contenido dentro de este mismo ítem general que es la familia es el de *La Casa*, con las dependencias, plantas y animales. Es destacable el enfoque funcionalista de las actividades sugeridas, por ejemplo, a través de la ubicación de objetos imaginando la distribución de las dependencias, donde el estudiante no sólo puede trabajar con maquetas la distribución del espacio sino también se plantea ubicar el rol de los miembros de la familia.

Con respecto al *Trabajo de los miembros de la familia*, se sugiere trabajar los aspectos generales de la economía familiar y practicar el ahorro. No obstante, mi atención se detiene en el observar el análisis de *La familia cristiana*, estas actividades están orientadas a escuelas primarias pertenecientes al Consejo Nacional de Educación, no sólo engloba a las de gestión privada religiosa sino especialmente a las de gestión pública. Las actividades sugeridas se vinculan con el carácter religioso, esto es conocer la vida de Jesús, narrar su historia y compararla con su propia familia. Estas actividades se complejizan al transcurrir los años escolares, para tercer año de educación primaria se sugiere comentar los hechos de la familia de Jesús como *modelo de familia*, destacando las virtudes de una familia. Aquí, aparece la noción modelo de

familia como un ideal a seguir con la incorporación de normas, valores y representaciones sociales ejemplares.

También se valoran las fiestas familiares y religiosas, resaltando la importancia de los domingos, Navidad y Semana Santa. Las actividades en torno a estos temas son la reflexión e ilustraciones de representación. El peso de la religión en estos contenidos y actividades sugeridas aparecen reflejadas en numerosos ejemplos: “*Conversar sobre las fiestas religiosas de la familia*”, “*Conversar sobre el día dedicado a Dios*”, “*Enumerar las fiestas religiosas de la familia*”, “*Valorar la universalidad de la creencia en un Dios Creador de todas las cosas*” (Diseño Curricular de Ciencias Sociales pertenecientes al Consejo Nacional de Educación de 1979).

Al finalizar el análisis de la guía de actividades se pretende dramatizar sobre las relaciones familiares, el contenido se denomina *Composición. Relaciones entre padres e hijos*, y se destaca la reflexión sobre los roles y funciones desempeñadas por los miembros familiares, resaltando las jerarquías sociales. Para tercer año primario se propone trabajar con material visual sobre los grupos familiares. Es interesante destacar los roles sociales asignados a distintos miembros familiares, sugiriendo la representación de realidades hogareñas a través de situaciones como una “*cena en familia*”, “*una charla con mamá y papá*”, “*toda mi familia sale de paseo*”, “*mamá se despierta y nos prepara el desayuno*” (Diseño Curricular de Ciencias Sociales pertenecientes al Consejo Nacional de Educación de 1979). No obstante, las jerarquías de roles no es profundizada en el documento, sólo se plantea aceptar la función orientadora de quienes tienen mayor autoridad, dejando a entender que son los padres.

Este Diseño Curricular de 1979, no es descriptivo, por lo tanto, no aparecen formas de composición familiar, ni roles asignados especificados claramente. Este documento apunta a ser utilizado como una guía de actividades a desarrollar en el aula, y será la maestra la que tenga la función de jerarquizar los contenidos y recrear situaciones familiares cotidianas. En estudios orales de prácticas docentes pude observar que son muy recordados los “cuadernillos docentes”.

Con respecto al Anteproyecto de Lineamientos Curriculares de 1985, este está dirigido al igual que el diseño de 1979 a actores inmediatos como son los docentes de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires. En las primeras páginas se destacan dos ejes a ser enseñados: el Ético y el Social, y a su vez se dividen en distintos objetivos a lograr. Aquí encontramos una importancia destacada al eje ético teniendo en cuenta las desigualdades y el reconocimiento de los derechos humanos:

La concepción ética de la vida conducirá al reconocimiento del derecho como regulación de la convivencia y de allí surgirán la tolerancia ante las diferencias y las discrepancias, la solidaridad y la cooperación, el reconocimiento de la paz como condición indispensable.

Esto quiere decir que educar para que todos los hombres reconozcan las condiciones mismas de su dignidad, implica educar en el respeto de los derechos humanos. Anteproyecto de Lineamientos Curriculares, 1985: 1.

En el *Eje ético* se destaca:

- Reconocer que el individuo se transforma en persona digna al ejercitar los valores de cooperación, solidaridad y ayuda mutua.
- Reconocer los valores de cooperación, solidaridad y ayuda mutua como básicos de la convivencia social.
- Ejercitar en el barrio, en la escuela y en la comunidad conductas de cooperación, solidaridad y ayuda mutua.
- Reconocer los roles de quienes componen la familia, la comunidad escolar favoreciendo el desarrollo de la identidad.

En este último se detalla un enunciado sobre la familia, partiendo de la familia como un núcleo social, generadora de una identidad propia que se amplía avanzando a la sociedad en general: *"Partiendo de la familia como núcleo social que ampara al niño y lo guía en el logro de su identidad, el proceso avanza ampliándose a la sociedad total"* (Anteproyecto de Lineamientos Curriculares de Educación Básica Provincia de Buenos Aires, 1985: 2). Entre las actividades sugeridas destaco un predominio en la apreciación de los roles de los integrantes del grupo familiar y su comparación con los integrantes de la comunidad escolar, las nociones de autoridad seguramente están presentes detrás de estos enunciados, por ejemplo, cuando se plantea:

- Respetar las pautas acordadas por el núcleo familiar
- Representar a través de distintos roles los deberes y derechos del niño en el hogar
- Respetar las costumbres de otras familias
- Reconocer la responsabilidad moral y social que le cabe como parte integrante de la sociedad.

En estos enunciados se instala el respeto por las pautas culturales y sociales básicas. Otro eje referente es el *Eje social*, donde se considera la educación desde una dimensión social del educando iniciándose con el nacimiento y concluyendo con la muerte. La educación así trasciende el ámbito académico para ser parte de un proceso de asimilación cultural internalizada por el individuo a través de la incorporación de pautas y normas, o *nomos* diríamos en términos de Bourdieu. En este eje social se remarca la importancia de la educación en la toma de conciencia del sujeto del *lugar* que le cabe en la sociedad. En efecto, en esta internacionalización de normas, valores y reglas el individuo va incorporando *modelos* y representaciones sociales y, como se remarca en el texto, identificándose con su lugar en la sociedad total.

Otro aspecto fundamental que se plasma en este lineamiento curricular es el aspecto de educar, como dice, PARA y EN la democracia iniciando al estudiante en las prácticas emocionales a través del incentivo de la discusión de ideas. Esta educación *para* y *en* la democracia acompaña el proceso de cambios emergentes y de la revalorización de la pluralidad de voces. El objetivo de este lineamiento tomado como política pública es claramente la integración del niño en organizaciones sociales más amplias esto es: la familia, la escuela, el barrio, el municipio, la provincia, la región; reconociendo en el sujeto su propia identidad en el grupo familiar y en la sociedad.

Dentro del Anteproyecto de Lineamientos Curriculares de 1985, se resalta en el área de Ciencias Sociales su enfoque que es predominantemente antropológico, cultural y social. El carácter integral se hace notablemente presente en esta área. Otro aspecto a

remarcar es la formulación de una articulación entre la Geografía, Historia y Educación Cívica, tema que será ampliado y vastamente trabajado con la reforma educativa a partir de 1993. Otro detalle de este lineamiento es la sugerencia de abandonar los métodos memorísticos de enseñanzas, por ejemplo, de nombres de ríos, países o ciudades y se privilegia la observación, relación y búsqueda de correlaciones entre distintos fenómenos.

El área de Ciencias Sociales de este lineamiento curricular fue planificada a partir de estructuras organizativas ordenadas en complejidad creciente. En cada estructura se supone el acercamiento a la dimensión espacial, la escuela, el barrio, la localidad, el partido, la provincia, la región, donde cada estructura tiene carácter integral. Estas estructuras organizativas del lineamiento, que detallo textualmente del documento, quedan establecidas de la siguiente manera:

Organización	Definición
Familia	Es el primer grupo socializador
Escuela	Institución socializadora compuesta por personas que trabajan para enseñar y aprender en mutua cooperación.
Barrio	Comunidad donde vive un conjunto de personas que realizan diversas actividades y proporcionan un servicio que satisface las necesidades del grupo.
Comunidades	Urbana o rural, comunidad en la que se insertan la familia y la escuela.
Partido	Unidad político- geográfica, conducida por representantes del pueblo que se sostiene por contribución de todos los habitantes.
Provincia	Unidad con autonomía política, judicial y educativa dentro de un territorio.

Fuente: Anteproyecto de Lineamientos Curriculares de 1985

La definición de la familia se describe en este lineamiento curricular como el primer grupo socializador que está compuesto por *“personas unidas por relaciones de parentesco que se refuerzan con el amor, la solidaridad, el respeto”* (Lineamiento Curricular 1985: 121).

La observación de las actividades sugeridas desde el Diseño Curricular de 1979 y del Lineamiento Curricular de 1985 permitió comprobar que el tema de la familia estuvo presente en la agenda pública escolar de nuestro período de análisis y como política pública, ocupó un lugar central como primer grupo socializador que permitirá la integración democrática en marcos futuros más amplios como son el municipio, la provincia y la nación.

La función de la familia se mantiene desde los diseños del gobierno de facto, como la responsable en la crianza de los niños y en la inculcación de normas y valores, tema recurrente en ambos modelos educativos. En el lineamiento de 1985, acorde con el contexto histórico, encontramos una incesante inserción del sujeto en el sistema

democrático desde el primer ciclo de nivel primaria. Dentro de las continuidades se puede observar que se mantiene la función tradicional de la familia.

Reglamentación General para las Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires

En el Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires decreto 6.013/58 de 1983 se puede observar -como política pública- los fines de la educación del período, relacionados con procurar el desenvolvimiento de la personalidad del educando tratando de favorecer su adaptación social, preparándolo para desempeñarse adecuadamente en su realidad presente e ingresar en la comunidad a la que pertenece como un miembro útil y responsable.

Con respecto al contenido de la Educación el art. 2° deja establecido que la escuela primaria -encargada de la educación común- asegurará al niño las siguientes condiciones:

- Ordenar su conducta según las normas morales de la vida individual, familiar, social y nacional, fomentando los sentimientos de amor y solidaridad humanos.
- Hablar, leer y escribir correctamente el propio idioma.
- Obtener nociones de cálculos aritméticos y de las medidas en función de su aplicación práctica y en vista de las posibilidades de un desarrollo ulterior.
- Adaptarse socialmente y forjar hábitos de convivencia en los distintos aspectos de la vida.
- Adquirir nociones indispensables acerca de nuestro suelo, el pasado histórico, las tradiciones nacionales, las instituciones patrias, hasta obtener una clara visión de nuestro país en sus múltiples aspectos y en sus vinculaciones con el acervo cultural de las demás naciones.
- Fomentar su control y autodominio, voluntad, perseverancia, concepto del deber, responsabilidad, disciplina y propia y ajena estimación.
- Apreciar los valores que surgen del trabajo fecundo en sus múltiples aspectos señalando, en tal sentido, la elevada dignidad de las vidas ejemplares y destacando su significación en el progreso cultural del país y de la humanidad.

Observamos así, un amplio desafío por lograr la adaptación social a lo largo del proceso de aprendizaje primario destacando aptitudes cognitivas y emocionales. La familia aparece aquí con una función normalizadora junto a la escuela y otras instituciones sociales.

Esta notable importancia de las políticas públicas, a través de lineamientos y reglamentos en el sistema educativo primario nos da la posibilidad de investigar cómo fue el tema abordado no sólo desde el Consejo Nacional de Educación, sino también desde el Estado mismo, por ejemplo, también con la conformación en 1986 de un *Congreso Pedagógico Nacional* que, como política pública, trataría de enfocar su atención en resolver la situación problemática de educar *para y en* la democracia.

El Congreso Pedagógico Nacional como política pública

En nuestra historia argentina se realizaron dos Congresos Pedagógicos Nacionales. El primero, en el año 1882, dio origen a la Ley 1.420. Este primer Congreso puso el acento en la necesidad de iniciar a todos los niños en la lectura, alfabetizar a los adultos, brindar a la mujer la misma educación que al varón, garantizar la presencia de bibliotecas en todo el país, escuelas limpias, bien iluminadas y ventiladas. La instrucción cívica fue recomendada como un contenido curricular esencial sobre todo, en un contexto de construcción del ciudadano argentino.

Las conclusiones del Congreso apuntaron a la importancia de una enseñanza enteramente gratuita en las escuelas comunes, la necesidad de establecer contenidos mínimos para la instrucción de los niños entre seis y catorce años, fomentando la administración propia de los recursos económicos de cada escuela. También surge la necesidad de expandir la educación rural mediante la creación de suficiente cantidad de escuelas. Este I Congreso fue el antecedente importante de la ley 1420, de Educación Común gratuita, laica y obligatoria. Y el II Congreso permitió sentar las bases para la Reforma Educativa menemista de 1993.

El II Congreso Pedagógico Nacional fue convocado en 1984 en la provincia de Córdoba. Muchas cuestiones edilicias y el pensar qué educación se quiere para el país, vuelven a plantearse como en el I Congreso. La convocatoria se efectuó mediante la ley nacional 23.114 votada por unanimidad por las dos cámaras legislativas. Un análisis de los niveles de participación de los distintos actores sociales nos detiene para observar la presencia de una gran cantidad de población educativa y no educativa, de áreas urbanas y sobre todo rurales que han participado de este congreso. Es interesante analizar el *Informe Final de la Asamblea Nacional*, allí podemos rastrear que toda la sociedad civil fue invitada a participar:

ARTICULO 1: Convocase a un Congreso Pedagógico, que se efectuará con la más amplia participación de todos los niveles de enseñanza, estudiantes, padres , cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas. Congreso Pedagógico: *Informe Final de la Asamblea Nacional*, Embalse-Córdoba, Ministerio de Educación, 27 de febrero al 6 de marzo de 1988.

Los actores sociales que participaron de este II Congreso fueron amplios desde sectores estatistas, como los radicales pero también no estatistas u opositores. También participaron la Conferencia Episcopal Argentina, el Partido Demócrata Cristiano, el Partido Justicialista, la Unión del Centro Democrático, el Movimiento de Integración y Desarrollo y una gran cantidad de sociedad civil, de padres de familia que tenían a sus hijos en colegios privados. Es destacable, el rol de la Iglesia en este Congreso. En aquella convocatoria llegaron a participar un total de 400.000 personas. No obstante, el gran ausente fue el Sindicato de Docentes.

Una década antes de la polémica reforma de los 90, ya inquietaban algunos indicadores que alertaban sobre el fracaso educativo: más de un millón y medio de argentinos no sabían leer y escribir, más de cinco millones tenían dificultades

por "falta de entrenamiento adecuado" y había caído la matrícula escolar. El congreso estuvo dominado por una fuerte carga ideológica y política (...) Alfonsín confió la organización del congreso a su equipo educativo, encabezado en 1984 por el ministro Carlos Alconada Aramburú, y el diputado Adolfo Stubrin. En tiempos de plena efervescencia política, se promovió que las asambleas se realizarán fuera de los colegios, para favorecer la participación y evitar que los debates quedaran dominados por las autoridades escolares y los gremios. M. de Vedia (2011) En los '80 más política que pedagogía, La Nación.

La finalidad del II Congreso fue modificar la educación desde una concepción integral del ciudadano argentino, democratizar las instituciones, donde el sistema educativo se fue descentralizando cada vez más, pretendiendo acercar la educación a la familia, a la comuna y a la provincia, alejando al Estado de su función sobre los asuntos internos o locales. Por lo tanto, se definía así si la educación pública sería estatal o no estatal, tratando temas como la subvención de los colegios privados y qué tipo de educación querían recibir sobre todo los sectores medios y bajos que accedían a los colegios privados. Al igual que el I Congreso Pedagógico Nacional de Roca en 1882, que buscaba saber qué principios regirían la educación pública argentina, la alta opinión pública en los debates fue una constante en ambos congresos.

La Asamblea Pedagógica Nacional de 1988 fue convocada por la Comisión Organizadora Nacional, de ella se desprende el *Informe Final*. Esta Asamblea estuvo compuesta por 300 representantes designados por las Asambleas Pedagógicas Jurisdiccionales y distribuidos entre las jurisdicciones de la siguiente manera:

Jurisdicciones	Representantes
Capital Federal	22
Buenos Aires	67
Catamarca	7
Córdoba	19
Corrientes	10
Chaco	10
Chubut	7
Entre Ríos	11
Formosa	8
Jujuy	8
San Luis	7
Santa Cruz	7
Santiago del Estero	9
Santa Fe	20
La Pampa	7
La Rioja	7
Mendoza	13

Misiones	9
Neuquén	7
Rio Negro	8
Salta	10
San Juan	9
Tucumán	11
Tierra del Fuego	7
Total: 300	

Elaboración propia en base a fuente: Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional, Embalse-Córdoba, Ministerio de Educación, 27 de febrero al 6 de marzo de 1988, pág. 20.

La concurrencia de los representantes pedagógicos fue importante, profundizando los debates educativos, aunque parecería que se hubiera anhelado mayor participación:

Después de casi tres años de trabajo y próximo el momento de extraer conclusiones de la deliberación pública, la Comisión Organizadora Nacional siente con satisfacción que más allá de las sospechas sembradas sobre sus aviesas motivaciones se encierra el próximo el logro de los claros objetivos para los que fue creada. El escepticismo y las malas interpretaciones disuadieron de una participación plena y fecunda, a no pocos argentinos, pero esto también es parte del necesario aprendizaje de una sociedad en el ejercicio responsable de la democracia. Congreso Pedagógico: *Informe Final de la Asamblea Nacional*, Embalse-Córdoba, Ministerio de Educación, 27 de febrero al 6 de marzo de 1988, pág.26.

En el artículo 2 del Informe Final quedaron claros cuáles fueron los objetivos del Congreso, destacando el estado de libertad de opinión y nuevamente la actitud democrática en el sistema educativo:

- a. Crear un estado de opinión en torno de la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República.
- b. Recoger y valorar las opiniones de las personas y sectores interesados en el ordenamiento educativo y su desenvolvimiento.
- c. Plantear, estudiar y dilucidar los diversos problemas, dificultades, limitaciones y defectos que enfrenta la educación.
- d. Divulgar la situación educativa y sus alternativas de solución, asegurando la difusión necesaria a fin de que el pueblo participe activamente en el hallazgo de las soluciones.
- e. Proporcionar el asesoramiento que facilite la función del gobierno en sus esferas legislativa y ejecutiva.

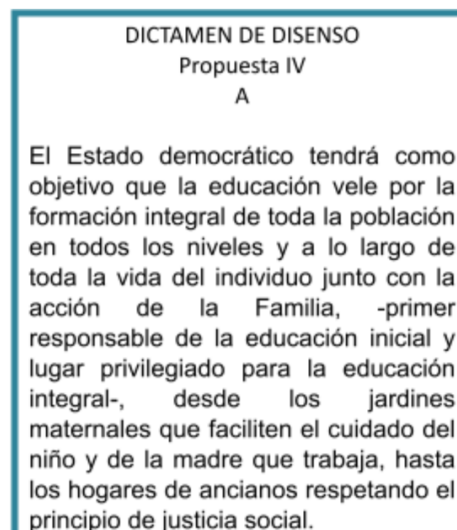
- f. Estrechar lazos de fraternidad entre educadores argentinos y de otros países latinoamericanos con vista a un intercambio fructífero de experiencias y conocimiento.

Las discusiones que se llevaron a cabo, en los dictámenes de disenso y de consenso, estuvieron siempre enmarcadas en: “consolidar la democracia; fortalecer la identidad nacional; superar las realidades educativas del presente” (Informe Final de Asamblea Nacional, 1988). También los folletos³ entregados en las escuelas sobre el Congreso Pedagógico nos remiten a destacar las principales cuestiones que se sugirió realizar:

- Informarse a través de los mensajes de radios, T.V., diarios y revistas referidos al Congreso Pedagógico.
- Colaborar con la Comisión Organizadora Local.
- Recibir y contestar la consulta.
- Acercarse a una escuela cooperadora, sociedad vecinal, gremio o partido político.
- Promover la discusión sobre la importancia de la realización del Congreso Pedagógico en todos los ámbitos.
- Documentar a partir de los materiales de información básica que brindan las Comisiones Organizadoras u otras fuentes.
- Presentar trabajos, individual o colectivamente.
- Participar en las Asambleas Pedagógicas de Base.
- Reflexionar y debatir responsablemente.

Desde el análisis del Congreso como política pública se destaca que los actores involucrados fueron multisectoriales y numerosos, de ámbitos públicos y privados. Las acciones se centraron en desarrollar los lineamientos y propuestas curriculares que serán incorporadas en la reforma educativa del período menemista, como son la articulación entre el nivel primario y secundario, la política de alfabetización masiva y la re- democratización del sistema educativo.

En los aspectos formales se propuso cambiar la nomenclatura de nivel primario por nivel inicial, imponiendo la obligatoriedad de una escolaridad básica que se inicie a los cinco años. El sistema primario se declaró obligatorio, gratuito y graduado en siete años, superando así la mayoría de los países latinoamericanos como Colombia, que duraban cinco años y Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, que duraban seis. Seis años era la edad de incorporación obligatoria, el



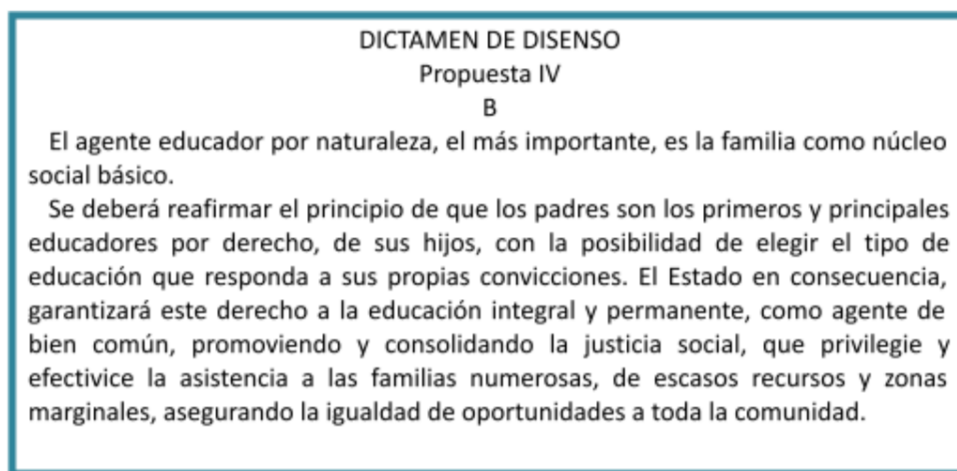
³ Folleto ¿Qué es el Congreso Pedagógico? En: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001787.pdf>

egreso debería suceder a los doce años, y se podía extender hasta los catorce para el caso de repitentes o incorporaciones tardías.

Se acordó también la necesidad de un sistema educativo efectivamente articulado tanto vertical como horizontal, que permita el tránsito de un nivel a otro sin generar traumatismos, con sus secuelas de deserción y repetición. En cuanto al currículo se resolvió que será flexible, abierto e interdisciplinario, se adecuará al contexto socio-cultural de cada región respetando la unidad del sistema educativo nacional.

En lo que concierne a la familia, el Congreso Pedagógico Nacional, planteó que el agente educador por naturaleza, el más importante, es la familia como núcleo social básico. Se deberá reafirmar el principio de que los padres son los primeros y principales educadores, por derecho de sus hijos, con la posibilidad de elegir el tipo de educación que responda a sus propias convicciones.

En el Dictamen de Disenso del *Informe Final de la Asamblea*, es notable la asignación y revalorización de la familia en su rol educativo.



Fuente: Congreso Pedagógico, *Informe Final de la Asamblea Nacional*, Embalse-Córdoba, Ministerio de Educación, 27 de febrero al 6 de marzo de 1988, pág.113.

En efecto, la función del Estado se presentó como garante de una Educación Democrática. Al destacar a la familia como agente educador natural y núcleo social básico el Informe nos remite a pensarla como una forma tradicional, pero haciéndolos partícipes desde el Estado mismo por una educación responsable. ¿Qué ocurrió con aquellas familias que no presentaban una contención “adecuada” o como dice el Informe se encontraban “faltos de una estructura familiar”? En la cita XXI de la del Informe Final extraemos textualmente:

En la problemática surgida de los niños carentes de estructura familiar es imprescindible fijar políticas claras, no enunciativas, que se comprometan con la solución de dar figuras sustitutivas que contengan los roles papá-mamá. A los niños con otra problemática o dificultades, se les debe proporcionar desde las especialidades actividades interdisciplinarias que sustituyan definitivamente la

tradicional institucionalización que ha demostrado su incapacidad para resolver la problemática y su capacidad para profundizarla. La participación de la comunidad con todas sus expresiones es fundamental. Informe Final de la Asamblea, 1988: 173.

Se destaca la importancia por restablecer el orden familiar en los discursos educativos de este período, sustituyendo con figuras sustitutas los roles tradicionalmente delimitados, o -por el contrario- institucionalizándolos en otras actividades para que los niños salgan de su precariedad familiar.

Finalmente, en dictamen de consenso unánime se estableció crear un ambiente democrático que posibilite vivenciar el respeto por los derechos humanos, la justicia, el pluralismo y la solidaridad (...) integrando la familia- escuela para compartir la tarea de educar (...) y ayudar a la formación de hábitos de trabajo, ahorro, previsión, economía y cooperativismo, entre otras (Informe Final de la Asamblea, 1988: 184). Para tal fin se entregarán *Consejos de la Escuela*:

El Sistema Educativo debe facilitar y estimular la participación protagónica de todos los integrantes de la comunidad, en especial la familia, con igual nivel de responsabilidad social con todas las acciones educativas que se realicen puesto que el logro del bien común es responsabilidad de todos.

Para ello se implementarán a nivel de cada unidad educativa, CONSEJOS DE ESCUELA.

Dichos consejos que actuarán en el ámbito público como privado tendrán carácter consultivo, asesor, directivo o deliberativo a decisión de cada comunidad educativa y de acuerdo a la situación jurídica del establecimiento, y de los derechos adquiridos por los docentes. Informe Final de la Asamblea, 1988: Pág. 229.

Es reiterado el enunciado de democratizar la sociedad a través de la escuela *“La administración educativa que promueve la democracia debe comenzar por democratizarse en su estructura”* (Informe Final de la Asamblea, 1988: 228).

Otra nota a destacar del Informe Final es la importancia de revalorizar la tarea docente, asignándole un salario digno, asunto que desde la redemocratización de nuestro país es un tema recurrente. A través de consenso unánime se decide: *“Jerarquizar la función docente y asignarle una remuneración digna de acuerdo con la función y la magnitud de las responsabilidades y atendiendo a la clasificación que le corresponde por distancia y zona desfavorable”* (Informe Final de la Asamblea, 1988: 157).

En efecto, a través del análisis del Informe Final de la Asamblea de Embalse, Río Tercero, se puede vislumbrar el fuerte compromiso del Estado por democratizar las principales instituciones sociales como son la familia y la escuela, como absolutas responsables de la educación integral del niño y con roles sociales de sus integrantes que tienen que estar bien redefinidos.

En materia educativa la política pública en los primeros años 1990 - signados por la crisis social y económica y el surgimiento del período menemista- se tomaron los modelos y recomendaciones impuestas por la banca internacional, como el Banco Mundial y el FMI, y legitimados por los organismos internacionales encargados del

desarrollo, la educación y la cultura, como CEPAL y UNESCO, sin dejar de mencionar la aprobación otorgada, en nuestro país, por representantes del poder económico, financiero y empresarial. En un contexto descripto por la CEPAL como de agotamiento del modelo desarrollista (Tedesco y Fanfani, 2001), se buscaron nuevas miradas en un contexto globalizado, de mercado y con una fuerte polarización social y apertura a debates políticos como consecuencia de la finalización del gobierno autoritario. En efecto, nos encontramos con la legalización de un *sistema educativo estratificado y balcanizado* (Puiggrós, 1998).

Estas políticas públicas centraron su atención en la búsqueda de una educación democratizadora y las evaluaciones al respecto fueron positivas, no obstante, las críticas de estas acciones se centraron en qué modelo educativo fue planteado luego con la Reforma Educativa de 1993⁴ y el viraje ideológico- económico que el Estado ha protagonizado con respecto a la educación.

A partir de lo enunciado, podemos establecer como síntesis diversos aspectos sobre la familia como objeto de política pública, tema poco trabajado en las investigaciones recientes, destacando la importancia de democratizar a través de ella a la sociedad e integrarla en el marco nacional:

- Problema encontrado: Cómo educar al niño en una conciencia democratizadora, atendiendo a la familia como primera célula básica de la sociedad, organizadora y reproductora de las tradiciones conservadoras.
- Intensidad del problema: Colectivo. Perímetro nacional. Novedad del problema, si bien no aparece como urgente, existió una clara necesidad de realizar programas educativos integradores.
- Programa Político: Establecimiento del Anteproyecto Educativo Nacional 1985. Congreso Pedagógico 1986/1988. Sientan las bases para la Reforma Educativa de 1993. Centralizado en sus inicios y descentralizado a partir de los años 1990.
- Número de Actores: Pluriactorales, Gobierno- Ministerio de Educación- Inspectores- Directivos- Docentes- Familias- Estudiantes.
- Grado de coordinación: Vertical- Integrado. Imbricado. Centralizado, politizado, contexto heterogéneo. Con un grado de apertura abierto.
- Recursos: Rol de Estado pasa a una política no intervencionista económicamente. Desciende aún más su aporte de recursos con el gobierno neoliberal menemista. Poca inversión en infraestructura, organización y personal educativo.
- Evaluación: Creación de una conciencia nacional democratizadora desde la educación primaria. No se aumentan las posibilidades de acceso a la educación

⁴ Para profundizar sobre la Reforma Educativa existe mucha producción al respecto, algunos interesantes aportes se pueden consultar en: Puiggrós, Adriana (1998) *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemismo*. Colección Triángulos pedagógicos, Ed. Kapelusz, Bs. As, pp. 141; Braslavsky y Cosse, Gustavo (1996): «Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones», en *Publicaciones del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (preaL)*, N° 5; y Romero, José y Romero, Pedro (2004): *Los reformadores sin espíritu. ¿Quiénes hicieron la reforma educativa argentina en los noventa?* Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens.

de sectores de bajos recursos. No se mejora la equidad ni la calidad educativa. Se habla de “eficacia” educativa en lugar de calidad.

- Reformas hacia adentro: Hacia los modos de gestión y evaluación del sistema los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuelas. Estas reformas tienen como centro las escuelas y la eficacia de los aprendizajes. Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros, cambios curriculares y en las prácticas pedagógicas, se diseñan sistemas de incentivos para maestros según desempeño, pero no se realizan mayores inversiones en infraestructura, textos ni otros insumos, especialmente en las escuelas más pobres del país. Tampoco se plantea la existencia de un proyecto educativo que trate directamente la desigualdad familiar como un problema que deba resolverse.

En efecto, este nuevo ciclo de reformas está centrado en la eficacia de la educación y promueve cambios en el proyecto y gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, currículum y sistemas de evaluación. Pero no se habla de calidad ni de inclusión de nuevas realidades sociales. En efecto, estas políticas públicas educativas son lineamientos y discursos que muchas veces se mantienen ocultos, o implícitos y que determinan nuestras formas de participar a través del mundo escolar, visiones que producen y re-producen determinados valores sociales pero también relaciones de poder y, por lo tanto, no son neutrales, ya que dictaminan formas de representar la vida social. Estas políticas públicas que podemos observar en los lineamientos curriculares y en el Congreso Pedagógico Nacional en el contexto de redemocratización argentina 1983/1993 van configurando y regulando nuestra manera de enseñar la realidad social como bases fundamentales para el desarrollo social.

La investigación permitió, finalmente, comprender cómo el tema familia era abordado en todos los lineamientos y currículos escolares como política pública del período analizado, destacando la importancia del estudio de los temas sociales desde una perspectiva histórica generando un aporte más a la investigación universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Anteproyecto de Lineamientos Curriculares de Educación Básica Provincia de Bs. As. (1985), Bs. As.: CREDI.
- Anteproyecto de Diseño Curricular para la Educación Primaria Común (1986) Municipalidad de la Ciudad de Bs. As. Secretaría de Educación, Bs. As.: CREDI.
- Bardach, E. (1988) *Los ocho pasos para el análisis de las políticas públicas. Un manual para la práctica*. México: CIDE.
- Congreso Pedagógico Nacional. *Informe Final de la Asamblea Nacional*. Embalse, Córdoba. 27 de febrero- 6 de marzo de 1988.
- De Luca, Romina (2004): La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984, en *Razón y Revolución*, N° 13.
- Decreto de Autorización a la Creación de los “Consejos de Escuela”(1988), La Plata: CREDI.
- Díaz, Natalia y Kaufmann, Carolina. (2006). El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales El Litoral y El Diario. “Ciencia, docencia y tecnología”, (32).
- Diseño Curricular de Ciencias Sociales (1979) Ministerio de Educación, Palacio Pizzurno. Bs. As.: Centro de Recursos Documentales e Informáticos.
- Diseño Curricular M.C.B.A. Secretaría de Educación (1981), Ministerio de Educación, Palacio Pizzurno. Bs. As: Centro de Recursos Documentales e Informáticos.
- Folleto ¿Qué es el Congreso Pedagógico? En:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001787.pdf>
- Galarza, Daniel (2007) Investigación educativa y políticas educacionales. Tendencias, políticas y debates. *Tesis de Maestría en Educación*, Bs. As.: Universidad de San Andrés.
- Lahera, E. (2004). “Política y políticas públicas” (Vol. 95) En: *United Nations Publications*.
- Mendíaz, María G. (2004) *El Estado y las políticas públicas. Las visiones desde el neoinstitucionalismo*. Universidad Nacional de Rosario: Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales.
- Meny I. y Thoenig (1992) *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Olmos, L. (Sept.- Dic. 2008) “Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina” En: Políticas de educación en tiempos de globalización *Revista Iberoamericana de Educación* N°48, OEI.
- Ortegón Quiñones (2008) Guía sobre diseño y gestión de la política pública, Bogotá: Cepal.
- Oszlak, O. (2000). “Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego” (No. 323/O86e/v. 2). Centro de Estudios Avanzados, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Oszlak, O. (2014) “Políticas públicas y capacidades estatales”. En *Forjando*, año 3, número 5, Buenos Aires.
- Oszlak, O. y Orellana, E. (1991) “El análisis de la capacidad institucional: aplicación de la metodología”, Bs. As.: SADCI.

Pautas para la organización del Congreso Pedagógico, disponible en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001785.pdf>

Puiggrós, Adriana (1998) *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemismo*. Colección Triángulos pedagógicos, Bs. As.: Kapelusz.

Ramallo, J. M. (2002) *Etapas históricas de la Educación Argentina*. Bs. As: Fundación Nuestra Historia.

Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires decreto 6.013/58 de 1983.

Subirats, J. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Grupo Planeta: GBS.

Suriano, J. (2002) *Nueva Historia Argentina*, Tomo X: "Dictadura y democracia (1776/ 2001)", Bs. As.: Sudamericana.

Wainerman C. y Geldstein R. (1994) "Viviendo en familia: ayer y hoy" en: Wainerman, C. (comp.) *Vivir en Familia*. Buenos Aires: Losada.