Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura (2010) Gobierno y Reformas de la educación en la Argentina reciente. *Revue internationale d'éducation de Sèvres.* Sèvres: Centre international d'études pédagogiques.

Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente.

Presentación.

El artículo presenta de manera panorámica las dinámicas históricas y los motores de cambio que atraviesan la configuración del sistema educativo en la Argentina e introduce los principales debates y desafíos de la coyuntura actual. Desde una perspectiva histórica de las ciencias sociales, se analizan los legados y las tradiciones divergentes que conformaron al sistema educativo como dispositivo de gobierno clave de la modernidad. Luego, se plantean los desfasajes y tensiones, propios de esa matriz socieducativa, en el escenario contemporáneo. Para ello, y con propósitos analíticos, se distinguen dos niveles de indagación: los mecanismos de regulación y gobierno del sistema y el papel del Estado en la definición de las políticas. Tales dimensiones si bien no agotan la complejidad y heteronomía de los procesos de cambio, permiten avanzar en una caracterización de los lineamientos principales de la política educativa e identificar sus continuidades y rupturas.

Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, el trabajo se estructura en dos secciones y un cierre a modo de conclusión final. La hipótesis que guía la investigación plantea la existencia de un giro en las políticas educativas de los últimos años en Argentina, donde el Estado parece recuperar, no sin tensiones y restricciones, cierto protagonismo, o al menos, algunas de sus funciones históricas.

Conformación, expansión y reconversión del sistema educativo argentino.

Uno de los rasgos distintivos de la educación de la Argentina fue la temprana constitución de su sistema educativo. Hacia fines del siglo XIX, la elite política modernizadora pensó la escuela primaria como el ámbito privilegiado para moldear a los soberanos, en tanto sujetos activos y partícipes de su propio gobierno (Rose, 1997) y generar un sentido de pertenencia -a través de la trasmisión de normas, valores y creencias comunes- en una población heterogénea social y culturalmente. La conformación del aparato estatal requirió la generación de cuerpos adminstrativo-burocráticos capaces de asumir las distintas funciones de un sistema de dominación moderno. En esa tarea, la escuela media constituyó una pieza clave, a la vez que operó como instancia de selección social que posibilitó el acceso a la universidad, lugar reservado para la formación de las elites.

La estructura del sistema educativo siguió, en líneas generales, el modelo europeo organizado en niveles según sectores sociales y funciones diferentes. Con todo, y a diferencia de aquellas experiencias, la definición de una escuela primaria única para toda la población y la acelerada expansión del nivel, generó una dinámica de presión ascendente sobre la escuela media, cuya expresión principal fue la formación de una

amplia y diversificada clase media. Otro rasgo fue la centralidad que alcanzó el Estado Nacional, el cual se constituyó en el agente principal no sólo en la responsabilidad de sostener y garantizar el servicio educativo sino sobre todo en la definición de los contenidos a ser trasmitidos. La sanción de la Ley 1420 en 1884 marcó el triunfo de los sectores liberales en su disputa frente a los católicos, por la definición y carácter del control de la educación (Cfr. Tedesco, 1986; Puiggros, 1990)[1].

Esta expasión del sistema continuó y se profundizó con la llegada del peronismo al gobierno, el que impulsó la inclusión de sectores populares en nuevos circuitos educativos, orientados a la educación para el trabajo. A partir de los años 50 y 60, a las acciones educativas del Estado Nacional se sumaron con gran dinamismo las provincias y el sector privado, lo que confluyó en la mayor expansión del sistema en su historia. A su vez, el auge de las teorías desarrollistas reservó al Estado una función planificadora y reguladora de las iniciativas privadas. Esta redefinición se plasmó en la creación de distintos organismos y sectores dentro del aparato estatal que, de la mano del planeamiento educativo, procuraron elaborar los primeros diagnósticos socio-educativos para articular la educación con la estructura productiva. Según el censo de 1914, el 48% de los niños entre 6 y 14 años de edad se hallaban matriculados en la escuela primaria, cifra que hacia 1947 aumentaría al 73,2% de la población escolar. La progresiva diferenciación del nivel medio fue uno de los rasgos principales que acompañó la expansión: a las escuelas normales y comerciales se sumó el desarrollo de orientaciones técnicas con el propósito de satisfacer las demandas educativas de los sectores en ascenso. Asimismo, tanto en este nivel como en el superior no universitario, se concentró la oferta del sector privado aunque dicha presencia no llegó a cuestionar la hegemonía pública en la prestación del servicio educativo. La universidad, por su parte, asistió a un proceso de masificación matricular y multiplicación de sus instituciones, a través de la progresiva nacionalización de las universidades provinciales y la creación de nuevas instituciones públicas. Ambos procesos marcaron la declinación del modelo de acceso elitista que caracterizó a la primera mitad del siglo XX, pese a los elementos democratizadores que incorporó la reforma universitaria de 1918.

La ampliación de la oferta por acción de los nuevos prestadores generó una multiplicidad de sub-sistemas superpuestos geográficamente con diferentes relación de dependencia. Así, en algunas provincias con mayor desarrollo de sus sistemas educativos, la expansión educativa primaria y secundaria determinó al menos cuatro modalidades: escuelas públicas y privadas nacionales, y escuelas públicas y privadas provinciales. La falta de articulaciones horizontales y/o verticales, sumadas a las erráticas líneas de política educativa configuraron un conglomerado asistemático de instituciones caracterizado por su fuerte desarticulación vertical, agrabada por una dispersa diversificación de ofertas curriculares. En esa etapa cobró fuerza la idea de descentralizar la educación bajo la forma de transferencia de las instituciones escolares nacionales a las provincias. Ese proceso demoró varias décadas y adquirió distintos

[1] Precisamente, este papel hegemónico por parte del Estado nacional señala las raices de gran parte de las tensiones operantes en el gobierno de la educación. Así, el fuerte sentido centralizador y homogeneizante se volvió contradictorio con el proclamado carácter federal de la Argentina, puesto que la educación -tal como lo marca la Constitución Nacional de 1853- estableció que la educación primaria era competencia de las provincias. Esta creciente intervención fue legitimada hacia 1905 con la sanción de la Ley Lainez que facultó al estado nacional para crear, sostener y administrar escuelas en territorios provinciales.

sentidos de acuerdo a los regímenes democráticos y autoritarios que procuraron implementar la medida[2].

Los largos años de gobiernos militares consolidaron tendencias burocratizantes y autoritarias en la administración y gestión del en paralelo al deterioro de su función pedagógica, lo que resultó en un pérdida de calidad y relevancia de los conocimientos impartidos. Las políticas de desfinanciamiento que acompañaron en general los ciclos de estos regímenes, en un contexto donde la educación siguió en expansión, terminó por agudizar el diagnóstico sobre una crisis estructural del sistema (Braslavsky y Filmus, 1985).

El inicio de un nuevo ciclo político en el país –el de la democracia recuperada- generó un alto consenso social respecto de la necesidad de transformar el sistema educativo aunque dicho acuerdo demoró en materializarse en una propuesta de reforma. En el ámbito universitario, pese al reestablecimiento de un andamiaje normativo para las distintas casas de estudio, no se desplegaron políticas públicas activas (Suasnábar, 2005). En esa dirección, a fines de la década de 1980, los procesos económicos hiperinflacionarios por los que atravesó el país dejaron en evidencia la fragilidad estatal y llevaron a las propias instituciones y a sus actores a asumir la tarea de afrontar las demandas y problemas educativos pendientes. La expansión del sistema educativo acentuó, en ese marco, las tendencias crecientes hacia su diferenciación y desarticulación (Braslavsky, 1985).

Como respuesta a la crisis, la llamada Reforma del Estado implicó una redefinición de los alcances de la intervención estatal en casi todas las áreas. A la profundización de la desregulación del entramado productivo inciada a mediados de 1970, el segundo gobierno de la transición democrática sumó un plan de retraso cambiario y desplegó un extenso conjunto de reformas condensadas en el proceso de privatizaciones, desregulación, liberalización comercial y financierá y flexibilización del mercado de trabajo. La redefinición de las reglas de juego entre el Estado y sociedad civil conllevó una reestructuración profunda del conjunto del sistema educativo, en consonancia con el avance de una racionalidad neoliberal de gobierno. Tales transformaciones modificaron el patrón clásico de desarrollo educativo y las modalidades de regulación y gobierno que habían estructurado al sistema desde sus orígenes, a pesar de a las distintas reformas y cambios coyunturales.

[2] Cuatro grandes etapas marcaron la evolución del debate sobre la descentralización. La primera, reconoce sus antecedentes en las resoluciones del Consejo Nacional de Educación en 1956 y se expresó a comienzos de los años 60 bajo la forma de convenios entre el estado nacional y las jurisdicciones. Como resultado de los vaivenes cívico-militares en el gobierno nacional, solamente se efectivizó el traspaso de un pequeño número de escuelas. En la segunda etapa, entre 1968 y 1970, el régimen militar de la autodenominada Revolución Argentina continuó con los convenios de transferencia con algunas provincias a lo que se sumó la renuncia del estado nacional a crear escuelas en los territorios provinciales. A partir de 1978, se produjo la transferencia total de las escuelas primarias a las provincias, proceso que a diferencia de los anteriores adquirió características más traumáticas. El nuevo gobierno militar impuso drástica y unilateralmente el traspaso de alrededor de 6000 escuelas sin ningún tipo de ayuda financiera para las juridicciones. Finalmente, en 1991, el segundo gobierno constitucional luego de la restitución democrática, comenzó la cuarta etapa de descentralización, con lo que se completó la transferencia de la totalidad de los colegios medios e institutos terciarios nacionales a las provincias.

La finalización del proceso de traspaso de las escuelas nacionales a las provincias (plasmado en la Ley de Transferencia Educativa) estuvo más direccionado a reducir el gasto público y a liberar recursos financieros para hacer frente a los compromisos de deuda externa, que a recuperar demandas históricas y legítimas de descentralización. En 1993, la sanción de la Ley Federal de Educación introdujo una profunda modificación de la estructura del sistema: de los siete años de educación primaria obligatoria y cinco (seis, en algunos casos) de secundaria optativa se pasó a la introducción de la Educación General Básica (EGB). La nueva organización comprendió tres ciclos: un año de nivel inicial, nueve de básica y tres de educación polimodal, con cinco orientaciones diferenciadas, de carácter no obligatorio. Con ello, se extiendió la obligatoriedad escolar a diez años pero sin abrir el acceso a la educación polimodal, lo que desestimuló el ascenso de los sectores populares por un sistema educativo que tempranamente ya contaba con una amplia coberturta en el nivel primario.

Además, la reforma acarreó un cambio en el gobierno de la educación, como resultado de redistribución funciones y responsabilidades entre los diferentes agentes educativos. Así, mientras el Ministerio de Educación se reservó la definición y el diseño de las políticas para el sector y el control de su cumplimiento, a las provincias se les asignó la gestión efectiva de los servicios y su financiamiento. Por lo tanto, se desplegó una estrategia de recentralización del estado nacional en la escena político-educativa y otra de reconversión del sistema, al introducir nuevas modalidades de regulación y gestión direccionadas hacia la concertación de políticas y la conformación de un dispositivo de información y evaluación educativa, que introdujo un nuevo universo de valores y criterios provenientes de la cultura empresaria (eficiencia, eficacia y responsalidad por los resultados). Al respecto, las políticas educativas, antes de tener al conjunto de la ciudadanía como principal destinatario, estuvieron orientadas hacia la "compensación" de las desigualdades crecientes de determinadas "poblaciones-objeto" consideradas en riesgo. No obstante, la implementación de políticas focalizadas si bien resultó funcional a los criterios racionalizadores y eficientistas del gasto público no logró revertir, sino más bien profundizar, las tendencias hacia la cristalización de circuitos culturales diferenciados, lo que resultó en un círculo vicioso de "políticas sociales pobres" para sectores populares.

En el plano de las políticas de educación superior, el período 1989-2000 se caracterizó por la reconfiguración del campo y un alto intervencionismo estatal (Suasnábar, 2005). La construcción de un cierto consenso alrededor de una agenda de reformas impulsada por el gobierno, en sintonía con las recomendaciones del Banco Mundial, centró los temas de la agenda en torno de la calidad, la evaluación de las instituciones, y la generación de recursos propios por parte de las universidades. La creación de la Secretaría de Política Universitaria (SPU) y posteriormente la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) marcaron el pasaje de un tipo de gobierno que combinaba mecanismos de autorregulación, como el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y una tutela estatal basada en el paradigma benevolente de financiamiento, hacia un modelo cuyo rasgo dominante fue la ampliación y la diferenciación de las agencias de gobierno y regulación de la educación superior[3]. El cambio en las formas de

[3] Tales fueron los casos de la creación de nuevos organismos como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), el Consejo de Universidades y los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) en los que la Secretaría de Políticas Universitarias "descargó" la evaluación institucional y de la carreras de grado y posgrado junto con la acreditación de éstas últimas.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

financiamiento, a través de mecanismos competitivos de distribución, fue correlativo al peso creciente de la SPU en la definición e implementación de programas especiales, los que conformaron la principal herramienta para el desarrollo e implementación de las políticas de reforma.

La consolidación del papel del Estado como Estado Evaluador y de la evaluación como eje estructurante de las políticas universitarias constituyeron los rasgos dominantes del período. El surgimiento de nuevas casas de estudio pareció dirigirse hacia una diversificación gradual de la oferta universitaria (aunque con diversos alcances según los proyectos institucionales) junto con la conformación de algunos nichos de investigación científica. En ese escenario, al crecimiento de la matrícula y de las instituciones se sumó una acelerada ampliación y diversificación de los posgrados.

Legados, reinvenciones y tendencias actuales.

En los últimos años, el mapa político de las sociedades latinoamericanas cambió decisivamente. Los llamados gobiernos "progresistas" o "postneoliberales" promueven una mayor presencia del Estado y formulan severas críticas a los efectos sociales de las políticas neoliberales. Por su dramatismo y profundidad, probablemente una de las expresiones más notorias de aquellas medidas haya sido la crisis económica, política y social que se desató entre fines de 2001 y principios de 2002 en la Argentina[4]. En la región, entre las propuestas de gobierno menos disruptivas, en los últimos siete años se desarrolla en el país una nutrida agenda de políticas públicas, cuyas implicancias revelan un giro importante en el papel que asume el Estado, o al menos cierto distanciamiento, con relación a las reformas implementadas en la década de 1990.

En el área educativa, se sancononaron tres leyes centrales: la Ley de Financiamiento Educativo, que eleva la inversión para el sector de educación, ciencia y tecnología a un piso no inferior al 6% del PBI y la Ley de Educación Técnico-Profesonal, que procura recuperar y ordenar la modalidad de educación técnica en el nivel medio. Por su parte, en 2006, la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) derogó la antigua legislación y reestableció el modelo de primaria y secundaria. Con ello, se retomó la idea tradicional de la escuela secundaria como nivel, tras los resultados controvertidos de la implementación del ciclo polimodal. Otros ejes centrales de la normativa son: la creación del Instituto de Formación Docente y la concreción de la demanda histórica de obligatoriedad de la finalización de la educación media, a la que se sumó la extensión de la jornada completa. Como resultado de lo anterior, el derecho a la educación se extendió a 13 años (un año de nivel inicial, siete de educación primaria y cinco de secundaria). Por otra parte, la reciente promoción del programa Asignación Universal por Hijo (AUH) habría aumentado alrededor de un 20% la matrícula, dado que para poder percibir la ayuda social uno de los requisitos es la asistencia escolar[5].

---

[4] Cabe recordar que como corolario de la crisis, en 2002 se registró una caída interanual del - 10,9 % del Producto Bruto Interno, con el 21,5 % de la población económicamente activa desempleada, vale decir 3,4 millones de personas del total de la población. En octubre de 2002, el 27,5% y 57,5% de las personas estuvieron en situación de indigencia y pobreza, respectivamente.

[5] A fines de 2009, el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner puso en marcha el programa Asignación Universal por Hijo (AUH) destinado a trabajadores desocupados y empleados informales. Consiste en la percepción de un monto de 180 pesos mensuales (alrededor de 37 euros) por cada hijo menor de 18 años (hasta un tope de cinco hijos) y de por vida para aquellos que sufran alguna discapacidad. A través del programa se logró sacar de la pobreza sacó a entre 1,4 y 1,8 millón de personas. De ellas, entre 700 mil y 1,1 millón tienen 18 años o menos. En números absolutos, la tasa de pobreza cayó de 14,1 por ciento en el

Sumado a lo anterior, las paritarias fueron recobradas como forma de regulación de las discusiones entre el Estado y los gremios docentes, y se implementó una actualización salarial de maestros y profesores. No obstante, perdura en la distribución de los recursos educativos nacionales un desequilibrado federalismo fiscal, por lo que la inversión educativa por alumno y los salarios docentes revelan profundas disparidades entre las distintas provincias (Rivas, 2004). En los últimos años se conformaron diversos fondos nacionales para corregir esas inequidades pero todavía falta diseñar un aporte salarial nacional que priorice a los docentes de las provincias con menos recursos fiscales por habitante (Ibid.).

Ciertamente, las políticas más activas por parte del Ministerio de Educación se dirigen a implementar y asegurar la obligatoriedad de la escuela media. Cabe señalar que la universalización del acceso al nivel secundario y los programas de retención de nuevos estudiantes no revierten por sí mismos los procesos de selección y diferenciación social, los que siguen reproduciéndose en circuitos escolares diferenciados y paralelos y en el acceso y retención en el nivel terciario y cuaternario. Sin embargo, en alguna medida, la política contribuye a restituir derechos de ciudadanía postergados para los sectores más desfavorecidos. En esa línea, parece necesario modificar ciertas carácteristicas históricas del nivel que revelan su fuerte selectividad social y que resultan un obstáculo para la universalización del derecho. Nos referimos, siguiendo a Terigi (2008) a la fuerte clasificación de los currículos, con fronteras férreamente delimitadas entre distintas áreas de conocimiento, y la concomitante designación de los profesores por especialidad, junto con la organización del trabajo por horas de clase en una asignatura y no en un puesto escolar, en directo detrimento de la concentración institucional.

Con respecto a las políticas de educación superior, un balance provisorio de las principales acciones impulsadas durante los últimos siete años debe comenzar por señalar el aumento sostenido del presupuesto universitario. Esta inyección de recursos constituye el motor de medidas tales como la recomposición salarial de los docentes universitarios y preuniversitarios; la reciente promulgación de la Ley 26508/9 de Jubilación del 82% móvil, que alcanza al conjunto de los docentes universitarios[6], la continuidad del programa de incentivos a la investigación junto con una revisión normativa orientada a mejorar su productividad. Asimismo, el aumento del presupuesto de Ciencia y Técnica y la conformación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación también resultan medidas que marcan un avance respecto del período anterior. De todas formas, estos signos alentadores no logran conformar una nueva agenda de política sino más bien un proceso que navegaba entre la inercia anterior y la búsqueda de un rumbo diferente para el sector (Suasnábar, 2005). Siguiendo esa línea, las políticas de educación superior parecerían rezagadas con respecto a otras áreas de gestión atravesadas por el dinamismo y la capacidad de innovación política y la vocación de intervención y regulación del poder ejecutivo

Consideraciones finales: nuevos y viejos problemas en el gobierno de la educación.

---

segundo semestre de 2009 a 9,5 por ciento tras la implementación de la AUH. Luego, entre 1 millón y 1,5 millón de personas abandonaron la condición de indigentes. De ellos, entre 680 mil y 1,03 millón tienen 18 años o menos (Agis, Cañete y Panigo, 2010).

[6] A través de la normativa, los docentes universitarios jubilados obtendrían una movilidad automática en sus haberes - conservando la proporción del 82% con relación al sueldo del cargo por el que se jubilaron- en relación con los incrementos de los sueldos docentes.

La recuperación del protagonismo estatal de los últimos años –observable en el conjunto de leyes sancionadas y en algunos programas especiales impulsados desde el ministerio nacional- si bien marcan un giro diferente de las políticas neoliberales de la década del 90, no parecen suficientes para afrontar exitosamente el desafío de la coyuntura. La prioridad en la universalización del nivel secundario supone incluir a una parte significativa de jóvenes, elevar las tasas de retención de la población que ya asiste al nivel y mejorar la calidad de los aprendizajes para garantizar un acceso efectivo al conocimiento. Planteado de esta manera, el reto actual se expresa en la capacidad y posibilidad de modificar las dinámicas históricas que caracterizaron la matriz socio-educativa argentina. En este punto, las políticas educativas recientes ponen de manifiesto la dificultad para redefinir dispositivos que logren modificar la pauta selectiva que atraviesa la cultura escolar. En esa dirección, parece necesario fortalecer las capacidades del gobierno de la educación con el propósito de idear e implementar políticas pedagógicas y curriculares que acompañen las transformaciones actuales, como también garantizar la sustentabilidad del modelo de financiamiento y su justa redistribución entre las provincias.

En el campo de la educación superior resulta perceptible la ausencia de una nueva agenda de política. De allí que la escasez de lineamientos gubernamentales tienda a fortalecer y concentrar los procesos de toma de decisiones en los cuerpos ejecutivos de gobierno de las instituciones, hecho que profundiza la disociación entre una deseable autonomía y la necesaria planificación y coordinación estatal. Precisamente la dificultad de construir un nuevo sentido (direccionalidad) para el sistema de educación superior en su conjunto, lejos de limitarse a una necesidad de planificación estratégica o de diseño institucional de las transformaciones, parecería responder a los intereses cruzados entre la gestión gubernamental y la corporación de los rectores. En ese escenario, el quiebre de la inercia política podría poner en juego la gobernabilidad del sector y abrir un nuevo e innecesario frente de tensión social y política[7].

En suma, los debates de política educativa y de educación superior en la Argentina reciente dan cuenta de legados y tradiciones contradictorias que se expresan en la tensión entre centralización y descentralización, regulación y autonomía, democratización y selectividad, homogeneización y reconocimiento de las diferencias, distintas formas en que se revela la disputa social por el acceso al conocimiento.

Referencias bibliográficas.

Agis, E., Cañete, C., Panigo, D. (2010). *El impacto de la asignación universal por hijo en Argentina.* Buenos Aires: CEIL PIETTE. [en línea]. [consulta: 22 de mayo de 2010]. http://www.ceil-piette.gov.ar/docpub/documentos/AUH_en_Argentina.pdf

Braslavsky, C. y Filmus, D. (comp.) (1985). *Respuestas a la crisis educativa.* Buenos Aires: Edit. Cantaro/FLACSO.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina.* Buenos Aires: FLACSO-GEL.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Edit. Galerna.

[7] Al respecto, no es casual, que una parte del debate político universitario en torno a la sanción de una nueva Ley de Educación Superior haya girado más sobre acciones o medidas "correctivas" de los dispositivos implementados que en la definición de nuevos ejes orientadores de las políticas.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en la provincias argentinas.* Buenos Aires: Granica.
Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales "avanzadas": del liberalismo al neoliberalismo. *Revista Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura.* Nro. 29, Madrid.
Suasnábar, C. (2005). Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner. *Temas y Debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales.* Nro. 10, año 9, 83-93.
Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945).* Buenos Aires: Edic. Solar.
Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa.* Nro. 29, año 17, 63-71.

Datos de autoría:

Claudio Suasnábar. Doctor en Ciencias Sociales y Magister en Educación por la FLACSO Argentina. Profesor Ordinario de Política y Legislación de la Educación y Historia y Política del Sistema Educativo en la Universidad Nacional de La Plata. Coordinador del Observatorio Sindical de Políticas Universitarias del Instituto de Estudios y Capacitación de la CONADU (Federación Nacional de Docentes Universitarios)

Laura Inés Rovelli. Magíster en ciencias sociales con orientación en Educación por la FLACSO Argentina. Doctoranda en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Docente en la Universidad Nacional de La Plata.