

DOSSIER: ANÁLISIS DE LAS BUROCRACIAS EDUCATIVAS EN LAS PROVINCIAS (SIGLOS XIX Y XX)

Laura Graciela Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0001-9757-5609>

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
CONICET - Universidad Nacional de La Plata

lau.g.rodrig@gmail.com

La Plata, Buenos Aires, Argentina

Introducción

El escritor y ex inspector, Leopoldo Lugones, definió en su libro *Didáctica* de 1910 que el magisterio no era una profesión liberal, en tanto su rasgo distintivo era el de ser “una carrera esencialmente burocrática” cuya demanda dependía de las necesidades del Estado, “sin otra perspectiva posible”. Siguiendo esta definición de los propios actores, nos preguntamos en qué sentido nos sirve el clásico concepto de burocracia de Max Weber para pensar a los empleados estatales. Consideramos que esta noción nos permite identificar una serie de cuestiones acerca de su trabajo cotidiano, configurado por la normativa del Ministerio argentino. La definición típico-ideal weberiana de burocracia refiere a una persona – el burócrata- que ha pasado las exigencias de una formación profesional, se inserta en una jerarquía administrativa con competencias minuciosamente fijadas y consigna toda la actividad administrativa en documentos escritos. Además, es retribuido en dinero con sueldos fijos, sabe que su trabajo exige que se consagre enteramente y sin reservas al cargo que ocupa, se atiene a órdenes por escrito, tiene ante sí una carrera, y está sometido a una rigurosa disciplina y vigilancia administrativa (Weber, 1992).¹

Este modelo ideal, tiene, sin dudas, un valor heurístico apreciable, al que deben agregarse algunas complejidades específicas de las agencias estatales de los países latinoamericanos. En Argentina, debido a la inestabilidad de los gobiernos y las crisis económicas recurrentes, los funcionarios suelen verse afectados en sus carreras a causa de cambios institucionales bruscos que redefinen organigramas y funciones de una administración a otra -a veces del mismo signo político-, haciendo que sus puestos sean relativamente inestables. Asimismo, los estudiosos de la burocracia indican que los funcionarios suelen ser designados por afinidades personales y/o políticas con el gobierno de turno, más que por sus credenciales y capacidades profesionales y, antes

¹ Estas reflexiones han sido retomadas en nuestro libro sobre los directores de las Escuelas Normales como parte de la burocracia nacional (Rodríguez y Petitti, 2021). Agradezco los comentarios y sugerencias de Mara Petitti a esta introducción.

que actuar siguiendo normas estrictas, sus comportamientos suelen estar guiados por prejuicios personales, reglas no escritas y sobreentendidos (Soprano, 2007; Di Liscia y Soprano, 2017). En suma, en el transcurrir de sus gestiones, los funcionarios se van formando, tanto en saberes y prácticas burocráticas específicas, como en las otras lógicas y prácticas propias de los contextos donde están inscriptos.

El analista Oscar Oszlak (2006), nos recuerda que una burocracia pública "es lo que se hace" y está determinada en parte por la naturaleza y los contenidos de las políticas públicas que implementan. Advierte que, como no hay un consenso estático y unívoco acerca de esos contenidos, las burocracias se convierten en la arena de conflicto donde se resuelven disputas, en las cuales funcionarios y agencias involucrados toman posiciones, construyen alianzas, desarrollan estrategias y ponen acción varios tipos de recursos para hacer prevalecer sus respectivas posiciones. Por ello, las burocracias cambian, pueden asignárseles nuevas funciones y quitárseles otras, sus estructuras pueden adquirir mayor diferenciación y complejidad, exigírseles nuevos mecanismos de coordinación, ganar o perder recursos, en algunos casos por expropiación de funciones que cumplían los Estados subnacionales u organizaciones de la sociedad civil, y en otros, debido al movimiento inverso que se da en ciertas épocas, de la centralización a la descentralización de funciones y recursos (Oszlak, 2006). En ese trabajo, Oszlak nos propone estudiar las burocracias teórica y metodológicamente a partir de diferentes dimensiones de análisis que atienden a la productividad, el contexto, los recursos, las normas, las estructuras y el comportamiento, modelo que adaptaremos para nuestro estudio, como veremos más adelante.²

Como ha señalado María José Ortiz Bergia (2015), distintos estudios históricos han demostrado acabadamente, por un lado, que el despliegue estatal nacional durante fines del siglo XIX y el siglo XX estuvo lejos de desarrollarse de la misma manera en todo el país y que las transformaciones, rasgos, orientaciones y modalidades alcanzadas por las políticas nacionales no resultan del todo verificables en las provincias y Territorios, al tiempo que los estudiosos invitan a matizar la idea de seguir pensando al Estado nacional en términos de uniformidad, centralización y expropiación, mostrando más bien el carácter complejo, intrincado, inacabado, heterodoxo y conflictivo de su estructuración. Por el otro lado, el reconocimiento de que la constitución federal del país definió una morfología estatal que cristalizó niveles estatales autónomos en las provincias, ha producido difíciles procesos de delimitación de recursos fiscales, competencias y jurisdicciones, que se plasmaron en múltiples intentos de arreglos institucionales entre funcionarios nacionales y gobernadores, que no siempre resultaron exitosos.

Ahora bien, el objetivo de este Dossier ha sido el de reunir trabajos que contribuyan

² El autor estudia de qué manera el comportamiento burocrático está sujeto a cuatro tipos de restricciones que clasifica en tecnológicas, culturales, clientelísticas y políticas (Oszlak, 2006).

a analizar cómo ha sido la configuración de las burocracias educativas en Argentina, observando los perfiles y trayectorias de sus altos funcionarios, y de los maestros y profesores empleados en organismos e instituciones educativas nacionales y locales, así como el diseño e implementación de las políticas. Antes que asumir la completa subordinación o independencia de los funcionarios provinciales a las decisiones de la nación, los autores ponen en evidencia que la política educativa fue resultado, tanto de decisiones del poder central, como de medidas tomadas a nivel jurisdiccional, en una relación de influencias mutuas y constante dinamismo, intentando recuperar la agencia de todos los actores involucrados.

Es decir, en el caso del sistema educativo argentino, la situación de las burocracias se complejiza porque la Constitución Nacional de 1853 otorgó a las provincias plena autonomía para dictar sus propias leyes de educación. A pesar de ello y como muestran los autores de este Dossier, convivieron en las provincias durante buena parte de los siglos XIX y XX, instituciones educativas nacionales y provinciales con sus correspondientes empleados públicos, recursos y legislaciones diferenciales. Distintas investigaciones han caracterizado la burocracia educativa nacional en los inicios del sistema educativo (Puiggrós, 1991; Tedesco, 1993; Lionetti, 2007; Salvatore, 2016); a las figuras de los inspectores nacionales actuando en provincias y Territorios Nacionales (Dussel, 1995; Legarralde, 2008; Teobaldo, 2011; Fiorucci, 2015; Billorou, 2016; Iglesias, 2018); a los directores de Escuelas Normales (Rodríguez y Petitti, 2021); e integrantes del Consejo Nacional de Educación (González Leandri, 2001); y se han preguntado sobre la definición de modelos y estilos burocráticos (Braslavsky, 1980 y 1983; Tiramonti, 1989). En relación con las burocracias educativas provinciales, los autores aquí presentes las han estudiado extensamente y en cada uno de sus artículos están mencionadas las investigaciones propias y de colegas referidas, en esta oportunidad, a las jurisdicciones de Buenos Aires, San Luis, Santa Fe, Entre Ríos y Jujuy.

Las investigaciones presentadas tienen en común estar basadas principalmente en fuentes documentales oficiales como leyes, decretos, reglamentos, memorias anuales, informes de gestión, boletines y revistas. El artículo de María Martha Garro describe los inicios de la configuración del sistema educativo de nivel primario en la provincia de San Luis (1832-1882) y se detiene en el caso de la maestra Enriqueta Lucio Lucero de la Escuela Normal provincial y la organización de la primera huelga por el atraso de ocho meses en el cobro de sus haberes. El texto de Antonela Centanni reconstruye la trayectoria profesional y política del inspector nacional de escuelas Aníbal Helguera Sánchez durante los años que vivió en la provincia de Jujuy (1886-1899), mostrando cómo se fue vinculando en diferentes momentos con los agentes de la burocracia educativa provincial. Bernardo Carrizo y Juan Cruz Giménez analizan las trayectorias de los primeros presidentes del Consejo General de Educación y el proceso de institucionalización de ese organismo en la provincia de Santa Fe, en un período que va desde la primera Ley de Educación de 1874 hasta la coyuntura del Centenario (1910). La presentación de Eva Mara Petitti reconstruye el proceso de

creación y expansión de la cartera educativa en la jurisdicción de Entre Ríos, haciendo foco en la formación profesional de quienes fueron sus máximos responsables y destacando las principales normativas que contribuyeron a sancionar en el largo plazo. Su trabajo comienza en el año 1886, cuando se sanciona la ley de educación provincial y termina con la última norma sancionada en 2008. La propuesta de Rodríguez estudia las primeras Escuelas Normales fundadas entre 1887 y 1920 en distintas localidades (Mercedes, Azul, Dolores, San Nicolás y La Plata) de la provincia de Buenos Aires y el impacto que tuvo en esas ciudades la llegada de un conjunto de docentes y trabajadores empleados que pasaron a formar parte de la burocracia nacional. Observa, además, cómo se fueron desarrollando las políticas nacionales y provinciales de formación de maestros. Finalmente, Germán Soprano aborda lo ocurrido con las primeras escuelas militares de educación primaria de adultos, creadas a partir de 1884, cómo fue su ubicación en todo el territorio nacional, los proyectos institucionales y educativos durante las primeras décadas y su relación con el Ejército y la Armada, especialmente desde la sanción de la ley de Servicio Militar Obligatorio (1901).

A continuación, ofreceremos un panorama resumido de las principales contribuciones de cada autor a la discusión sobre diferentes aspectos de las burocracias educativas. En base a una adaptación propia del citado modelo de Oszlak, presentaremos los artículos de este Dossier comprendiendo cinco dimensiones de análisis: 1) la normativa que organiza y orienta las acciones de los agentes burocráticos, 2) el proceso de implementación de las políticas, 3) las trayectorias de los funcionarios, 4) los recursos materiales asignados a las políticas, y 5) el contexto social y político en el cual se inscriben los funcionarios. Cabe aclarar que solamente a los propósitos investigativos estas dimensiones se presentan separadas, en tanto nos han servido de guía para poder ordenar nuestros aportes, adoptando la perspectiva de género en forma transversal a todas ellas. Esta división analítica, además, nos permite realizar una comparación más sistemática de los principales hallazgos, observando las similitudes, diferencias y matices que se dieron entre las jurisdicciones en iguales y distintos períodos históricos:

1. La normativa que organiza y orienta las acciones de los agentes burocráticos. Los trabajos de los distintos autores van mostrando de qué manera se fueron organizando los niveles primario y medio. Respecto de la escuela primaria, Garro y Rodríguez muestran cómo, la política pública, diseñada por hombres, estuvo altamente segregada por género: las primeras escuelas públicas estuvieron destinadas a los varones y luego, los gobiernos provinciales le fueron asignando subsidios a las Sociedades de Beneficencia integradas por mujeres de la élite, generalmente católicas, para que se encargaran de la creación, el control y la inspección de las primeras escuelas de niñas, lo que dio por resultado, según Garro, que la cantidad de niños fuese más del doble de las niñas escolarizadas, al tiempo que las escuelas provinciales iban recibiendo subsidios intermitentes de parte del gobierno nacional.

Los trabajos de Garro, Centanni, Petitti, Carrizo y Giménez plantean que fue a partir de la sanción de la ley de subvenciones nacionales en 1871, cuando se intentó ordenar el sistema de nivel primario, dado que la norma se proponía ayudar a las provincias a financiar las escuelas en forma regular y equitativa. A la luz de esta nueva ley, los autores señalan que los gobiernos provinciales debieron conformar los primeros organismos centralizados para administrar esos fondos nacionales. Demuestran que esos organismos provinciales recibieron diferentes nombres a lo largo del tiempo (Departamento de Escuelas, Superintendencia General de Escuelas, Comisión Central de Educación, Inspección General de Escuelas, Consejo de Instrucción Primaria, Consejo General de Educación, Secretaría, Subsecretaría y Ministerio, entre otras), fueron variando en las competencias, número de integrantes y denominaciones de sus máximos encargados y miembros (presidentes, directores, ministros, secretarios, subsecretarios, vocales, consejeros, etc.) y tuvieron diferentes presupuestos y organigramas.

En 1884, luego de largos debates entre liberales y católicos en el seno del Congreso Pedagógico realizado dos años antes, se aprobó la Ley de Educación N° 1420 con incumbencia en la Capital Federal, las Colonias Nacionales y los Territorios Nacionales. Estableció la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria (aunque establecía que los padres "pudientes" hiciesen un aporte), no hacía ninguna mención a la laicidad y disponía la posibilidad de impartir enseñanza religiosa fuera del horario escolar (art. 8). Garro, Centanni, Petitti, Rodríguez, Carrizo y Giménez ilustran que después de 1884 en las provincias se fueron sancionando nuevas leyes de educación que terminaron conformando un heterogéneo y cambiante mapa en referencia a esta última cuestión y en jurisdicciones como San Luis, Jujuy, Santa Fe y Buenos Aires (hasta 1905) se impartió enseñanza religiosa dentro del horario escolar y en Entre Ríos se dispuso que la educación fuese laica. Petitti nos recuerda que, en todas las escuelas, durante el período de 1943-1955, se debieron dictar clases de religión. Algunas administraciones provinciales dieron muestras de una gran autonomía -muchas veces producto de la escasez presupuestaria- no solo respecto a la enseñanza religiosa, sino sobre temas diversos como la edad de ingreso a la primaria: mientras que en la ley 1420/84 era de 6 años, Petitti y Rodríguez observan que los responsables de Entre Ríos y Buenos Aires la fijaron en 7 y 8 años en ciertas épocas. Dicha autonomía también se reconocía en la extensión de la obligatoriedad, que según la ley 1420/84 era hasta el sexto grado, pero en aquellas dos provincias se acortó a dos grados, tres y cuatro grados.

En relación al nivel medio, la Constitución Nacional y las normas derivadas habían establecido una línea que dividía funciones y competencias: la nación tenía a su cargo la creación -desde 1863- de establecimientos de nivel medio y de formación de oficios (Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Escuelas Comerciales, Industriales, Profesionales y de Artes y Oficios) y las provincias financiaban las escuelas primarias con ayuda o no de la nación. Este criterio se abandonó en 1905, cuando el Congreso

sancionó la ley conocida como “Láinez” que habilitó a la nación a fundar escuelas primarias nacionales en las provincias hasta el cuarto grado, aunque en los hechos, como indican Petitti, Rodríguez, Carrizo y Giménez, la mayoría tuvo solo dos grados durante varias décadas. Soprano advierte que a estas se le sumaron las escuelas militares de educación primaria de adultos que se venían organizando desde la sanción de la ley 1420, de uno y dos grados. Ya mencionamos que los gobiernos provinciales crearon mayormente escuelas primarias y, en algunos distritos, escuelas de gramática, como en San Luis. En menor medida, los funcionarios provinciales organizaron escuelas de nivel medio, post primario y de formación de oficios, algunos muy tempranamente como la Escuela Normal provincial en la ciudad San Luis o más tardíamente como la Escuela Normal de Coronda en la provincia de Santa Fe, la Escuela Normal Rural de varones, la Escuela Hogar para mujeres y las escuelas agropecuarias en Entre Ríos. Además, en provincias como Buenos Aires existía la posibilidad de que los maestros sin título aprobasen un examen de competencia para poder seguir dando clases, y sus autoridades impulsaron la fundación de Normales Populares financiadas por particulares, con el propósito de preparar a los aspirantes para rendir ese examen.

2. El proceso de implementación de las políticas. En referencia a la obligatoriedad, existió, como vimos, una gran distancia entre la letra de la normativa nacional que desde el siglo XIX dispuso que debía cumplirse hasta sexto grado y lo que ocurría en las provincias en el mismo período. Rodríguez y Petitti explican que las escuelas primarias provinciales tuvieron durante las primeras décadas del siglo XX, la matrícula concentrada en los dos primeros grados, al tiempo que se daba una gran deserción en tercero y cuarto grado. Excepcionalmente, en las capitales de provincia se iban creando algunas escuelas graduadas provinciales (hasta sexto grado) y en localidades medianas y chicas se daba el caso que la única escuela de seis grados era la Escuela de Aplicación de la Normal, que también sufría un importante desgranamiento hacia los últimos grados, según muestra Rodríguez. Por su parte, Petitti advierte que, en importantes provincias de la región pampeana, recién se dispuso la obligatoriedad en la legislación hasta el sexto grado hacia las décadas de 1940 y 1950, y en simultáneo, se tomaron medidas activas para hacerla cumplir.

Así también, la convivencia de esta diversidad de instituciones no siempre fue armónica. Por ejemplo, Petitti, Rodríguez, Carrizo y Giménez sugieren que la existencia de escuelas primarias nacionales y provinciales, resultó por momentos muy conflictiva. De igual forma, estos establecimientos dependientes de distintas jurisdicciones traían aparejados problemas entre sus empleados, especialmente cuando los maestros y profesores nacionales ganaban más que los docentes provinciales y las condiciones de trabajo en los establecimientos nacionales (edificios, mobiliario y materiales didácticos) eran considerados mejores, de acuerdo a Rodríguez. En la provincia de Jujuy, Centanni plantea que se dieron casos de críticas de los inspectores nacionales hacia los inspectores provinciales por el desempeño de su labor y debido a que ciertas

tareas se superponían.

El texto de Soprano indica las dificultades que había para la instalación de las escuelas militares de educación primaria de adultos, que debían ser ubicadas en unidades y reparticiones del Ejército y la Armada situadas en Capital Federal, las Colonias, Territorios Nacionales y provincias, mientras que el Consejo Nacional de Educación tenía que ocuparse de nombrar a los directores y maestros, todos civiles. Su investigación hace foco en cómo este sistema de escuelas militares vivía tensionado por los objetivos educativos que tenían los encargados del Consejo y los propósitos que perseguían las agencias militares, instruyendo a los conscriptos en el servicio militar obligatorio. Los primeros criticaban la poca voluntad de los militares de crear espacios adecuados para que funcionaran las escuelas, advertían que las exigencias de la instrucción y otras rutinas castrenses les quitaban tiempo a los conscriptos para las actividades escolares y que los jóvenes llegaban a la escuela muy cansados por haberse pasado la jornada haciendo ejercicios físicos. Dentro de esta misma línea interpretativa, el artículo de Rodríguez muestra cómo se fue aplicando la enseñanza mixta en los cursos de magisterio de las Normales, que resultaban toda una novedad en la década de 1880. Si bien la mayoría de los directores se declaraba de acuerdo con la coeducación y afirmaba que la convivencia de varones y mujeres hacía que los primeros suavizaran sus maneras, remarcaban la necesidad de reforzar el contenido de las materias "femeninas" como Economía Doméstica y Labores, para que unos y otros no olvidaran cuáles eran sus deberes "naturales" en la sociedad.

3. Las trayectorias de los funcionarios. Los trabajos aquí presentados reconstruyen los perfiles profesionales de quienes ocuparon cargos en la conducción política provincial y altos puestos de la burocracia nacional y provincial, preguntándose por la proporción de hombres y mujeres. Petitti, Centanni, Carrizo y Giménez señalan que, en un sistema educativo que tempranamente tuvo una mayoría de maestras, los dirigentes de las agencias estatales provinciales – burócratas y políticos – fueron, casi en su totalidad, hombres (así como los inspectores y consejeros departamentales). Rodríguez y Petitti agregan los casos de maestros y profesores normalistas que fueron empleados tanto de la burocracia educativa provincial como de la nacional, en forma alternada o simultánea. En el caso de los directores de Escuelas Normales nacionales que estudia Rodríguez y provinciales que analiza Garro, se encontraban mujeres, aunque los varones estaban sobrerrepresentados en esos cargos, asegura Rodríguez. Un rasgo relevante de las trayectorias de los directores de Escuelas Normales, era que los habían trasladado varias veces para trabajar en Normales ubicadas en distintas ciudades del país. Acerca de sus titulaciones, Petitti y Centanni plantean que muchos fueron maestros y profesores normalistas, y en las Normales, en general, Rodríguez muestra que fueron designados los recibidos en instituciones normalistas nacionales. Por otra parte, Petitti, Centanni, Rodríguez, Carrizo y Giménez muestran cómo, a lo largo de los años, existieron múltiples intentos de regular el ingreso a la burocracia nacional y provincial, exigiendo título docente o certificado

de competencia, obteniendo diferentes resultados en las distintas jurisdicciones. Las investigaciones de Centanni, Carrizo y Giménez señalan que hubo en la alta función pública personas que no pertenecían a la burocracia educativa, permanecieron un tiempo corto en sus puestos y estaban titulados como abogados y médicos, o bien eran sacerdotes, terratenientes y egresados de instituciones católicas privadas, lo que permite a estos autores interrogarse acerca de la correspondencia entre sus convicciones personales y su desempeño en la gestión del sistema público.

4. Los recursos materiales asignados a las políticas. Estas investigaciones indican que una fuente constante de declaraciones cruzadas fue la derivada de la mencionada ley de subvenciones. Desde la nación, ministros e inspectores se quejaban porque ese dinero no se invertía en educación y, cuando se hacía, no se controlaba en el día a día qué ocurría en esas escuelas, de acuerdo a lo que apuntan Garro y Centanni. Del lado de las provincias, Carrizo y Giménez revelan que los gobiernos denunciaban que el monto de las subvenciones nacionales era bajo y se tardaba excesivamente en transferir el dinero. Asimismo, otro punto álgido en las relaciones nación y provincia fueron en estos años los salarios de los maestros. Como ya mencionamos, en casi todas las provincias eran más bajos que en nación y esto hizo que los docentes provinciales iniciaran las primeras protestas debido a su escaso monto y la demora en el cobro en ciudades como San Luis. Soprano plantea que hubo también diferencias salariales entre los maestros nacionales, como los que se dedicaban a la educación de adultos en las escuelas primarias en jurisdicción militar, aunque esta disminución se explicaba porque trabajaban menos horas. En este sistema de escuelas militares de educación primaria de adultos, que era enteramente masculino (docentes y alumnos), las autoridades se quejaban por las dificultades que tenían para hallar varones que quisieran trabajar como maestros, dado que los hombres consideraban que los salarios del magisterio en general, resultaban bajos en comparación con otras profesiones y oficios. Así también, Soprano hace referencia a que eran frecuentes las críticas de los inspectores sobre la mala calidad de la enseñanza que impartían.

Como las provincias en general tuvieron pocas o ningunas escuelas de nivel medio, las primeras que fue fundando el gobierno nacional (Escuelas Normales, Colegios Nacionales), siguiendo a Rodríguez, tenían presupuestado salarios para profesores y maestros que los ubicaban en las clases medias y a los directores y rectores, en los sectores altos de las sociedades donde se instalaban, lo mismo que los inspectores nacionales, de acuerdo a Centanni. Rodríguez resalta que esto fue particularmente relevante para las mujeres profesoras y directoras, que gozaron de cierta independencia económica que resultó muy novedosa hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Otro tema recurrente en estas historias son los efectos de la crisis económica de 1890, que se tradujo en la eliminación de las becas nacionales para varones en los cursos de magisterio de las Escuelas Normales y posteriormente, el cierre de casi todos los cursos masculinos - como muestra Rodríguez-, en la demora en la aprobación de ciertas normas -según Centanni-, el atraso de las subvenciones

nacionales a las provincias -de acuerdo a Carrizo y Giménez- y la clausura de escuelas provinciales -como señala Petitti-. Esta autora ilustra que un tiempo después, se incluyó en la nueva ley de la provincia de Entre Ríos, el pago de la matrícula anual para las "familias pudientes", imitando lo dispuesto en la ley 1420/84, cláusula que, si bien no terminaba de poner en entredicho la gratuidad, tampoco buscaba hacerla universal. Petitti ilustra en qué sentido se vivieron situaciones similares con la crisis económica iniciada en 1929.

5. El contexto social y político en el que se inscriben los funcionarios. Como señala Centanni, en el contexto de la crisis del orden conservador, ciertas figuras masculinas de la burocracia se involucraron activamente en política, como el inspector nacional de Jujuy que formó parte de la fundación de la Unión Cívica Radical. Carrizo y Giménez indican que los distintos integrantes de las élites estatales provinciales adscribían a cultura políticas liberales y católicas que los trascendían. Petitti cubre una larga extensión temporal en su trabajo, donde ilustra acabadamente cómo se vieron afectadas las gestiones de los encargados de la cartera educativa a lo largo del siglo XX, en una época donde se sucedieron seis golpes militares, hubo períodos de democracia restringida y de qué manera, estos cambios abruptos modificaron el perfil profesional de algunos de sus máximos responsables, como cuando se designaron militares y civiles sin formación docente.

En síntesis, a través de los artículos reunidos en este Dossier, esperamos poder realizar un aporte original y sustantivo a la producción de conocimientos acerca del Estado, las burocracias, las políticas públicas y sus funcionarios.

Bibliografía

- Billorou, M. J. (2016). Los inspectores en Los Territorios Nacionales: más allá de la burocracia (1890-1945). En *XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Mar del Plata: Universidad de Mar del Plata.
- Braslavsky, C. (1980). La educación argentina (1955-1980). *El país de los argentinos*, 191, pp. 281- 307.
- Braslavsky, C. (1983). Estado, burocracia y políticas educativas. En J. C. Tedesco *et. al.* *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires: Flacso, pp. 75-174.
- Di Liscia, M. y Soprano, G. (eds.). (2017). *Burocracias estatales: Problemas, enfoques y estudios de caso en la Argentina (entre fines del siglo XIX y XX)*. Rosario: Universidad Nacional de La Pampa / Prohistoria.
- Dussel, I. (1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, 23, pp. 55-82.
- González Leandri, R. (2001). La élite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900. *Anuario de Estudios Americanos*, 2, pp. 513-535.
- Fiorucci, F. (2015). Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B. Díaz el primer inspector de Territorios Nacionales (1890-1916). *Historia de la Educación-Anuario*, (2), 16, pp. 82-92.
- Iglesias, M. A. (2018). *Plan Rothe: la consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)*. Tesis de Maestría en Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata (inérita).
- Legarralde, M. (2008). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina: los inspectores nacionales y el proceso de escolarización, 1871-1910*, Tesis de Maestría. Flacso: Buenos Aires.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: la formación de los ciudadanos en Argentina, 1870-1916*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Ortiz Bergia, M. J. (2015). El Estado en el interior nacional en la primera mitad del siglo XX. Aproximaciones historiográficas a un objeto en constante revisión. *Estudios Sociales del Estado*, 1 (1), pp. 59-85.
- Oszlak, O. (2006). Burocracia estatal: política y políticas públicas. *Post Data. Revista de reflexión y Análisis Político*, 11, pp. 11- 56.
- Puiggrós, A. (1991). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema*

educativo argentino. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Rodríguez, L. G. y Petitti, E. M. (2021). *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, Buenos Aires: TeseoPress.

Salvatore, R. (2016). Burocracias expertas y exitosas en Argentina: los casos de educación primaria y salud pública (1870-1930). *Estudios Sociales del Estado*, (3), 2, pp. 22-64.

Soprano, G. (2007). Del Estado en singular al Estado en plural: contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina. *Cuestiones de Sociología*, 4, pp. 19-48.

Tedesco, J. C. [1986] (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

Teobaldo, M. E. (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*. Córdoba: Editorial de la FFyH UNC

Tiramonti, G. (1989). ¿Hacia dónde va la burocracia educativa? Buenos Aires: Cuadernos FLACSO/Miño y Dávila.

Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.