Le financement de l'éducation dans un pays fédéral

Le cas de l'Argentine

Education funding in a Federal country. Argentina – case study

El financiamiento educativo en un país federal. El caso de Argentina

Alejandro Morduchowicz

Traducteur : Philippe Rabaté

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3703>

DOI : 10.4000/ries.3703

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 15 avril 2014

Pagination : 133-142

ISBN : 978-2-85420-603-6

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Alejandro Morduchowicz, « Le financement de l'éducation dans un pays fédéral », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 65 | avril 2014, mis en ligne le 15 avril 2016, consulté le 06 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3703> ; DOI : 10.4000/ries.3703

Le financement de l'éducation dans un pays fédéral

*Le cas de l'Argentine**

Alejandro Morduchowicz

Le présent travail évoque les principaux aspects du financement éducatif en Argentine. On y expose les règles du jeu en cette matière, l'application pratique des normes établies, les changements introduits au cours des dernières décennies et, enfin, les défis et opportunités qui se présentent actuellement.

UN SYSTÈME FÉDÉRAL ET DÉCENTRALISÉ

L'Argentine est un pays fédéral peuplé de plus de 40 millions d'habitants (selon l'Indec¹, 2010). Sur le plan politique, il est divisé en 24 juridictions, à savoir 23 provinces auxquelles s'ajoute la ville autonome de Buenos Aires (CABA). Le pays est gouverné par son président et chaque juridiction par son gouverneur ou, dans le cas de la CABA, par son chef de gouvernement. Ces dirigeants sont élus démocratiquement.

Dans le dernier quart du XX^e siècle, le pays a mené à bien un processus de décentralisation de son système éducatif : le gouvernement central a alors transféré les compétences organisationnelles et financières aux juridictions. Il a toutefois conservé la responsabilité des cadres curriculaires généraux ainsi que du développement de programmes nationaux de bourse ou d'infrastructure, pour ne citer que deux exemples. Le processus de décentralisation s'est déroulé en deux étapes. Tout d'abord, durant les années 1970, le gouvernement central a transféré aux provinces les responsabilités mais non les moyens correspondants au système de l'éducation primaire. La seconde étape a eu lieu deux décennies plus tard : en 1992 et 1993, le gouvernement fédéral a transmis aux instances provinciales la charge d'entretenir le niveau secondaire (Morduchowicz, 2002 ; Carnoy, 2004).

* Article traduit par Philippe Rabaté.

1. Voici les principaux sigles qui seront employés au cours de cette étude :

CABA : ville autonome de Buenos Aires ; INDEC : Institut national de statistiques et de recensement ; PIB : produit intérieur brut ; UIS : institut de statistique de l'UNESCO (nous avons retenu le sigle anglais) ; UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture ; UNICEF : fonds des Nations Unies pour l'enfance.

LES IMPÔTS PROVINCIAUX ET NATIONAUX, PRINCIPALE SOURCE DE REVENUS

Comme dans d'autres pays, les impôts constituent la principale source de rentrées pour l'État. Ceux-ci peuvent être soit nationaux soit provinciaux puisque nous sommes dans un cadre fédéral. Ces ressources ne reçoivent pas une affectation spécifique dans la mesure où ils font partie des ressources générales de l'État. Une telle situation ne peut manquer de susciter des conflits entre les différents ministères du gouvernement qui sont en rivalité pour se voir allouer ces moyens².

D'une part, les impôts nationaux constituent la principale origine des ressources du pays. Parmi ceux-ci, on distingue l'impôt sur la valeur ajoutée (impôt sur la consommation) et l'impôt sur le revenu. Les modalités de la répartition des impôts nationaux sont établies par la loi de coparticipation fédérale des impôts ainsi que par les normes légales et par les pactes fiscaux successifs. Ces ressources représentent, en moyenne, la moitié des moyens des provinces. D'autre part, la collecte des impôts provinciaux représente le reste des rentrées globales de chaque juridiction. L'on observe toutefois des disparités, dans la mesure où certaines provinces, en général celles qui jouissent de la meilleure situation économique et d'impôts plus importants, atteignent un niveau d'auto-financement plus élevé (ce qui est par exemple le cas de la CABA, de Córdoba, de Mendoza et de Santa Fe). Cela leur donne une indépendance par rapport aux ressources que pourra leur octroyer le gouvernement central.

Il y a également des provinces fortement dépendantes des dotations du gouvernement national (comme Catamarca, Chaco, Corrientes, Formosa, Santiago del Estero ou La Rioja). Ceci est dû au fait que, d'une part, la collecte des impôts locaux comme les revenus bruts et immobiliers, dépend en grande partie de l'activité économique. Par ailleurs, en accord avec la loi de coparticipation fédérale des impôts et ses normes successives, les juridictions les moins développées sont d'une certaine manière prioritaires pour recevoir les ressources fédérales, comme on l'évoquera plus loin.

Du fait qu'elles ont une importance quantitative variable dans chaque juridiction, les ressources provinciales et nationales ne peuvent se substituer les unes aux autres. En outre, toutes les juridictions ne disposent pas des mêmes possibilités pour collecter des ressources propres, au cas où les moyens nationaux viendraient à diminuer, la possibilité de les remplacer par des moyens locaux n'existant même pas dans certains cas.

À travers le système de péréquation mis en place par la coparticipation, l'État fédéral redistribue les ressources nationales de manière plus importante à

2. À l'exception de certains passages où les références seront explicitement signalées, on suit tout au long de cet exposé le travail de Morduchowicz, 2002.

un groupe de provinces qui, par leur structure et leur base économique, disposent d'un potentiel propre de collecte moindre. Un tel processus tend, du moins en théorie, à ce que le degré de développement relatif de chaque juridiction ne constitue pas un frein à la fourniture des différents services éducatifs.

Un autre groupe de provinces perdent à la redistribution et sont doublement lésées : la redistribution signifie pour celles-ci une perte de revenus et elles dépendent en outre du gouvernement national pour recevoir une partie de leurs moyens. Les provinces touchées par la péréquation doivent réaliser, en général, un plus grand effort pour financer leur service éducatif (Rivas, Vera y Bezem, 2010).

AUTRES SOURCES DE FINANCEMENT

Outre les rentrées fiscales qui proviennent du recouvrement des impôts, le système éducatif argentin peut compter sur d'autres sources de financement. Même s'il ne représente pas une part significative au sein du financement global, leur apport est essentiel parce qu'elles permettent de payer des frais ponctuels que les moyens publics ne couvrent habituellement pas.

Si l'on y inclut le paiement des institutions d'enseignement supérieur, les familles argentines apportent autour de 1 % du produit intérieur brut (PIB) sous la forme de droits d'inscription auprès des institutions privées, avec une proportion plus importante à la CABA et dans la province de Buenos Aires. Dans certaines juridictions, l'éducation privée est davantage présente : dans la CABA, par exemple, pour les niveaux primaire et secondaire, à peu près la moitié des étudiants a recours à des institutions privées tandis que, pour le reste du pays, ces proportions sont respectivement de 25 % et de 30 % (chiffres de la direction générale de l'évaluation de la qualité éducative). Un autre type de ressources provenant du secteur privé est l'apport des entreprises. Traditionnellement, celles-ci ont un rôle de patronage des institutions ou d'appui pour des activités ponctuelles comme des concours, des prix, des bourses d'étude, etc. Cette contribution est rare et non systématique, et l'on ne dispose pas d'une base de données qui rassemblerait ce type d'information.

En 1999, lorsque le pays commençait à ressentir les symptômes qui allaient déboucher sur la crise de l'année 2001, il y eut une tentative de la part du gouvernement national de promouvoir ce type de contribution. On créa alors l'Institut de financement éducatif, qui se composait d'un fonds pour financer des initiatives institutionnelles dans les écoles. Le ministère développait déjà ce type d'action avant la création de l'Institut, mais c'était avec des ressources propres ou qui provenaient d'un financement externe. Plusieurs entreprises invitées à participer au fonds contribuaient déjà au secteur en dehors de la voie étatique et cette nouvelle possibilité ne les a pas attirées. Cela proviendrait en partie du fait que, s'ils avaient choisi cette voie, ils auraient dû conserver l'anonymat mais aussi d'une méfiance face à l'entremise du secteur public.

Enfin – mais ce n'est pas parce que nous l'évoquons en dernier que c'est moins important – le financement externe de l'éducation représente un pourcentage marginal au sein des ressources du secteur. Toutefois, son apport est décisif parce qu'il est affecté habituellement à des activités pour lesquelles il n'y a pas, dans la plupart des cas, de ressources disponibles : des travaux d'infrastructures, de l'équipement, des bourses et des dépenses salariales non traditionnelles (formation, assistance technique, etc.). Même s'il n'offre pas de présence importante dans un niveau éducatif en particulier, on a coutume d'explicitier en revanche, dans chaque programme de financement externe, différents niveaux éducatifs spécifiques.

LE DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES

Une des conditions les plus importantes pour les moyens destinés à l'éducation ne réside pas seulement dans la possibilité d'augmenter le budget sectoriel en lui-même mais également dans les discussions interministérielles afin d'obtenir un budget plus important ainsi que dans les protestations au sujet de la méconnaissance de l'usage final des ressources affectées. On pourrait, en comparaison, s'interroger sur ce qui se passerait si le secteur pouvait rendre compte de l'emploi de chaque peso qu'il reçoit, mais, tant que l'on n'aura pas trouvé d'arguments techniques qui appuient le besoin de davantage de moyens, la justification pour les obtenir se trouvera affaiblie.

Jusqu'en 2006, il n'existait pas le moindre mécanisme ponctuel d'affectation de ressources dans le système éducatif. Les moyens étaient ordinairement déterminés – comme c'est également le cas dans d'autres systèmes – par les restrictions budgétaires. On y affectait à peu près 4 % du PIB et l'on avait atteint le pourcentage le plus élevé au cours des années 1990, lors de la pire crise économique qu'ait connue le pays. Ce n'était pas dû à une augmentation des moyens alloués mais à une diminution sensible du PIB. L'apport de l'État national tournait autour du quart de la dépense éducative globale et il s'attachait à financer les universités nationales et certains programmes ponctuels de l'éducation de base comme les infrastructures, les bourses, la formation des enseignants en service et équipement. Les provinces apportaient les 75 % restants afin de financer l'éducation non universitaire.

La loi sur le financement de l'éducation promulguée en 2006 en Argentine et en vigueur dès lors a introduit de nouvelles règles du jeu pour la coordination de l'investissement sectoriel que se partagent les gouvernements provinciaux et le gouvernement central. Elle a établi des hausses graduées et annuelles de la dépense de chaque province et du gouvernement national jusqu'à ce que soit atteint l'objectif de consacrer 6 % du PIB au secteur éducatif en 2010. De cette manière, on a privilégié l'investissement dans l'éducation face à

Graphique 1. Dépense en éducation consolidée en pourcentage du PIB en Argentine (période 1980-2012)

Remarques : la dépense publique de 1980 à 1990 correspond à des données fournies par la direction de l'analyse de la dépense publique et des programmes sociaux, MECON ; la dépense du ministère de l'éducation (MEN) n'inclut pas la dépense imputée au titre de la santé, pas plus que les répartitions qui correspondent aux actions en science et technologie ; le financement de la dépense éducative provinciale n'inclut par les transferts non automatiques du MEN. Par ailleurs, la dépense éducative provinciale n'intègre pas la dépense d'autres organismes en éducation pour la période 2001-2004.

Source : MEN et ministère de l'économie et des finances publiques.

d'autres domaines gouvernementaux. Cet objectif n'a pas seulement été atteint mais il a été dépassé et même maintenu après le terme de la période prévue par la loi (Rivas, Vera y Bezem, 2010 ; UIS, 2011).

L'apport des provinces a été fixé d'après une formule qui prenait en compte le nombre d'élèves, l'incidence de la ruralité et la part de la population de 3 à 17 ans non scolarisée. Par ce biais, on a cherché à garantir le financement et à diminuer les écarts entre les provinces pour ce qui est de la dépense par élève.

La loi a prévu que le gouvernement central contribuerait à hauteur de 40 % de l'augmentation du budget pour renforcer le poids du gouvernement national dans la dépense totale afin d'atteindre 30 % de celle-ci. La contribution de l'État national versée aux provinces pour l'éducation de base a été calculée en fonction d'un coefficient qui combinait trois facteurs :

- les besoins provinciaux de financement, qui ont été établis comme le produit de l'inscription et l'indice de ruralité ;
- la capacité de chaque province à financer le secteur, qui est calculée à partir des ressources fiscales par habitant ;
- l'effort financier que chaque province réalisait pour l'éducation, obtenu à partir du quotient entre la dépense éducative et l'ensemble des dépenses publiques de la province.

Ces règles ont créé un cadre avec des situations multiples puisque certaines provinces présentaient des bons résultats pour un indicateur et des résultats défavorables pour d'autres. Par delà les différentes combinaisons, les provinces avec le plus de besoins et le moins de ressources ont obtenu une plus grande contribution de l'État national et vice-versa.

Le mécanisme de la loi de financement s'appuyait sur une perspective de croissance économique du pays qui s'est effectivement réalisée dans les grandes lignes. Par conséquent, il n'a pas impliqué – même si cela aurait pu avoir lieu – un transfert des moyens d'un secteur du gouvernement vers le domaine éducatif. En d'autres termes, le texte de loi a établi qu'une part précise de l'amélioration de la situation économique nationale serait consacrée à l'éducation. Bien qu'il soit impossible d'analyser ceci avec certitude de manière contre-factuelle, il est probable que, si cette loi n'avait pas existé, les moyens alloués à ce secteur auraient augmenté de la même manière que l'impôt prélevé qui, comme nous avons pu le dire, détermine en grande partie les ressources dont se nourrit le secteur.

Même si ce cadre légal a permis de développer les fonds destinés au secteur, le contrôle de l'efficacité de l'usage des moyens demeure rare. Les provinces ne disposent pas d'instruments pour réaffecter leurs ressources et améliorer cette variable. Aussi la plupart des décisions sont-elles prises par reconduction et en fonction de besoins ponctuels, mais sans en étudier l'efficacité ou l'impact dans le secteur.

Par ailleurs, bien qu'il y ait des tentatives ponctuelles au cours de ces dernières années, l'on ne dispose pas de systèmes de comptabilité des coûts dans chacune des provinces qui permettent de contrôler la ventilation au sein du secteur. Ceci a une influence sur les activités de planification et d'élaboration du budget : en décidant de la plupart des dépenses par reconduction, l'on ne programme pas en tenant compte des besoins futurs mais des décisions passées. Ceci contribue à la rigidité de la dépense et conditionne la possibilité de développer des politiques publiques avec des objectifs à moyen terme.

LE PROCESSUS D'ÉLABORATION DU BUDGET

Le processus d'élaboration du budget n'est pas mené à bien dans les bureaux du ministère de l'éducation mais dans ceux des ministères de l'économie, aussi bien au niveau national que provincial. Ces derniers établissent des lignes directrices budgétaires et ont la plus grande part de pouvoir au moment de discuter au sein du gouvernement. Ainsi, la définition des aspects budgétaires du secteur se fait en excluant ceux qui fournissent ce service. Étant donné que la majeure partie du budget est destinée à des salaires déterminés par des critères nationaux ou étatiques, ce qui vient d'être exposé n'engendre pas de difficultés insurmontables. Même ainsi, ou peut-être à cause de cela, dans les processus d'élaboration du budget, l'inertie domine, comme nous avons pu le souligner. La rigidité déjà évoquée de la ventilation conditionne la possibilité d'augmenter les moyens de fonctionnement hors salaire et le besoin de planifier le budget.

Or, à part quelques exceptions, les objectifs budgétaires ne sont habituellement pas réalisées, par excédent ou par déficit. En éducation, les problèmes que l'Argentine partage avec les autres pays de la région sont : a) la difficulté d'appliquer ce qui a été préalablement établi dans le budget de la part des organismes qui dirigent le secteur ; b) l'existence d'autorisations de dépense incluses dans le budget qui sont ensuite limitées par manque de ressources ; et c) depuis le début du processus de mise en place du budget, les restrictions qu'imposent les ministères des finances pour décourager la dépense ; tout au long de la période, les besoins réels s'imposent et exigent une augmentation des moyens mais les budgets alloués ne correspondent pas à cette demande.

Près de 80 % du budget de l'éducation est consacré au paiement du salaire des enseignants. Si l'on tient compte uniquement de la dépense des provinces, ce chiffre atteint même plus de 90 % (Rivas, Vera y Bezem, 2010). C'est peut-être parce que l'essentiel des ressources est affecté à la rémunération du personnel que toute allusion à l'efficacité de la dépense est habituellement considérée comme synonyme de réduction du personnel. Ceci contribue à ce que la discussion s'engage entre des positions extrêmes, sans prendre en considération le fait que, dans des contextes où les moyens sont rares et où on a besoin d'une équité et d'une qualité plus grandes, l'efficacité est un moyen pour tirer profit au maximum des possibilités que laissent les restrictions budgétaires (Morduchowicz, 2002).

Dans l'idéal, les crédits inscrits au budget de l'éducation devraient être l'expression finale d'une politique déterminée et précise. En tendant vers un système éducatif équitable et de qualité, les moyens devraient seulement être une conséquence de la définition de politiques qui sont requises pour l'obtenir. Cependant, c'est bien le contraire qui se produit habituellement.

COMMENT AFFECTE-T-ON LES MOYENS AUX ÉCOLES ?

Comme dans la plupart des pays de la région, en Argentine, les moyens sont affectés sur la base de l'offre. Un ensemble de normes fixe les crédits que l'État attribue en fonction des différentes caractéristiques de chaque établissement : sa taille, déterminé par le nombre d'élèves, son niveau, son type, son emplacement, entre autres critères.

Dans le secteur public, les moyens sont prévus et alloués, fondamentalement, de manière directe par les administrations éducatives compétentes. L'autorité fixe des paramètres physiques, organisationnels et/ou pédagogiques qui définissent l'ensemble des ressources humaines de chaque école. Les moyens ne sont pas liés à l'obtention de résultats éducatifs. Les normes indiquent la limite maximale de personnel enseignant et de direction que peuvent détenir les établissements pour un nombre donné d'élèves. Ces données constituent

des standards qui doivent être respectés et appliqués, au moins en théorie, de manière égale et similaire (face à une quantité égale d'étudiants, les moyens humains affectés aux écoles ne doivent pas présenter de dispersions significatives).

De manière implicite, ces critères organisationnels définissent une technologie déterminée de production du service éducatif. Les établissements s'éloignent fréquemment des normes de régulations et font appel une plus grande quantité de personnel enseignant que celle qui est légalement permise. Il est fréquent que la dotation des écoles en ressources humaines diffère de celle liée à la stricte application des normes pour différentes raisons : a) parce que le système est dynamique, b) à cause de la difficulté de réaliser un suivi exhaustif de la correspondance entre les inscriptions, les normes (lorsqu'elles existent) et le nombre d'enseignants ou, c) parce que les organismes de direction chargés d'approuver la composition du corps enseignant examinent chaque situation particulière et assouplissent l'application des normes, ce qui conduit la réalité à s'écarter des paramètres définis.

Des situations inverses se présentent également : l'on observe des moyennes d'élèves par enseignant ou par classe supérieures à celles qui ont été fixées par les lois ou les critères en vigueur ou souhaitables sur un plan pédagogique. De manière générale, cette situation se rencontre dans des écoles considérées comme établissements d'excellence par la communauté et dans lesquelles les parents se battent pour inscrire leurs enfants ou dans celles qui, indépendamment de leur qualité, correspondent à une offre rare ou, tout simplement, unique.

L'ÉDUCATION GÉRÉE PAR LE PRIVÉ

Au cours de ces soixante-cinq dernières années, le secteur privé a connu un fort développement dans le pays, témoignage d'un processus de consolidation de la liberté d'enseigner. L'exigence de diplômes et de qualification pour enseigner, la modification des conditions de travail et la stabilité du personnel enseignant dans les établissements privés, la validité des diplômes délivrés à leurs élèves, le contrôle de cette offre éducative par des organismes étatiques créés spécialement à cet effet et l'octroi de subventions récurrentes constituent, entre autres, des éléments-clés dans la croissance et la consolidation des services éducatifs gérés par le privé (Morduchowicz, 1999 ; Llach, Roldán y Montoya, 1999).

Dans ce secteur, l'État subventionne les salaires des enseignants selon des modalités que l'on a commencé à établir en 1947. On a fixé un salaire minimum pour les enseignants de ces écoles à hauteur de 60 % de la rémunération d'un enseignant d'une école de l'État. Étant donné que les institutions privées ne disposaient pas des ressources pour payer ce niveau de rémunération,

l'État a décidé de les subventionner pour atteindre cet objectif (Morduchowicz, 1999 ; Llach, Roldán y Montoya, 1999).

Au fil du temps, les normes ultérieures établirent différents pourcentages de subvention en fonction du montant des droits, prirent en compte les caractéristiques socio-économiques des familles et introduisirent des mécanismes de contrôle (par exemple, ils fixèrent un nombre maximal d'emplois à subventionner). En 1991, de nouvelles règles furent établies, qui continuent à être en vigueur actuellement et qui reposent pour la première fois sur les raisons pour lesquelles est subventionné ce type d'éducation, à savoir la défense de la liberté de choisir, d'enseigner et d'apprendre. Au-delà des normes, l'on observe aujourd'hui des écarts dans l'application de ces règles. Par exemple, il est stipulé que les subventions doivent être liées aux caractéristiques quantitatives et qualitatives de la demande, sans toutefois préciser quels sont les indicateurs à respecter (Morduchowicz, 1999 ; Llach, Roldán y Montoya, 1999).

CONSIDÉRATIONS FINALES

Dans le présent article, on a examiné les principaux aspects institutionnels, techniques et politiques liés au financement de l'éducation en Argentine. Au cours des dernières décennies, des changements macroéconomiques ont eu lieu au plan de l'affectation des ressources et ils ont modifié les règles du jeu. À partir de l'année 2006, la loi de financement éducatif est parvenue à mettre en ordre cette question et à développer les moyens alloués. Cependant, la conjoncture actuelle, avec une dépense en éducation qui dépasse les 6 % du PIB, offre de nouveaux problèmes et opportunités.

Tout d'abord, le fait de réclamer un financement plus important n'est pas suffisant : insister sur le montant total des crédits alloué sans se pencher sur la manière de le répartir pourrait rendre l'objectif du droit à une éducation de qualité pour tous plus difficile à atteindre. Une solution possible est de progresser vers une affectation plus efficiente des moyens qui tienne compte de l'ampleur des ressources consacrées à l'éducation et à l'accomplissement de sa mission. En d'autres termes, sur le plan de la micro-affectation des ressources, il est nécessaire de promouvoir les actions dont l'efficacité par rapport aux coûts est la plus grande.

Enfin, le système éducatif argentin n'est pas équitable. Par conséquent, la distribution du financement éducatif devrait respecter des critères qui promeuvent l'équité. Dans des sociétés inégalitaires, le critère le plus important ne devrait pas être l'égalité des moyens par étudiant mais plutôt l'examen des différents coûts de scolarisation selon le contexte dans lequel se développe le service. C'est seulement ainsi que l'on pourra donner une situation de départ égale qui permette à tous les enfants de bénéficier d'une égalité des chances pour atteindre des résultats élevés pour tous les élèves, y compris les plus faibles.

BIBLIOGRAPHIE

CARNOY M. (2004) : *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina Chile y Uruguay*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, DC. Estados Unidos.

CLUNE W. (ed.) (1994) : "Equity and adequacy in Education: Issues for policy and finance". *Educational policy*, Vol. 8, N° 4, Special Issue. Corwin Press Inc. EE.UU.

CLUNE W. (1994) : "The Cost and management of program adequacy: an emerging issue in educational policy and finance", en Clune, W. (ed.) (1994).

Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (2012) : *La educación de la Ciudad en perspectiva*. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en : http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/calidadeducativa/educaciondelaciudad.pdf?menu_id=34860

INDEC (2010) : Censo Nacional de Población y Viviencia. Disponible en <http://www.indec.gov.ar>

LLACH J., MONTOYA S. y ROLDÁN F. (1999) : *Educación para todos*. IERAL. Córdoba, Argentina.

MORDUCHOWICZ A. (coord.), Marcón A., Iglesias G., Andrada M., Perez J., Campán V. y Duro L. (1999) : *La educación privada en la Argentina: Historia, Regulaciones y Asignación de Recursos Públicos*. Trabajo no publicado. Buenos Aires, Argentina.

MORDUCHOWICZ A. (2002) : *El financiamiento educativo en Argentina: problemas estructurales, soluciones coyunturales*. IIPE-Unesco, Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RIVAS A., VERA A. y BEZEM P. (2010) : *Radiografía de la educación argentina*. CIPPEC. Buenos Aires, Argentina

Unicef/UIS (2011) : *Completar la escuela: Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Unicef/UIS.