



Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa

Fecha de recepción:

23/05/07

Fecha de aceptación:

11/03/08

Vassiliades, Alejandro

CONICET-UNLP-UBA

levassiliades@gmail.com

Palabras clave:

política
educacional,
reforma
educativa,
regulación social,
focalización,
gobernabilidad.

Keywords:

*educational
politics,
educational
reform,
social regulation,
focused policies,
governability.*

Resumen

El presente trabajo se propone realizar un análisis de la propuesta del “Programa Integral para la Igualdad Educativa” [PIIE], desarrollado por el Ministerio de Educación de la República Argentina a partir del año 2004 y dirigido a sectores en condiciones de mayor exclusión social. Este programa parecería presentar algunas notas distintivas respecto de las tradicionales políticas focalizadas de la década de los ´90 en la Argentina, si bien algunas de dichas lógicas al mismo tiempo persisten, lo que lo convierten en una política que podríamos calificar, en un principio, de corte “heterodoxo”. Nos proponemos aquí analizar estas permanencias y cambios desde una perspectiva estructural, que ofrezca pistas para comprender los diferentes aspectos económicos y políticos que atraviesan las reformas educativas recientes en América Latina. Nos interesa reflexionar sobre el papel de la educación en las nuevas formas de regulación social que se han configurado en los últimos años, deteniéndonos específicamente en el papel del Estado respecto de las políticas públicas y centrándonos especialmente en las nuevas funciones que la escuela asume en relación con la gobernabilidad, el disciplinamiento de la pobreza y el control del riesgo y el conflicto en sociedades cada vez más excluyentes.

Introducción

En este trabajo¹ nos proponemos realizar un análisis de la propuesta del “Programa Integral para la Igualdad Educativa” [en adelante

PIIE], desarrollado por el Ministerio de Educación² de la República Argentina a partir del año 2004. Dicho programa comenzó en mil escuelas primarias de EGB 1 y 2³ de todo el país, dirigido a aquellos sectores en condiciones de mayor exclusión social. Comprende acciones de apoyo a las iniciativas emanadas de las comunidades educativas, para lo que ofrece acompañamiento pedagógico y financiero a través de un subsidio, como así también recursos e instancias de formación docente, el impulso al establecimiento de vínculos entre la escuela y la comunidad, el reparto de recursos materiales para las escuelas, como asimismo para el mejoramiento de la infraestructura escolar. Cabe aclarar que en este trabajo no abordaremos los efectos y las consecuencias de la aplicación concreta del PIIE —cuestión que excede los límites de este artículo y que dejaremos para futuros escritos—, sino que nos centraremos en el análisis de la propuesta discursiva de dicho programa desde el punto de vista de las continuidades y cambios que ella significa respecto de anteriores políticas focalizadas.

Analizar el PIIE constituye, desde nuestra perspectiva, un desafío teórico interesante en tanto su marco de desarrollo difiere del de las políticas focalizadas que se han desarrollado en la Argentina en la década de los '90, como parte de la reforma educativa neoliberal de nefastas consecuencias encabezada por la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993. El PIIE fue lanzado 11 años después de la sanción de dicha ley, luego de acabadas muestras empíricas de su “fracaso”⁴ en promover mayores condiciones de igualdad y justicia para la escolarización en nuestro país y de que se la cuestionara de manera contundente desde diversos sectores académicos, políticos y sociales durante este tiempo. Debemos decir, también, que un número importante de funcionarios actuales del Ministerio de Educación provienen del campo pedagógico y/o han participado de la producción de dichos análisis, lo cual constituye otro hecho que nos lleva a pensar que al analizar el PIIE no nos encontraremos con una política focalizada “al modo argentino de los '90”;⁵ el propio título del programa referido a la “igualdad educativa” constituye un primer dato que debe ser atendido en este sentido. Esto advierte sobre la utilización de la bibliografía para el análisis de las políticas públicas y educativas, a la vez que señala la necesidad de examinar cuidadosamente qué lógicas han permanecido y cuáles se han visto modificadas.

En el presente trabajo adoptaremos una mirada estructural, centrada en la consideración de los diferentes aspectos económicos, políticos y culturales de los ejes que atraviesan las reformas educativas recientes en América Latina. Nos interesará analizar el papel de la escolarización formal en las nuevas formas de regulación social que han emergido en los últimos años y que impactan en el contexto actual. Es por ello que, en un primer apartado, nos detendremos en los recientes procesos de redefinición del rol del Estado, de modo de proporcionar algunas coordenadas que nos permitan abordar las reformas educativas contemporáneas y las lógicas que las estructuran. Luego, en un segundo y tercer apartado, analizaremos en qué medida el PIIE da cuenta o no de un nuevo papel para el Estado en educación y qué permanencias o cambios pueden señalarse respecto de las políticas focalizadas al modo de la reforma argentina de los '90, poniendo de relieve los matices que supone un programa ministerial desarrollado en un momento de fuertes críticas a las lógicas de dicha reforma. En un cuarto apartado, discutiremos el modo en que el PIIE sitúa algunas responsabilidades en los sujetos y en las instituciones como un síntoma de las mutaciones en el rol del Estado analizadas en los primeros apartados, a la vez que parece dejar sin poner bajo cuestión el modo en que la estructura económica contribuye a la exclusión y a la vulnerabilidad social. En las conclusiones esbozaremos algunas ideas en relación con las permanencias y cambios en la construcción de esta política respecto de lógicas reformistas anteriores, centrándonos en el papel de la escuela en el desarrollo de nuevos modos de regulación social, en los cuales la educación aparece asociada al control del riesgo y el conflicto, y a la garantía de gobernabilidad de sociedades con un alto grado de exclusión.

Algunas notas sobre el contexto de la reforma del Estado y la redefinición de las políticas públicas

Una mirada hacia los recientes procesos de reconfiguración del Estado y de redefinición de políticas públicas puede ofrecernos algunas coordenadas para comprender las reformas educativas contemporáneas y las lógicas que las constituyen. En tal sentido, creemos que resulta

clave considerar el modo en que la globalización ha impactado sobre la matriz societal, deshaciendo un entramado institucional en el que se articulaban individuos e instituciones en torno de la centralidad del Estado (Tiramonti, 2004). De acuerdo con Oliveira (2000) es posible analizar la globalización desde un punto de vista político, uno económico y uno cultural. Desde el primero de ellos, se trata de un proceso que los Estados nacionales vivieron en los últimos años y que implicó la caída de un modelo de planeamiento estatal centralizado que había tenido su auge entre 1947 y fines de los años '70, en los llamados “años dorados del capitalismo”. Allí, el orden económico se caracterizaba por la estabilidad, el pleno empleo y la moneda única en la mayoría de los países. Hacia fines de los '70 comienzan a aparecer síntomas de debilitamiento de este escenario que, entre otras situaciones, se hacen visibles con la crisis del petróleo y la crisis de las pautas y mecanismos productivos. De forma paralela, se produce el agotamiento del planeamiento global y del refuerzo de los mecanismos de descentralización administrativa. En el marco de dichas políticas —que cobran auge en los '90 en países como el nuestro— el Estado se vuelve “mínimo” en términos de su carácter proveedor, pero —como veremos— no en términos de su carácter regulador.

Desde un punto de vista económico, la globalización implica un proceso de reestructuración productiva dentro de la reestructuración capitalista que, a su vez, parte de la declinación del modelo taylorista/fordista, que organizaba la producción. Sin embargo, esto no significa el fin del modelo capitalista ni la entrada en una suerte de “poscapitalismo”, como algunos autores han sostenido en los últimos años, sino un conjunto de transformaciones económicas producidas en las últimas décadas y vinculadas al predominio del libre mercado y al retraimiento del Estado-nación frente al poder de las grandes corporaciones y grupos económicos. Los Estados nacionales han sido puestos al servicio de los intereses corporativos transnacionales, siendo presionados a disminuir los gastos sociales. Como veremos más adelante, estos factores tuvieron consecuencias en términos de la necesidad de repensar nuevas formas de regulación capaces de disciplinar la realidad emergente.

Para Aglietta (1979), el mayor exponente de la Escuela Francesa de la Regulación, el estudio de un modo de producción tiene que ver con colocar al descubierto cuáles son las relaciones determinantes que se reproducen en y por las transformaciones sociales, como así también con discutir las causas por las cuales esa reproducción se ve acompañada de rupturas en diferentes puntos del sistema social. El autor sostiene la necesidad de que el estudio de la regulación del capitalismo se dirija a examinar la transformación de las relaciones sociales que dieron lugar a las nuevas formas económicas y no económicas simultáneamente. La Escuela Francesa de la Regulación considera al fordismo como un modelo de desarrollo que combina un modelo de organización del trabajo, un régimen de acumulación y un modo de regulación. El régimen de acumulación aparece entonces como el resultado macroeconómico del funcionamiento del modo de regulación, con base en un modelo de organización del trabajo.

En esta misma línea, Harvey (1998) sostiene la tesis de que es posible analizar los acontecimientos recientes como una transición en el régimen de acumulación y su correspondiente modo de regulación social y política, lo que supone que las reglas básicas del modo de producción capitalista siguen operando como fuerzas que definen el desarrollo histórico y geográfico. Según el autor,

un régimen de acumulación describe la estabilización en un largo período de la asignación del producto neto entre el consumo y la acumulación; implica cierta correspondencia entre la transformación de las condiciones de producción y las condiciones de reproducción de los asalariados. (Harvey, 1998, p. 143)

En este sentido, un sistema de acumulación puede existir en la medida en que posea un esquema de reproducción coherente, para lo que también es necesario considerar la forma en que el comportamiento de los individuos —capitalistas, obreros, empleados del Estado, y otros agentes— se configura de modo de mantener ese esquema. Es por ello que Harvey emplea el concepto de modo de regulación para dar cuenta de las normas, reglas, pautas, valores, hábitos, etc. que hacen posible el desarrollo de ciertos comportamientos individuales que aseguran la

reproducción y subsistencia del régimen de acumulación. De aquí se desprende, entonces, que es necesario un modo de regulación para que funcione un régimen de acumulación determinado.

Harvey señala que en los últimos años ha tenido lugar una transición entre el régimen de acumulación fordista —que suponía un equilibrio entre trabajo organizado, gran capital corporativo y un papel fuerte del Estado nacional— y un régimen de acumulación flexible. Este conlleva una oposición a las rigideces del fordismo y una mayor flexibilidad en los procesos laborales, los mercados de mano de obra y los productos y pautas de consumo. Al mismo tiempo, en su seno emergen nuevos sectores de producción, nuevos servicios financieros y mercados, a la vez que se producen mayores niveles de innovación tecnológica, organizativa y comercial, lo cual va de la mano con la contracción de horizontes temporales (Harvey, 1998). El régimen de acumulación flexible supone también altos niveles de desempleo estructural, destrucción y reconstrucción de las calificaciones, módicos aumentos del salario real, retroceso del poder sindical y el impulso de contratos laborales más flexibles, aprovechando el nivel de subempleo o desempleo y la debilidad sindical.

De acuerdo con el autor, mientras que en el capitalismo fordista siempre había habido un equilibrio financiero estatal, con el agotamiento de este régimen de acumulación se da un fortalecimiento del capital financiero sobre el Estado nacional, produciéndose la “empresarialización” del Estado (Harvey, 1998), que ahora se preocupará por mantener un clima favorable a los negocios. Sobre el particular, creemos que la reforma del Estado y la redefinición de las políticas públicas en nuestros países latinoamericanos deben comprenderse en el marco del desarrollo de un nuevo modo de regulación para sostener un nuevo régimen de acumulación, el régimen de acumulación flexible.

Desde un tercer punto de vista, la globalización puede ser vista desde su fase cultural, sobre la cual podríamos analizar el tránsito entre formas modernas de mirar el mundo y aquellas que se dan en el marco del posmodernismo. Numerosos autores han señalado que existe alguna relación entre las formas culturales posmodernas, las condiciones materiales y la compresión del espacio y el tiempo, a la vez que han destacado —desde el marco de análisis del materialismo histórico— que

las transformaciones culturales se vinculan con las de orden material. Harvey hipotetiza que lo que muchos llaman posmodernismo o posfordismo no implica ninguna ruptura radical con el pasado, sino que, ante todo, supone tendencias que aceleran las condiciones que ya se presentaban en el modernismo/fordismo. Para este autor, lo que tenemos es un capitalismo que ha logrado que la combinación de adelantos tecnológicos y desmantelamiento del Estado de bienestar le permita acelerar de una manera impresionante la rotación del capital y manejar cada vez en mayor medida los tiempos de los trabajadores y consumidores. En consecuencia, sería posible sostener que la llamada acumulación flexible ha ido acompañada de aceleradas transformaciones en las modas y de transformaciones culturales —en el marco del pasaje de una estética fordista estable a una estética posmodernista caracterizada por la inestabilidad y la transitoriedad—, las cuales están estrechamente vinculadas con aquellas de orden material. Así, lo que algunos llaman “posmodernidad” estaría en realidad vinculado a un modo de regulación que responde a formas más flexibles de acumulación.

Varias de las reformas educativas latinoamericanas de los '90 dan cuenta de este pasaje a un nuevo régimen de acumulación que se ve expresado en la configuración de un nuevo modo de regulación. En el caso argentino, la reforma educativa de la pasada década resignificó la noción de ciudadanía y orientó los procesos de escolarización a la formación de sujetos capaces de competir entre sí en un mercado cada vez más estrecho y cambiante (Tiramonti, 2001). Para poder hacerlo, una “educación de calidad” como la impulsada por la reforma debería proporcionar “competencias” a los individuos, que debían aprender a ser “flexibles” para adaptarse a un contexto laboral de alta inestabilidad y precarización. Estos nuevos sentidos para la educación se dieron en un marco de retiro del Estado de la responsabilidad de sostener la escolarización pública y la realización del derecho a la educación por la totalidad de la población (Feldfeber, 1997 y 2000), conjuntamente con medidas que propiciaron la expansión de la educación privada. El rol subsidiario asumido por el Estado en educación no implicó que este perdiera su capacidad regulatoria ni se guardara ciertas atribuciones para sí: el impulso de Contenidos Básicos Comunes o de mecanismos

de evaluación de la calidad educativa —estandarizados y estructurados en torno a una lógica de medición de resultados— son buenos ejemplos de ello. Asimismo, pese a la subsidiariedad o a haber completado las transferencias de instituciones educativas a las provincias iniciadas por la última dictadura militar, el Estado jugó un rol central en una reforma implementada según una lógica *top-down* desde el centro a la periferia, enviando a un lugar subordinado y de nula participación a los sujetos docentes. Estos, ubicados en un lugar de “no saber”, en una escuela “vacía”, debían “reciclarse” y “capacitarse” a partir de programas elaborados por “expertos” en el Ministerio de Educación y en el marco de un mercado de cursos de actualización —la gran mayoría de ellos de bajísima pertinencia y nivel académico— desarrollados en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Enunciados estos elementos de la reforma educativa de los '90 en nuestro país —cuyo análisis más profundo excede los límites de este trabajo— cabe pensar que un programa del Ministerio de Educación desarrollado en un momento de fuertes críticas a dicha reforma presente algunas notas distintivas. En efecto, si fue característico de las últimas dos décadas del siglo pasado que buena parte de las democracias latinoamericanas perdieran toda tensión hacia la igualdad y que el Estado no estuviera situado en un lugar de responsabilidad principal respecto de la cuestión educativa, el PIIIE parece incorporar algunos cambios en este sentido en términos del reposicionamiento de ambos valores, la igualdad y la centralidad estatal. Sin embargo, resulta necesario señalar que muchos de los rasgos del régimen de acumulación flexible y de su correspondiente modo de regulación siguen vigentes, lo cual alerta acerca de la posibilidad de que continúen impactando en medidas de política educativa. Sobre estas cuestiones nos detendremos a continuación.

El papel del Estado en el PIIIE: notas sobre una política educativa de carácter heterodoxo

Luego del análisis realizado en torno al contexto en el que tiene lugar la redefinición del Estado y las políticas públicas, podríamos afirmar que ya no estamos frente a un Estado garante de la seguridad civil

y social, como lo fueron el Estado de bienestar europeo o los llamados “estados populistas” en América Latina hacia mediados de siglo. Por el contrario, en este nuevo orden la institución estatal presenta una gran dificultad para poder controlar las variables económicas de su país. Este debilitamiento guarda una profunda relación con la concentración y hegemonía del capital financiero —que es volátil y capaz de transformar la economía de un país en horas sin que el Estado pueda fijarlo ni controlarlo— y con gran concentración del poder económico, bajo la forma de un núcleo fuerte que impone condiciones al resto del mundo.

La consecuencia más representativa de este proceso es el derrumbe de la sociedad salarial (Castel, 1999), el advenimiento y profundización de una sociedad donde el trabajo ha dejado de ser el núcleo articulador. En este marco, el Estado se retira —pero, siguiendo a Santos (2003), regulando su propio retiro— e invierte su rol acompañando así el cambio de las reglas de juego económico en el ámbito mundial.

En consecuencia, y como parte de un nuevo modo de regulación vinculado al mencionado régimen de acumulación flexible, estamos en presencia de un Estado “distinto” mas no “ausente” ni menos regulador. Es cierto que, como afirma Ball (2002), los gobiernos parecen haber disminuido su capacidad de control y regulación de las actividades económicas frente a las corporaciones multinacionales. En numerosas ocasiones, este aparente retiro —en realidad correspondería hablar de reconfiguración— del Estado partió de la crítica a la burocracia y a la ineficiencia de este actor. Como señala Barroso (2003, p. 19):

Se promueven, discuten y aplican medidas políticas y administrativas que van, en general, en el sentido de alterar los modos de regulación de los poderes públicos en el sistema escolar (muchas veces recurriendo a dispositivos de mercado), o de sustituir esos poderes públicos por entidades privadas, en muchos de los dominios que constituían, hasta ese entonces, un campo privilegiado de intervención del Estado. Estas medidas pueden obedecer (o son justificadas) a partir de un punto de vista más técnico, en función de criterios de modernización, desburocratización y combate a la ‘ineficiencia’ del Estado. [Original en portugués, traducción propia]

Como antes mencionamos, muchos de esos criterios han atravesado a la pasada reforma de los '90 en nuestro país y, en particular, han repercutido en el desarrollo de las políticas focalizadas en dicha década. A partir de la centralidad, las ideas de eficiencia y desburocratización, la privatización no solo en términos del crecimiento de la educación privada, sino en relación con transformar una responsabilidad colectiva y social —como lo es la educación— en una preocupación de orden individual, la adaptación de la escolarización al mercado, se consolida en la década de los '90 una noción de “modernización” que es posible registrar con un alto nivel de presencia en las políticas educativas desarrolladas por la última dictadura militar (Vassiliades, 2006). En el caso del escenario de desarrollo del PIIE, creemos que debemos tener en cuenta algunas consideraciones extras que complejizan la cuestión. La fuerte crítica a las políticas focalizadas de los '90 y el amplio consenso en diversos sectores respecto de que el Estado retome un papel central en la educación y en las políticas públicas en general parecen haber impactado en la configuración de la propuesta de este programa en al menos dos de sus atributos centrales: la inclusión del valor de la igualdad asociado a la educación y la centralidad del papel del Estado. Creemos, junto con Ball (2002), que las políticas son sistemas de valores y maneras de representación y legitimación de las decisiones que se toman en ese ámbito. En tal sentido, cada reforma educativa recrea nuevas y viejas disputas y pugnas por la definición social de los valores (Tiramonti, 2001) y lleva consigo discursos y representaciones que se articulan para producir regímenes de verdad particulares, autorizando ciertos discursos y desautorizando otros (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1995). Debido a ello, por lo general, una política se construye y legitima en buena medida a partir de la crítica y el señalamiento de alguna “faltante” en políticas implementadas con anterioridad. En el contexto de la sanción del PIIE, a más de diez años de la sanción de la Ley Federal de Educación, difícilmente una política educativa podría legitimarse si no contuviera entre sus postulados la recuperación de un papel central para el Estado y la aspiración a mayores niveles de igualdad.

En efecto, en todos los documentos referidos al PIIE que han sido analizados parece haber una preocupación por mostrar la necesidad de recuperar un rol principal para el Estado. Se señala que

el Estado debe intervenir fuertemente en la educación de las jóvenes generaciones, garantizando la escolaridad básica, fomentando la escolarización temprana y proveyendo oportunidades para la formación integral y el desarrollo social y cultural para el conjunto de la ciudadanía⁵.

A continuación, se sostiene la necesidad de una política educativa de carácter nacional llevada a cabo de forma concertada entre el Estado nacional y los Estados provinciales, asumiendo conjuntamente la responsabilidad de atender las necesidades de aquellos sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Creemos que, claramente, esta reposición de la centralidad del Estado y el énfasis puesto en desarrollar una política de carácter nacional suponen una ruptura importante respecto de las lógicas que atravesaron a la pasada reforma de los '90 en nuestro país, caracterizadas por la desresponsabilización estatal y la hiperresponsabilización jurisdiccional e institucional, que devinieron en un dramático aumento de la fragmentación que ya había comenzado a sufrir nuestro sistema educativo.

Sin embargo, en la propuesta del PIIE este papel central a ser asumido por el Estado se asocia con la provisión de “educación básica”, que no es lo mismo que referirse a la totalidad de la realización del derecho a la educación por parte del conjunto de la población. La garantía que el Estado ofrecerá por la educación básica nos remite a aquella que es mínima o indispensable, tal el uso que el término ha tenido en las propuestas de los organismos internacionales, muchas de las cuales han inspirado la reforma educativa de la pasada década en nuestro país. Parece permanecer la idea de un Estado que solo se aboca a garantizar la provisión de educación básica, en lugar de hacerlo respecto de la totalidad de niveles y modalidades educativas. La centralidad del Estado articulada con la pretensión de garantizar la provisión de educación básica para sectores de vulnerabilidad social no parece hablarnos solamente de la reposición de un papel principal para el actor estatal, sino también de la continuidad en la preocupación por el control del riesgo social y la exclusión (Tiramonti, 2003), frente a las cuales la escuela debería convertirse en escenario para combatir las. Este rasgo ha estado también presente en políticas educativas llevadas adelante en los últimos años por otros países de América Latina —como Chile o Uruguay—, las cuales están

signadas por la preocupación acerca de cómo incluir a aquellos sectores que “están todavía afuera” o “aún no incluidos” —lo cual naturaliza sin poner bajo cuestionamiento su estado de exclusión— en tiempos de debilitamiento y de descomposición de una sociedad industrial que aún buena parte de la región no ha experimentado.

Al mismo tiempo, si bien se declama su papel central, en la propuesta del PIIE el Estado comparte el protagonismo con otros actores que ya venían siendo parte de la escena educativa. En múltiples lugares de los documentos analizados se menciona a los docentes, a los alumnos, a los padres, a las comunidades escolares, a otras instituciones de la sociedad civil, etc., pero llama la atención la poca alusión hecha al Estado nacional, luego de que al comienzo del Documento Base del PIIE se enfatizara su rol. Creemos que ello es un síntoma de la persistencia de ciertas lógicas y tendencias de política educativa que han tendido a brindar mayor poder de decisión y acción a otros actores —con el argumento de que conocen con mayor precisión que el Estado sus problemáticas y pueden resolverlas más eficaz y eficientemente—, y que en algunos casos han implicado el retiro del Estado y, en otros, como el que estamos analizando, se hibridan con tendencias que plantean la necesidad de devolverle un papel central, lo cual hace a la configuración de una política más heterodoxa que ortodoxa neoliberal. Asimismo, se sostiene el concepto de “Comunidades de Aprendizaje” para dar cuenta del espacio de encuentro y articulación entre la escuela y la comunidad, sustentado en el desarrollo local y en donde el papel del Estado, que inicialmente tenía una importante presencia, aparece desdibujado⁶.

En consecuencia, resulta de importancia poner de relieve cómo la principalidad estatal que anuncia la propuesta del PIIE como política nacional coexiste de manera algo contradictoria con el importante lugar dado a otros actores y con la pretensión de garantizar la provisión de educación básica como modo de alcanzar mayores niveles de igualdad. Lejos de atribuirlo a alguna decisión consciente que se haya propuesto un escenario semejante, creemos que estas contradicciones son expresión de algunas lógicas que han permanecido pese a —y junto con— la intención de promover ciertos cambios que reposicionen al actor esta-

tal y al valor de la igualdad en un lugar más central. En definitiva, lo que parece terminar organizando este híbrido es la preocupación por la gobernabilidad, el control del conflicto social y los alarmantes niveles de exclusión que presenta nuestra sociedad. Continuaremos analizando estas cuestiones en el siguiente apartado.

El PIIE como política focalizada: ¿agotamiento o supervivencia de lógicas anteriores?

Como parte de los procesos de redefinición del Estado las políticas focalizadas de los años '90, frente a las cuales desde el discurso parece pretender diferenciarse la política educativa actual del gobierno argentino, fueron promovidas por la circulación de propuestas de los organismos internacionales sustentadas en una ortodoxia neoliberal que contenía los siguientes elementos (Ball, 2002):

- intentar fortalecer las relaciones entre escolaridad, empleo, productividad y comercio para mejorar la economía nacional;
- mejorar el desempeño de los estudiantes en las competencias relacionadas con el empleo;
- el control más directo sobre el *currículum* y la evaluación;
- la reducción de los costos que asume el gobierno en relación con la educación;
- el aumento de la participación de la comunidad local en cuanto a las decisiones relacionadas con la escuela.

Es importante señalar que, para el desarrollo de la nueva ortodoxia, la circulación internacional de ciertas ideas opera como una “venta de soluciones” en el mercado académico y político (Ball, 2002), en el sentido de que se genera una dependencia cultural y política respecto de ciertas medidas de política educativa que a su vez propician la devaluación o la negación de la viabilidad de las soluciones locales. Junto con Slater (1996) podríamos señalar que, pese a que se produce en el norte, es en el sur donde el discurso neoliberal se despliega e impacta. Las propuestas de los organismos internacionales orientadas a la reducción de la intervención estatal —que, insistimos, siguió siendo tanto o más

regulador que antes— son una clara muestra de ello. Estas ideas, importadas rápida y acriticamente por algunos funcionarios ministeriales, impactaron en la configuración de las llamadas “políticas focalizadas”, mediante las cuales el Estado se dedicó a atender a aquellos sectores en situación de vulnerabilidad social como un modo de controlar los altos niveles de exclusión y conflictividad de las reformas que se estaban implementando y que nunca eran puestas bajo cuestión.

Sin embargo, las políticas focalizadas no parecen haber obedecido solamente a la reconfiguración del papel del Estado y de las políticas públicas. En efecto, la reforma educativa de los '90 en nuestro país operó un desplazamiento del valor de la igualdad a favor del respeto por la libertad y el reconocimiento de las diferencias. Dicho desplazamiento se justificó por la asociación de la igualdad a prácticas homogeneizantes y avasalladoras de la diversidad, y encontró en la noción de equidad su reemplazo en la trama discursiva (Tiramonti, 2001; Southwell, 2006). La reposición del valor de la igualdad en la propuesta del PIIE supone una ruptura frente al discurso reformista de los '90 en nuestro país y puede constituirse en deslegitimador de aquellas prácticas que se opongan a dicho valor como socialmente injustas.

Sin embargo, la propuesta del PIIE, a la vez que reconoce a los sujetos como portadores de derechos y asigna al Estado nacional responsabilidades en que estos se vean realizados, está atravesada con ciertas lógicas asociadas a las políticas focalizadas dirigidas a los sectores vulnerables. Como señala Duhau en su análisis del paradigma emergente de políticas públicas, una de las características de dicho paradigma es la de sostener que los recursos públicos aplicados en la esfera del bienestar social deben estar destinados a cubrir las necesidades de quienes no están en condiciones de procurarse la satisfacción de las mismas. Por lo general, estos recursos son otorgados en función de los principios de focalización, prioridad a los más necesitados y equidad (Duhau, 2001). Estos valores parecen convivir en la propuesta del PIIE más allá de su intención de reponer la igualdad como horizonte y asociarla al derecho a la educación.

En efecto, de la lectura de la propuesta del PIIE se desprenden algunos elementos que nos permitirían calificarla de política focalizada. En uno de sus documentos se afirma que este programa está exclusi-

vamente dirigido a “niñas y niños que se encuentran en la situación de mayor vulnerabilidad social de escuelas urbanas primarias”⁷, que alcanzaría a mil escuelas de EGB 1 y 2 durante 2004. Por otro lado, se sostiene también que brindará recursos económicos para el mejoramiento de la infraestructura escolar básica, una biblioteca con 500 libros, equipamiento informático, reserva de guardapolvos y un subsidio para reserva de útiles escolares⁸. Las medidas propuestas parecen ser un mero paliativo frente a la situación de desigualdad y exclusión social, que simplemente aparece mencionada en tanto reconocida pero no cuestionada o enfrentada a partir de ser asumida como una problemática de orden económico-estructural:

El PIIE parte de reconocer que en los últimos años —debido a la crítica situación económica y social que atravesó nuestro país— las escuelas se han visto enfrentadas a una diversidad de demandas y problemas que en algunos casos excedieron a sus funciones y posibilidades, y que ocuparon el territorio de lo pedagógico con innumerables actividades que las urgencias impusieron⁹.

En esa misma línea, en la propuesta del PIIE se destaca la necesidad de posibilitar el cumplimiento del derecho a la educación, pero este aparece asociado meramente a la distribución de bienes y al mejoramiento de las condiciones materiales, como si fueran las únicas vías para alcanzar la igualdad social:

Plantearnos la distribución de bienes simbólicos (culturales, sociales, pedagógicos) y el fortalecimiento de las condiciones materiales, equivale a decir que la igualdad de oportunidades educativas es una dimensión constitutiva de la igualdad social¹⁰.

El planteo de la igualdad de capacidades de todos los sujetos como punto de partida de las prácticas pedagógicas parece suponer un cambio de relevancia en una política emanada del Ministerio de Educación nacional, como así también la idea de que la “educabilidad” no es una condición estática que depende del entorno familiar del niño, sino que puede jugarse en lo que una institución educativa pueda hacer.

Sin embargo, frente al planteo del Documento Base de que una mejor escuela para quienes más lo necesitan demanda “recursos simbólicos y materiales” cabe preguntarse si con el reparto de estos recursos es posible alcanzar una mayor realización del derecho a la educación, a la vez, también interrogarse acerca de cuán posible es esto sin una mirada crítica sobre las condiciones estructurales y materiales que generan esa situación de desigualdad. Resulta imprescindible no omitir esta cuestión, dado que corremos el riesgo de pensar que solo con “profundizar las relaciones de confianza entre maestros y niños”¹¹ es posible lograr que la escuela pueda prometer un mañana distinto, como en el mismo Documento Base se afirma. De manera contradictoria, conviven en el PIIE un conjunto de estrategias que se plantean la igualdad como horizonte y que parten del reconocimiento de una situación de desigualdad con una intención compensatoria que se reduce a la provisión de un bien —material o simbólico— que parece no alcanzar para abarcar la complejidad del escenario de exclusión. En este marco, el Estado, que ve re-redefinido su papel hacia un lugar de mayor protagonismo, comparte la responsabilidad con los sujetos y las instituciones por el destino de estos. Sobre ello nos detendremos a continuación.

Responsabilidad estatal y responsabilización individual e institucional

Como antes hemos señalado, el PIIE parece propiciar el reposicionamiento del Estado en el cumplimiento de un papel principal en la garantía del derecho a la educación, si bien este aparece reducido a la escolaridad básica. Sin embargo, junto con esta responsabilización estatal tendiente a posibilitar mayores niveles de “igualdad de oportunidades educativas” hay también una responsabilización de los sujetos e instituciones bajo la forma de “la promoción de un entorno educativo ampliado, como una instancia de participación comunitaria y de colaboración para fortalecer la tarea de enseñar”¹². Al tiempo que se impulsa un nuevo modelo de gestión donde coexistan equipos de trabajo nacionales y jurisdiccionales, la propuesta del PIIE establece:

Se propone que las escuelas diagramen e implementen una iniciativa pedagógica, es decir, un conjunto de acciones dirigidas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para su implementación el PIIE ofrece a las escuelas acompañamiento pedagógico y otorga un subsidio a cada institución¹³.

Tal como sostiene Draibe (2005), muchas veces se ha afirmado que la participación de la comunidad local y de la familia en la vida escolar es considerada un mecanismo para lograr la democratización de los procesos de decisión escolares y, en consecuencia, beneficiosa para la democracia en términos generales, en tanto se supone que conlleva una mejora de los controles sobre el “servicio” prestado, y una mayor proximidad entre este y las demandas y expectativas.

Sin embargo, siguiendo a de Marinis (2005), un aspecto importante y paralelo a la promoción de la participación de la comunidad es el “adelgazamiento” del Estado, el cual redefine y delega funciones a otros actores sociales y políticos. Ello no supone un retiro del Estado, sino una mera economización que este realiza de sus propios medios, redefiniendo qué le compete a cada uno de los actores sociales y políticos y, por ende, complejizando el entramado de relaciones entre lo público y lo privado. Tal como decíamos antes, retomando el análisis de Santos (2003), se trata de un retiro regulado por el propio Estado, quien utiliza cada vez más la energía de los gobernados para resolver el problema de la regulación social. En este sentido, los individuos devienen sujetos de riesgo que, frente a la mutación —ya no el retiro— del Estado, deben regular sus acciones por medio de cálculos de costos y beneficios futuros (Palamidessi, 1999), administrando la libertad que el régimen neoliberal dice concederles. No se trata ya de lo que los sujetos “deben” hacer, sino de lo que ellos “pueden” hacer, y porque pueden entonces deben. Como afirma Tiramonti (2001), en pos de asegurar mayores niveles de gobernabilidad se introducen modificaciones en el modelo de gestión que permiten establecer nuevas articulaciones entre centros de gobierno e instituciones educativas. Estos cambios persiguen el objetivo de disipar posibles escenarios de conflicto al trasladar una parte de las responsabilidades a la base del sistema.

En ese marco, se operan modificaciones sobre el estatuto del sujeto, cuyas cualidades y límites se reformatean respecto de las racionalidades políticas keynesianas: ya no se tratará de un individuo que espera la ayuda estatal, sino de alguien activo, responsable y dinámico, aunque todas esas cualidades no se dirijan —desde nuestro punto de vista— a una construcción subjetiva que pueda defender sus intereses frente al autoritarismo estatal, sino que, en realidad, se trata de cualidades que los sujetos desarrollan para hacerse cargo de su propio destino, producto de la pérdida de la capacidad de promesa del Estado. Los sujetos actualmente se enfrentan a otra composición de su situación laboral, marcada por el cambio, la incertidumbre, la flexibilidad y la imposibilidad de que algo sea a largo plazo, lo cual impacta desorientando la posibilidad de planificar acciones y disolviendo los vínculos de confianza y compromiso. La única certeza parecería ser que, como dice la canción de un grupo de música popular argentino¹⁴, hoy se está “peor que ayer pero mejor que mañana”.

En los documentos del PIIE analizados, se sostiene que cada escuela es responsable de elaborar una iniciativa pedagógica que defina un plan de trabajo (con objetivos, acciones, tiempos y responsables) en respuesta a una necesidad, aproveche los recursos existentes, incluya otros actores e involucre a alguno de los dos ciclos de la Educación General Básica¹⁵. Para dicha elaboración el programa ofrece acompañamiento y subsidios. Si bien el marco discursivo es distinto, parecería haber aquí un resabio de la responsabilización individual o institucional (en la periferia del sistema) que caracterizaron a las políticas focalizadas y “por proyectos” en la década de los '90 en Argentina:

Se propone a las escuelas que planteen una iniciativa pedagógica, es decir, que organicen y definan un conjunto de acciones dirigidas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para su implementación el PIIE ofrece a las escuelas acompañamiento pedagógico y otorga un subsidio para cada institución¹⁶.

La propuesta del PIIE incorpora elementos que suponen una ruptura respecto de las lógicas subyacentes en las reformas educativas de la década pasada, a la vez que también parece estar atravesada por las ideas de responsabilización institucional e individual de los sujetos por

el alcance de situaciones de mayor desarrollo y prosperidad en el futuro. Entendemos que esto no solo entraña cierto “revival” o renacer de la teoría del capital humano, sino que —como mencionamos— también conlleva el peligro de omitir una mirada crítica hacia las condiciones estructurales que generan las situaciones de desigualdad. Nos concentraremos sobre estas cuestiones en el próximo apartado.

Sobre algunos riesgos que conlleva el revival de la Teoría del Capital Humano

Parece subyacer en los documentos analizados la intención de que la escuela recupere su función pedagógica y la intención de, a partir de ello, alcanzar sociedades más democráticas y desarrolladas, en parte también porque mejores trabajadores habrán sido formados, dado que la institución escolar no debió dedicarse a atender y paliar la pobreza y la exclusión. Sin embargo, poner sobre la escuela la responsabilidad del desarrollo económico, y la circunstancia de obtener un empleo, nos hace correr el riesgo de no detenernos en las verdaderas causas del “no desarrollo” o del desempleo, que —creemos— deben ser buscadas en los rasgos del régimen de acumulación flexible al que previamente nos hemos referido.

Es por ello que parecería ser que en la propuesta del PIIE que aquí estamos analizando hubiera un cierto revival de la teoría del capital humano, en el sentido de que la escuela aparece asociada al futuro desarrollo de la sociedad, tanto en términos económicos como también políticos, en lo que a formación de los futuros ciudadanos se refiere. Creemos que este revival podría traer consigo el no cuestionamiento de las situaciones de desigualdad y pobreza propios de este enfoque. Como señala Parada (2001, p. 68):

esta teoría [...] considera a la pobreza como un fenómeno que ocurre porque las personas no han adquirido las habilidades cognitivas básicas para ser exitosas en el mundo. Por tanto, basta con educarlas, darles acceso a la escuela o proporcionarles compensaciones educacionales, y así disminuirán al mínimo las posibilidades de ‘recaer’ en la pobreza.

En este sentido, el PIIE se propone “despejar el terreno de algunas demandas y así fortalecer la tarea central de la escuela, es decir, la enseñanza”¹⁷, pero no parece estar reconociendo que esas demandas obedecen a cuestiones de orden estructural, que aquí no aparecen puestas bajo cuestión. Asimismo, si se atienden las iniciativas que, de acuerdo con uno de los documentos analizados, podrían surgir a partir del vínculo escuela-comunidad, claramente se visualiza cómo ellas tienen que ver con actividades que pueden desarrollar la labor pedagógica y cultural de la escuela y que —si bien resultan de relevancia— no van acompañadas de una consideración acerca de la complejidad de las situaciones de exclusión y vulnerabilidad:

Ciclo de recitales, ciclo de cine debate, mate cocido literario en los bares del barrio, creación de orquestas infanto-juveniles barriales, clubes literarios, agrupaciones teatrales, murgas, creación de juegotecas, taller de juegos de matemática, campamentos educativos, centros educativos comunitarios, clubes deportivos de fines de semana en las escuelas, bibliotecas comunitarias y rodantes [...] ¹⁸.

Asimismo, la propuesta del PIIE incluye la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como parte de las estrategias y metodologías de enseñanza y de aprendizaje¹⁹, el aumento de la conectividad a Internet, la provisión de CDs educativos a las escuelas para promover la alfabetización tecnológica, etc., con el propósito de “reforzar” la labor pedagógica de la escuela frente a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, lo cual se convierte en un mero paliativo o “parche” si no va acompañado de reflexiones y acciones concretas respecto de las situaciones estructurales que generaron esas condiciones de exclusión.

Cabe preguntarse, como lo hacen Duschatzky y Redondo (1996) para el caso del Plan Social Educativo implementado en la Argentina de los '90, si la propuesta del PIIE se dirige a promover la inclusión de aquellos sujetos en condiciones de pobreza o si bien se trata meramente de una respuesta frente a la “emergencia educativa” por la que pasan amplios sectores en el país. Si bien la propuesta del PIIE no parece implicar la desaparición del imaginario público educativo y la exis-

tencia de horizontes comunes —los cuales parecen subyacer en ella y entonces la vuelven distinta al Plan Social—, parece persistir el riesgo de identificar la pobreza solo en términos de distribución de recursos: más libros, más subvenciones, más materiales pedagógicos, etcétera. A partir del análisis de Castel (2004), resulta importante señalar aquí que las políticas focalizadas como modalidad de intervención corren el riesgo de convertirse en una trampa tanto para la reflexión como para la acción frente a las situaciones de pobreza y marginalidad. Es decir, pueden conllevar una actitud acrítica respecto de los procesos que generan las situaciones de vulnerabilidad y exclusión, como así también del modo en que los *in* produjeron los *out* (Castel, 2004).

En la presentación del PIIE se hacen consideraciones acerca de la situación de pobreza por la que atraviesan millones de argentinos²⁰, pero no se realiza un análisis de las causas de las desigualdades, sino que se señala que la escuela puede ser un lugar de posibilidades frente a ellas. Sin desconocer el potencial democratizador de la institución escolar, poner sobre ella la responsabilidad de revertir la situación de desigualdad y pobreza, cuyo origen reside en la estructura económica de la sociedad, puede, parafraseando a Castel (2004), convertirse en una trampa para la reflexión y la acción.

A modo de cierre: revisitando la heterodoxia del PIIE, o acerca de la necesidad de preguntarnos por el imperativo de la gobernabilidad

A lo largo de este trabajo hemos intentado realizar un análisis de la propuesta del PIIE considerando el modo en que se articulan aspectos “innovadores” en tanto ausentes en los principios que orientaron la reforma educativa de los ’90 en nuestro país²¹ —como la centralidad estatal y la tensión hacia la igualdad como horizonte— con ciertos rasgos propios de las políticas focalizadas implementadas en la pasada década. Este efecto de heterodoxia y de hibridismo en una política educativa específica (Barroso, 2003) nos advierte acerca de que los matices observados muy poco tendrán que ver con una intención deliberada de que un programa emanado del ministerio se desarrolle de tal modo.

Muy por el contrario, creemos que el PIIE como política educativa es expresión, por un lado, de la intención de construir líneas de acción que se diferencien de las desarrolladas en el marco de la reforma de los '90 a partir de la modificación de algunos de sus aspectos más cuestionados. Como antes señalamos, en la configuración de estrategias que reposicionen discursivamente las “faltantes” de una reforma anterior —sea la principalidad estatal, el carácter nacional de la educación escolar o la articulación entre ella y el valor de la igualdad— estará la posibilidad de que una política educativa como el PIIE pueda adquirir mayores niveles de legitimidad en un contexto como el actual.

Por otro lado, el PIIE no solo es expresión de algunas intenciones de promover esas rupturas, sino también de permanencias en ciertas lógicas propias de las políticas focalizadas. La identificación de una población en condiciones de vulnerabilidad y el objetivo de garantizarle educación básica, además de ciertas responsabilidades conferidas a los sujetos e instituciones, parecen ir en esta dirección. La continuidad de estos discursos²² parece exceder la configuración de un programa en particular como el PIIE y, desde nuestro punto de vista, da cuenta más bien de que cierto campo de significaciones preexiste más allá de él. En efecto, la necesidad de que la escuela sea un lugar de integración y de combate a la vulnerabilidad parece vincularse al combate de la conflictividad social en sociedades que se han vuelto cada vez más excluyentes y socialmente injustas en el marco del desarrollo del régimen de acumulación flexible. En definitiva, el imperativo de la inserción y la reconstitución de dispositivos reguladores para el Estado muy probablemente sean los hilos articuladores de esta contradictoria combinación entre la principalidad estatal tensionada hacia la igualdad y el desarrollo de una política focalizada. Que el Estado corrija la producción de desigualdad propia de la dinámica del mercado capitalista y desarrolle procesos de inclusión social contribuiría a la gobernabilidad y al control del riesgo social, insertados dramáticamente en las agendas de política educativa de nuestras sociedades latinoamericanas.

Notas

- 1 Se trata de una versión revisada y corregida del trabajo final realizado para la aprobación del Seminario de Doctorado "Regulación social y políticas educativas en América Latina", dictado en 2005 por la Dra. Dalila Andrade Oliveira en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Agradezco los comentarios y sugerencias que los/as evaluadores anónimos/as han realizado para este trabajo.
- 2 Cuando el PIIE fue creado en el año 2004 y hasta fines de 2007, la denominación del actual Ministerio de Educación era "Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología".
- 3 EGB: Educación General Básica. Esta estructura fue definida por la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 y comprende 9 años escolares obligatorios. Los niveles 1 y 2 a los que se dirige el PIIE son los primeros seis años de escolaridad primaria (niños de 6 a 12 años de edad). La Ley Federal de Educación fue derogada en 2006 al sancionarse la Ley de Educación Nacional.
- 4 El entrecomillado obedece a que pensar en un "fracaso" nos remite a considerar que la reforma encabezada por la Ley Federal de Educación efectivamente aspiraba a construir mayores condiciones de igualdad y justicia educativa en nuestro país. Dado su carácter privatizador, neoliberal y claramente excluyente, las dramáticas condiciones en que quedó la escolarización pública argentina luego de su sanción —si bien no son sola ni enteramente atribuibles a dicha norma, sino que también obedecen a situaciones de crisis estructurales previas a 1993 que ella profundizó— deberían hacernos repensar si corresponde hablar de un fracaso de sus postulados.
- 5 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base, p. 3.
- 6 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *El entorno educativo: la escuela y su comunidad*, pp. 15-16.
- 7 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base, p. 4.
- 8 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares*, p. 8.
- 9 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares*, p. 8.
- 10 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base, p. 4.
- 11 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base, p. 7.
- 12 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base, p. 8.
- 13 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base, p. 13.
- 14 La referencia es para el grupo musical argentino llamado "La Mosca".
- 15 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento

- Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares*, p. 12.
- 16 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares*, p. 8.
- 17 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *Base*, p. 14.
- 18 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *El entorno educativo: la escuela y su comunidad*, p. 23.
- 19 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *La alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación*, p. 3.
- 20 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento *Base*, p. 3.
- 21 Sin embargo, creemos que la “innovación” merece entrecomillarse en tanto ambos elementos—la centralidad estatal y la articulación entre educación e igualdad—, aunque con otras significaciones, formaron parte del discurso pedagógico en tiempos de configuración y expansión de nuestro sistema educativo.
- 22 Hay aquí otras continuidades que no han sido objeto de este trabajo y que quedarán para futuros escritos: por un lado, la pretensión reguladora del Estado ya había ocupado un lugar importante—aunque con otras significaciones producto de otros modos de dominación— en las experiencias liberal y “de Bienestar a la criolla” en nuestro país. Por otro, persisten ciertas lógicas de actuación del Ministerio de Educación, vinculadas a desarrollar políticas mediante “programas” específicos, que a su vez continúan emanando desde el “centro” y dirigiéndose a la “periferia” del sistema.

Bibliografía

- Aglietta, M. (1979). *Regulación y crisis del capitalismo*. México: Siglo XXI.
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski (Comp.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, pp. 103-128.
- Barroso, J. (2003). *A escola pública: regulacao, desregulacao e privatizacao*. Porto: Asa Editores.
- Castel, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario*. Buenos Aires: Paidós.

- (2004). *Las Trampas de la Exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- De Marinis, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). *Papeles del CEIC*, 15. España: Universidad del País Vasco, Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva.
- Draibe, S. (2005). Reforma educativa y calidad de las instituciones democráticas: Observaciones sobre la experiencia latinoamericana reciente desde el punto de vista de las condiciones institucionales de gobernabilidad. En E. Tenti (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, pp. 217-244.
- Duhau, E. (2001). Política social, pobreza y focalización. Reflexiones en torno al programa de educación, salud y alimentación. En A. Zicardi (Comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 311-326.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En S. Duschatzky (Comp.), *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 121-185.
- Dussel, I., Tiramonti, G. y Birgin, A. (2001). Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. En G. Tiramonti (2001), *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Temas Grupo Editorial, pp. 71-95.
- Feldfeber, M. (1997). La propuesta educativa neoliberal. *Revista Espacios de crítica y Producción*, 22, 52-58.
- (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. *Versiones*, 11, 8-20.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Oliveira, D. A. (2000). Reformas educativas en Brasil: años 90. Análisis del trabajo y de la pobreza. *Las reformas educativas en Perú, América Latina y Caribe*. Lima, Perú: Instituto Pedagógico Superior San Marcos.

- (2001). *Educacao básica: gestao do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Palamidessi, M. (1998). La producción de los sujetos de la educación. El gobierno económico y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad. *Revista Propuesta Educativa*, 19, 89-103.
- Parada, M. B. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. En A. Zicardi (Comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 65-81.
- Santos, B. (2003). *La caída del Ángelus Novas: ensayos para una nueva teoría social y una Nueva práctica política*. Bogotá, Colombia: ILSA.
- Slater, D. (1996). La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial de las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global. En M. A. Pereyra (Comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 59-92.
- Southwell, M. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata. En P. Martinis y P. Redondo (Comp.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 47-79.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Temas Grupo Editorial.
- (2003). En búsqueda del orden perdido. *Propuesta Educativa*, 26, 70-74.
- (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Vassiliades, A. (2006). Enseñar durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes. *Anuario de Historia de la Educación*, 7, 263-290.