
Reforma educativa, democracia y diversidad cultural en la Argentina de los noventa

Sofía Soria ¹

Este artículo analiza las transformaciones en torno a la noción de diversidad cultural en el contexto de reforma educativa en Argentina durante los noventa. En base al análisis de documentos, se intenta desarrollar el argumento según el cual la instauración del modelo neoliberal en aquella década supuso un "déficit de legitimidad" que, en el ámbito de la educación, fue resuelto con la introducción del principio de "valoración de la diversidad cultural" como parte de un proyecto de cohesión social imaginado en términos de consolidación democrática.

Neoliberalismo - Reforma educativa - Diversidad cultural Argentina - Democracia

This article analyses the changes of the cultural diversity concept in the educational reform context in Argentina during the 90's. Based on documental analysis, this paper aims at developing a viewpoint by which the implementation of the neoliberal system in that decade implied a "deficit of legitimacy" that, in the area of education, was resolved by adopting the principle of "cultural diversity appreciation" as a part of a social cohesion project imagined in terms of democratic consolidation.

Neoliberalism - Educational reform - Cultural diversity Argentina - Democracy

¹ Doctora en Ciencia Política. Especialista en Comunicación, Medios y Prácticas Educativas. Licenciada en Comunicación Social. Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS-CONICET). Córdoba, Argentina.
E-mail: sofiasoria@hotmail.com; a.sofia.soria@gmail.com

Introducción

Las transformaciones ocurridas durante las últimas décadas del siglo XX en América Latina cristalizaron un profundo dislocamiento de los modos en que hasta entonces se había resuelto la relación entre Estado, mercado y sociedad. Si los años setenta ya habían dado cuenta de una incipiente configuración de procesos orientados a desterrar del orden de la legitimidad lo que dio en llamarse Estado de Bienestar, los ochenta y noventa fueron los años en que fue posible una rearticulación entre proyecto político y modelo de desarrollo. Agotado aquel modelo de Estado, o por lo menos las condiciones de posibilidad de su potencial desarrollo, asistimos a lo que algunos/as entienden como nuevo modelo de acumulación-legitimación (Grassi, Hintze & Neufeld, 1994). En efecto, con el advenimiento del modelo neoliberal en la región en general y Argentina en particular, surge un problema de legitimación: si la legitimidad del Estado venía construyéndose a partir de sus funciones redistributivas, la retracción de tales funciones evidenció un déficit de legitimidad y la consecuente necesidad de su resolución.

En Argentina, estos cambios se materializaron en múltiples niveles de la vida social. En educación, la "transformación educativa" fue la categoría que sintetizó el conjunto de procesos que dieron forma y sentido a nuevas maneras de entender la responsabili-

dad del Estado en ese campo, como así también del lugar de la acción educativa de cara al siglo XXI. En ese marco, un aspecto destacado fue la generalización del principio de *valoración de la diversidad cultural* como criterio que orientaría nuevos propósitos y definiría nuevas prácticas; hecho que daba cuenta, al menos en el plano discursivo-ideológico, de la intención de redefinir la relación entre el Estado y sus "otros internos": los pueblos indígenas.²

Estas reorientaciones políticas podrían considerarse sin duda auspiciosas en términos de creciente consolidación democrática y ampliación de derechos. Sin embargo, pretendemos aquí desarrollar el argumento según el cual la educación ha sido un terreno fundamental para enfrentar las necesidades de legitimación del Estado y la valoración de la diversidad cultural ha sido uno de los instrumentos para lograrlo. Si la hegemonía es aquella categoría que permite reconstruir, entre otras cuestiones, un sentido común que sintetiza el complejo proceso de naturalización, incorporación y aceptación de concepciones de mundo, lo que se instituye como inclusión y reconocimiento de la diversidad cultural puede echar luz sobre un modelo de relación social que dicta *qué* es la diversidad y *cómo* ha de incorporarse a la sociedad mayoritaria. Este argumento permite articular *necesidad de legitimación* y *valoración de la diversidad cultural* como parte de un proyecto de cohesión social que, en el contexto de re-

² La noción de diversidad incluía también a otros sectores, como los "migrantes" y los "excluidos", cuyas necesidades educativas se volvieron inteligibles a partir de esa categoría.

forma educativa, se articuló a la idea de consolidación democrática. En virtud de desarrollar este argumento, y en base al análisis de documentos disponibles, se realizará una aproximación a aquellas dimensiones de la reforma que cristalizaron las transformaciones mencionadas.

I. Estado y neoliberalismo en América Latina: algunos elementos para su comprensión

La especificidad histórica del proceso de formación y consolidación de los Estados en América Latina ha tenido implicancias importantes para la relación entre Estado y dinámica económica, resultando una compleja tensión entre acumulación, legitimación y autonomía (Thwaites Rey & Castillo, 1992). Esto ha llevado al interrogante sobre si en nuestro continente se dio un pleno desarrollo de los principios del modelo de Estado predominante luego de la Segunda Guerra Mundial y al señalamiento de la ambivalencia -y, en todo caso, las salidas híbridas- entre una alternativa redistributivo-asistencialista y una desarrollista (Graciarena, 2003). Más allá de esto, lo cierto es que se dieron claros esfuerzos por resignificar la relación entre economía y política que, en función de las condiciones de posibilidad mencionadas y de las trayectorias histórico-políticas de cada país, adqui-

rieron un perfil particular. En efecto, a partir de la segunda mitad del siglo XX, el Estado ocuparía un lugar cada vez más importante en la satisfacción de demandas sociales, en la regulación de la economía y el estímulo de un patrón de acumulación basado en la sustitución de importaciones. Sobre este modelo se sustentó la función legitimadora del Estado que articuló las motivaciones sociales y la aceptación del orden dado como el más deseable.

Hacia mediados de la década del setenta el modelo de acumulación de posguerra mostró signos de debilitamiento que sentaron las condiciones para que los principios del neoliberalismo emergieran como los más legítimos. Esta situación de crisis, y su consecuente salida neoliberal, fue extendiéndose en diferentes momentos y con distinta intensidad en las diferentes regiones del globo. En América Latina, las experiencias dictatoriales de la década del setenta implicaron ya el arribo de un pensamiento neoconservador coherente con una noción de desarrollo vinculada a la apertura económica y basada en mecanismos represivos.³ La denominada crisis de la deuda de 1982 mostró la situación de vulnerabilidad del continente ante el aumento de las tasas de interés internacionales, quedando los Estados endeudados en una situación de ajuste fiscal permanente y a expensas de unas reglas de juego cuya

³ Thwaites Rey (1994) sostiene que el carácter dependiente de los capitalismos periféricos explica, en parte, la dificultad de los grupos dirigentes para asumir la dirección del proceso social, dando lugar a una primacía del elemento coercitivo en detrimento de la construcción de consenso. Esto no sólo se cristaliza en la presencia recurrente de gobiernos dictatoriales en América Latina, sino también en variados "mecanismos de dominación ideológica" durante los períodos democráticos.

definición venía de los países centrales. Como resultado, América Latina se convirtió en el tercer gran escenario de experimentación neoliberal que no se dio con toda contundencia sino recién a fines de los años ochenta (Anderson, 2003).⁴

Ante esa situación, ajuste estructural y reforma de Estado fueron las alternativas que llevaron a la apertura y desregulación económica, la privatización de empresas y bienes públicos, la descentralización administrativa y financiera, el disciplinamiento sindical, la informalidad laboral, el desempleo y subempleo, etc. Tales transformaciones mostraron que ajuste y reforma supusieron no tanto una resolución técnico-económica de problemas, como sí un desplazamiento hacia una nueva concepción sobre cómo debería darse la relación entre economía, política y sociedad. En consecuencia, las reformas emprendidas bajo el auspicio del programa neoliberal significaron un dislocamiento en torno a cómo se habían dado las relaciones sociales hasta entonces y, por lo tanto, en la modalidad del proceso de legitimación. En términos de Grassi, Hintze y Neufeld, asistimos a una:

Redefinición global del campo político-cultural y del carácter de las relaciones sociales, expresión -a su vez- de los resultados de la lucha

social y parte de un proyecto de "reintegración social" con parámetros distintos a aquellos que "entraron en crisis" desde los años '70. En este nuevo marco, se redefinen y se reintegran (de distinta manera) los sujetos y actores sociales: los ciudadanos, los trabajadores, los pobres (Grassi, Hintze & Neufeld, 1994, p. 11).

Conforme a estos procesos, se fueron delineando políticas basadas en tres principios: Estado eficiente, mercado libre y sociedad participativa (Keyman, 1997, en Rhoten, 2004). La preeminencia de estos principios en la organización de la vida social llevó a una redefinición del concepto de ciudadanía, lo que resultó en la configuración progresiva de una sociedad de mercado basada en derechos ciudadanos atravesados por la lógica mercantil y en la despolitización de la noción de sociedad civil (Boron, 2003). Esto tuvo profundas implicancias en términos del carácter universal de los derechos que el Estado había garantizado hasta entonces, pues ahora el acceso a esos derechos estaría precedido por un conjunto de estrategias que los sujetos deberían desplegar para demostrar ser dignos de tales. Esto fue posible bajo la lógica de una gubernamentalidad neoliberal (Gordon, 1991, en Briones, 2005), en tanto la privatización y descentralización de las responsabilidades estatales supuso, al mismo tiempo, la

⁴ Si bien recién a fines de los ochenta y principios de los noventa se observa un claro "viraje continental" en dirección del neoliberalismo, no hay que olvidar que América Latina también ofreció la primera experiencia neoliberal en Chile durante los setenta bajo la dictadura de Pinochet con su política de desregulación, desempleo masivo, represión sindical, redistribución a favor de los sectores más ricos, privatización de bienes públicos (Anderson, 2003).

redefinición de los sujetos "pobres" y "subdesarrollados" en "poblaciones vulnerables con capital social", ahora capaces de procurarse su propio desarrollo y reproducción.

II. Las "buenas razones" de la reforma educativa en la región latinoamericana

Las reformas educativas en los países de la región latinoamericana fueron una dimensión específica de las reformas estructurales que derivaron del programa neoliberal. En general, aquellas estuvieron estrechamente vinculadas a la configuración del paradigma de la globalización basado, entre otras cuestiones, en la valoración del conocimiento como recurso clave en una economía crecientemente organizada en base a la información y la innovación, uno de cuyos impactos sobre la educación de los países del Cono Sur fue la generalización de la ideología de eficiencia del mercado (Carnoy, Cosse, Cox & Martínez Larrechea, 2004). Esto dio lugar a diagnósticos teñidos del lenguaje económico y definidos en función de la *eficacia, eficiencia, calidad, evaluación, gestión y descentralización*, generando una creciente valoración de los "datos intoca-

bles" de la economía que dictaban qué hacer, cómo y con qué recursos (Coraggio, 2000).

Otra de las características comunes de las reformas educativas en la región fue el lugar central que ocuparon los organismos internacionales de crédito y/o asistencia técnica en la propagación de ideas sobre el papel de la educación y el conocimiento ante la situación económica y política mundial, la responsabilidad del Estado en materia de prestación y financiamiento, y el carácter de las políticas a diseñar. Estos organismos funcionaron como indiscutibles *think tanks* o usinas de pensamiento⁵ que, con diversos grados de incidencia en función de sus objetivos institucionales, favorecieron la internacionalización de agendas y lenguajes, cuyo eje en los noventa estuvo dado por la importancia atribuida al conocimiento en el crecimiento económico y el comportamiento ciudadano (Tedesco & Tenti Fanfani, 2004).⁶ En tal sentido, se puede señalar a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, organizada por iniciativa de UNESCO, Banco Mundial (BM), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), como una de las instancias más importantes en la concre-

⁵ Entre los más relevantes: el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

⁶ Estos autores señalan que la internacionalización de lenguajes y agendas no es un fenómeno nuevo, identificando en el campo de las políticas educativas tres momentos: durante el primero, a fines del siglo XIX, la agenda estuvo marcada por el debate sobre el laicismo; en el segundo, en los años sesenta, el debate se articuló en torno a la teoría del capital humano cuando se discutía la relación entre educación, desarrollo económico y recursos humanos; el tercer momento es el que nos ocupa en este trabajo.

ción de la agenda internacional en materia educativa. Los debates dados en su seno resultaron en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) que diagnosticaba una realidad mundial caracterizada por el aumento de la deuda, el crecimiento de la pobreza, el estancamiento y la decadencia económica. Asimismo, sobre la base de una idea de educación como instrumento para el progreso económico, social y cultural, se plantearon objetivos tendientes a satisfacer necesidades básicas de aprendizaje y asegurar el acceso equitativo de "grupos en desventaja" mediante políticas compensatorias.

Un documento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL-UNESCO, 1992) jugaría un papel central en lo que luego serían los consensos en torno a la transformación educativa. En ese marco, la vinculación entre transformación productiva, democratización política y equidad social fue el horizonte a partir del cual se formularon objetivos y estrategias, entre los cuales figuraba la reforma de los sistemas educativos. Una categoría central en ese documento fue la de *moderna ciudadanía*, la cual ponía en relación competitividad internacional, democracia y equidad social:

Se trata de consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación; en suma, la moderna ciudadanía [...]

La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (crecientemente basada en el progreso técnico) reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción de conocimiento en una sociedad [...] En estas circunstancias resulta fundamental diseñar y poner en práctica una estrategia para impulsar la transformación de la educación y de la capacitación y aumentar el potencial científico-tecnológico de la región (CEPAL-UNESCO, 1992, párr. 13, 14 y 16).

Estas perspectivas teórico-políticas se cristalizaron en las declaraciones emanadas de las reuniones mantenidas por los ministros de educación de la región en el seno del Comité Inter-gubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe de la UNESCO (PROMEDLAC).⁷ Durante el período que nos ocupa, las declaraciones más relevantes fueron la de Guatemala (1989), Quito (1991) y Santiago de Chile (1993).

III. La transformación educativa en Argentina

La transformación educativa en Argentina tuvo como condición de posibilidad un largo proceso iniciado en los setenta. Con la dictadura instaurada en

⁷ El acrónimo PROMEDLAC deriva de "Proyect Majeur dans le domaine de l'education en Amerique Latine et les Caraibes".

1976, la clausura de proyectos educativos democráticos, la privatización de la enseñanza, el lugar prioritario dado a la familia y la iglesia como "agentes naturales de educación", y el traspaso de los establecimientos de educación primaria a los municipios y provincias fueron el preludio de la generalización de los conceptos de Estado subsidiario y educación como costo-beneficio (Puiggrós, 2003). En los últimos años de dictadura comenzaron algunos debates entre diversos espacios políticos sobre cuál debía ser el rol de la educación frente al desafío de la democratización y la responsabilidad del Estado en materia educativa, cuestionando al mismo tiempo la orientación autoritaria predominante hasta entonces en ese campo. Ya en el período democrático, la convocatoria al Congreso Pedagógico de 1984 fue la oportunidad de decidir el destino y sentido de la educación, dando lugar a disensos marcados pero también a acuerdos básicos sobre algunos aspectos claves, tales como: la descentralización educativa, la extensión de la obligatoriedad escolar, la revisión de los contenidos pedagógicos, la atención a los sectores más desprotegidos, la articulación con el mundo del trabajo y la reformulación de los planes de formación docente (Tedesco & Tenti Fanfani, 2004). Asimismo, de este espacio de discusión surgieron declaraciones relativas a la necesidad de reconocimiento de las

particularidades y necesidades regionales como parte vital de una identidad nacional que, ahora, reconocía la peculiaridad de las llamadas culturas aborígenes y su aporte al enriquecimiento de la cultura nacional (Bella, 2007).

El consenso en torno a la necesidad de una transformación educativa sentó las bases para el arribo de los principios y criterios del neoliberalismo en educación durante los noventa. La idea de un sistema educativo desvinculado de las necesidades de un nuevo modelo de desarrollo y un nuevo contexto político abonó la hipótesis de agotamiento del sistema, de su carácter ineficiente, inequitativo y de baja calidad, dando lugar a una operación discursiva de modernización educacional indispensable (Olmos, 2008). Asimismo, la ineficiencia del sistema se atribuyó a la ausencia de una gestión del presupuesto y a la inadecuación institucional y pedagógica frente a la heterogeneidad de la población (Krawczyk & Vieira, 2007). En el cruce complejo de estos discursos promovidos por múltiples actores -desde organismos internacionales, hasta sectores conservadores de la sociedad y técnicos a cargo de los ministerios⁸-, fueron haciéndose hegemónicos los conceptos de equidad, calidad, competencia, autonomía, descentralización y eficiencia (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina,

⁸ En el diseño de diagnósticos y propuestas jugaron un papel clave intelectuales que funcionaron como "analistas simbólicos" (Braslavsky & Cosse, 1996, en Olmos, 2008), procedentes de instituciones como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Centro de Estudios Laborales (CEDEL) para el caso de Argentina. Sin embargo, estos/as intelectuales que ingresaron al Estado durante la reforma mantuvieron relaciones complejas con los funcionarios de gobierno y técnicos de los organismos de crédito (Olmos, 2008, pp. 171-172; Carnoy et al., 2004, pp. 14-15).

2005). Ello dio sustento a las políticas que delinearon la transformación definitiva del sistema, cuyos aspectos principales fueron: 1) descentralización del sistema mediante la transferencia de los servicios educativos administrados por el Estado nacional a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires;⁹ 2) institucionalización de un sistema de evaluación de la calidad del sistema; 3) progresiva transferencia al sector privado; 4) nueva estructura del sistema educativo; 5) renovación de los contenidos curriculares; 6) atención a sectores desfavorecidos mediante políticas de compensación. Las normas jurídicas sobre las cuales estas reformas basaron su legitimidad fueron la Ley de Transferencia Educativa (1991), la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Superior (1995) y el Pacto Federal Educativo (suscrito en 1994 y convertido en ley en 1997).

Estas transformaciones implicaron una redefinición del rol del Estado nacional en materia educativa, dando forma a un Estado subsidiario encargado del monitoreo, regulación y evaluación del sistema, y de la compensación de desigualdades educativas mediante políticas focalizadas. Esto afectó el carácter universal del derecho a la educación y resultó en un déficit de legitimidad que el Estado debió afrontar con una *legitimación compensatoria* que supuso la creación de un sistema de creen-

cias legitimadoras orientadas a asegurar lealtades ciudadanas (Torres, 2007).

Estas ideas nos permiten volver a nuestro argumento central, según el cual la introducción del principio de valoración de la diversidad cultural puede ser pensada como una forma de legitimación compensatoria en el contexto de redefinición de un proyecto de cohesión social, del cual resultaron posibilidades específicas de inclusión y reconocimiento de los "otros": los pueblos indígenas. Esto puede ser reconstruido en diferentes niveles de la reforma educativa: la Ley Federal de Educación, las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, los nuevos Contenidos Básicos Comunes (CBC) y las Políticas Compensatorias.

III.1. Ley Federal de Educación

La nueva normativa educativa cristalizó un conjunto de ideas en torno al carácter de la sociedad imaginada para el futuro, sus principios de organización y valores fundamentales. En tal sentido, tres ideas articularon el tipo de sociedad que se pretendía construir: *fortalecimiento de la democracia, ciudadanía pluralista y reconocimiento de la diversidad*. En la sección de los derechos, principios y criterios fijados para la política educativa, se postulaba el fortalecimiento de la identidad nacional basada en el reconocimiento de una diversidad constituida por

⁹ A pesar de haber sido auspiciada bajo el argumento de democratización del sistema, la transferencia que efectivamente se dio estuvo basada en el criterio fiscal y/o economicista, dando lugar a la reproducción de desigualdades educativas entre jurisdicciones. Un análisis más detallado puede encontrarse en Filmus (2000), Rhoten (2004), Formichella y Rojas (2007).

"idiosincrasias locales, provinciales y regionales" (art. 5, inc. a), se admitía la "heterogeneidad de la población" como base de las políticas de equidad (art. 5, inc. g), se promovía la "eliminación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos" y reconocía el "derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales" (art. 5, inc. n y q, respectivamente), al tiempo que se señalaba el "establecimiento de condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa" (art. 5, inc. r). Todo ello, en el entendimiento de que la nueva norma debía ser la referencia para la formación integral del ser humano:

El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia [...] Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente (Argentina, 1993, art. 6).

Estos principios expresaban el horizonte valorativo que la nueva ley pretendía instituir para la acción educativa en tanto acción política. Teniendo como horizonte la consolidación de una sociedad democrática en la que la pluralidad pudiera expresarse, se admitía una di-

versidad que debía ser reconocida e incluida. En ese contexto, la categoría de diversidad adquiriría sentido en su referencia a tres situaciones o realidades: la *condición geográfica e idiosincrática* de provincias, localidades y regiones; las distintas *culturas* representadas por grupos específicos -entre ellos los pueblos indígenas- y, por último, diferentes *situaciones socio-económicas*. Para atender a una diversidad definida en esos términos, la ley fijó en su nueva estructura la figura de "regímenes especiales" que, basados en la idea de particularidades y necesidades especiales, pudieran brindar ofertas específicas para aquellos/as que no encontraran en la estructura básica del sistema la satisfacción de sus requerimientos educativos (art. 11). Dentro de las diversas formas de esos regímenes, el Estado se comprometía a promover "programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración" (art. 34). En línea con ese propósito, también se fijaba el compromiso de crear "programas especiales" para garantizar la igualdad en el acceso, permanencia y egreso, como así también programas orientados a garantizar la calidad educativa teniendo en cuenta la heterogeneidad de la población (art. 53, inc. e y f, respectivamente).

III.2. El Consejo Federal de Cultura y Educación

El Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) fue el órgano federal previsto como ámbito de coordinación y concertación del sistema nacional de

educación, constituido por el Ministro de Educación nacional y los Ministros de las diferentes jurisdicciones provinciales.

Una de las resoluciones paradigmáticas emanadas de este órgano en relación a la diversidad cultural y los pueblos indígenas fue la N° 107/99, en la que se aprobaron las pautas orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la incorporación de la figura de Profesor Intercultural Bilingüe en el anexo de la Resolución 63/97 del CFCyE.¹⁰ En el documento se hacía referencia a una condición de diversidad que debía ser considerada en virtud de lo que dictaba la Constitución Nacional y la Ley Federal de Educación, instituyendo a la educación intercultural bilingüe como estrategia de equidad. En este marco, la diversidad aludía una *exterioridad* de la sociedad mayoritaria -la nacional- que configuraba una situación *especial y particular* que las políticas educativas debían atender. En el planteo inicial se señalaba que:

Esa diversidad contribuye a la riqueza e identidad cultural de nuestro país, y supone la multiplicidad de situaciones que el sistema educativo debe incorporar para el cumplimiento de los derechos que la Constitución y las leyes garantizan [...] dicha diversidad se expresa en comunidades aborígenes cuyos miembros

usan parcialmente el español, y comunidades que mayoritariamente se comunican en español [...] la educación intercultural bilingüe se constituye como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza y aprendizaje [...] la transformación educativa ha abierto espacios para la flexibilización y descentralización curricular que posibilitan la acogida de la diversidad cultural, lo cual debe plasmarse en la elaboración de diseños curriculares específicos y materiales de desarrollo curricular que atiendan a las características de los educandos y a la enseñanza y el aprendizaje en estos contextos (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación [CFCyE], 1999, párr. 4, 5, 19 y 22).

De allí se planteaba la necesidad de fortalecer un sistema educativo que incluyera esa condición como parte de una "tendencia universal de reconocimiento de la diversidad" (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, CFCyE, 1999, párr. 18) y en virtud de "optimizar la eficiencia y eficacia el sistema" (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, CFCyE, 1999, párr. 31). Sin embargo, el enfoque intercultural no se circunscribía sólo a las

¹⁰ En la Resolución 63/97 se aprobó el Documento A-14 relativo a la Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua. En él se establecían las funciones de las instituciones de formación docente, la organización curricular de las carreras docentes y los títulos docentes que se otorgarían de ahí en más. El anexo en el que se detallaban los títulos docentes quedó modificado a partir de la incorporación de la figura de Profesor Intercultural Bilingüe (tanto para la Educación Inicial, el Primero, Segundo y Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal).

sociedades y lenguas aborígenes, sino que pretendía un alcance mayor al posular su necesaria incorporación a todos los niveles y modalidades del sistema en vistas de fomentar "actitudes abiertas y respetuosas" (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, CFCyE, 1999, párr. 37). En tal sentido, la consolidación de una sociedad democrática, pluralista, respetuosa y tolerante era el horizonte normativo que daba sentido y especificidad al reconocimiento de la diversidad cultural, en el entendimiento de que sólo bajo estos parámetros podría consolidarse el tejido social:

La afirmación de la propia cultura, permite establecer relaciones socioculturales simétricas y armónicas, básicas para desarrollar una ciudadanía moderna¹¹ y democrática que construye y promueve derechos a partir del reconocimiento de la heterogeneidad. Esta ciudadanía basada en la diversidad cultural, acrecienta la participación de todos los actores sociales y enriquece a la sociedad en su conjunto. (Argentina. Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, CFCyE, 1999, párr. 39).

III.3. Los Contenidos Básicos Comunes

La transformación del currículum fue uno de los aspectos centrales de la re-

forma y constituyó una estrategia para afrontar lo que se entendía como "deficiencias" de los sistemas educativos. Con el propósito de mejorar la calidad, garantizar mayor equidad y refundar el sistema de cara al siglo XXI, la reforma curricular pretendía una formación general centrada en competencias para el ejercicio de la ciudadanía y la competitividad, dos nuevos "conceptos estelares"¹² de las reformas educativas (Dussel, 2004).

En la versión modificada de agosto de 1995, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica especificaban los contenidos para las diferentes áreas del currículum, siendo la de ciencias sociales una de las más significativas en términos de definiciones sobre el tipo de sujeto que se pretendía formar en el marco de una sociedad asumida como compleja. En su introducción, se destacaba un contexto contemporáneo atravesado por procesos tales como la globalización de la economía, de la que resultaba la tensión homogenización-heterogeneización. Como respuesta, se señalaba la necesidad de favorecer la comprensión de esos problemas, generando actitudes críticas en virtud de abordar un presente caracterizado por realidades socioculturales distintas. En conjunto, estas definiciones configuraban un ideal de construcción democrática en la que el conocimiento/reconocimiento de "lo otro"

¹¹ Recordemos que la categoría de "moderna ciudadanía" aparecía en el documento de CEPAL-UNESCO (1992) citado más arriba y aludía a una particular articulación entre competitividad internacional, democracia y equidad social.

¹² Esta categoría fue acuñada por Cecilia Braslavsky.

estuviera vinculado a actitudes coherentes con una nueva ciudadanía:

El conocimiento de la diversidad existente entre los seres humanos, tanto en relación con sus modos de vida, como respecto a las creencias, pasando por los diferentes rasgos físicos, permite, también asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros [...]. La posibilidad de contrastar la democracia con otras formas de convivencia social y política ofrece oportunidades para su mejor comprensión y valoración, así como para reconocer que se construye con hombres y mujeres capacitados para participar y para demandar el respeto y la plena vigencia de los derechos. (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 167-168)

Los contenidos para el área de ciencias sociales se estructuraron en cinco bloques, los tres primeros dedicados a los contenidos específicamente, mientras que el cuarto y quinto a los aspectos procedimentales y actitudinales, respectivamente. En el Bloque II, denominado Las Sociedades a través del Tiempo. Cambios, Continuidades y Diversidad Cultural, la noción de tiempo presente se vinculaba a la de diversidad cultural a partir de la idea de aporte, pues en la comprensión del presente se debía reconocer la participación de las diferentes culturas como parte de un "patrimonio común de la humanidad" (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 175). Desde un abordaje cronológico, la sociedad

argentina se postulaba como parte de una identidad latinoamericana, integrada a su vez a una cultura occidental entendida como "matriz de una serie de elementos y procesos clave tales como la democracia y la sociedad industrial" (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 177). En ese marco, se definía como expectativa que los/as alumnos/as pudieran "reconocer en las sociedades latinoamericanas el encuentro entre diferentes culturas: indígenas, europeas y africanas" (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 178).

El Bloque III, relativo a Las Actividades Humanas y la Organización Social, proponía una interpretación sobre el modo en que los seres humanos instituyen su vida en sociedad a través de actividades, cuya identificación y reconocimiento llevaría a la comprensión de diferencias estructuradas fundamentalmente por la variable cultural:

A través de los contenidos agrupados en este bloque será posible iniciar un proceso de comprensión acerca de la fisonomía y las formas de comportamiento de los diferentes conjuntos sociales -quiénes y cuántos son sus integrantes, cómo se distribuyen en el espacio físico, de qué manera se divide el trabajo entre sus miembros, cómo se producen y reparten los bienes materiales y simbólicos, de qué modo y quiénes regulan las relaciones en el seno de la sociedad-, las razones en que se fundan los conflictos y el modo en que éstos son procesados [...] Se entiende por cultura el conjunto de reglas, creencias,

principios y modos de comprender el mundo -desde los más hasta los menos evidentes- que orientan y confieren determinada significación de la conducta de los hombres y las mujeres que los comparten, junto con las formas en que se expresan y comunican dichas concepciones. A través del concepto de cultura resulta posible descubrir una cierta lógica en la variedad de experiencias sociales: todos los seres humanos tienen culturas y todas las culturas poseen un cierto grado de coherencia [...] Desde esta mirada se posibilita la inclusión de conceptos y perspectivas de análisis que permiten avanzar en la explicación de cuestiones tan candentes hoy como: la identidad cultural, la presencia de modos de pensar y actuar contrastantes, los prejuicios y las políticas discriminatorias, los conflictos sociales relacionados con la negación de lo otro y de los otros. (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, pp. 180-183)

A modo de cierre de la propuesta, e integrado a los tres primeros bloques, se presentaban los contenidos actitudinales dirigidos a la formación de un pensamiento crítico. De allí se planteaba la formación de competencias en diferentes niveles que incluyera el "respeto por las diferencias" y la "superación de estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos, sociales, religiosos u otros en la asignación de tareas y posiciones en el espacio social" (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 190).

III.4. Las políticas compensatorias

Las acciones compensatorias en educación fueron fijadas por la Ley Federal de Educación como obligación del Estado nacional de financiar total o parcialmente programas destinados a solucionar emergencias educativas, compensar desequilibrios educativos y enfrentar situaciones de marginalidad. Estas acciones fueron concebidas bajo los criterios de equidad, focalización y priorización; mientras la equidad apuntaba a la distribución diferencial de bienes y servicios educativos a fin de diversificar la oferta para igualar los puntos de llegada (Bordegaray & Novaro, 2004), la focalización requería identificar los sectores más desfavorecidos, cuyo complemento sería la priorización de problemáticas en las que se concentrarían los recursos (Miranda, De Senén González, Lamfri & Nicoloni, 2003).

En 1993 se crea el Plan Social Educativo (PSE) como eje de las acciones compensatorias a nivel nacional, bajo cuya órbita se desarrollaron programas y proyectos destinados a atender "problemas" o "déficits" que configuraban situaciones de desigualdad educativa e involucraban a los sectores más postergados de la sociedad. Para cumplir con ese propósito, se diseñaron dos grandes programas: Mejoramiento de la Infraestructura Escolar y Mejor Educación para Todos, dentro de este último se llevaron a cabo ocho proyectos, siendo el Proyecto 4: Promoción de Propuestas Alternativas el destinado a satisfacer necesidades educativas particulares, dentro de las cuales se incluía a la educación intercultural bilingüe (EIB). Bajo el concepto de discriminación positiva, la diferencia cultural en general y los

pueblos indígenas en particular recibirían una atención especial en función de su particularidad:

Para que la educación cumpla con sus objetivos de crear condiciones que posibiliten la igualdad de oportunidades, el Plan Social Educativo lleva adelante acciones compensatorias en educación, atendiendo de manera diferenciada a la población escolar más carenciada, en un sentido de diferenciación positiva: destinando mayores recursos para dar respuesta a sus requerimientos educativos específicos. El Proyecto 4 se enmarca dentro del Plan Social Educativo con el propósito específico de promover respuestas alternativas o complementarias a la escuela común que atiendan a la siguiente población destinataria: comunidades indígenas; niños en riesgo de abandonar el último ciclo de la escuela primaria y/o que trabajen; niños con necesidades educativas especiales; jóvenes y adultos con escolaridad primaria incompleta; poblaciones rurales dispersas, susceptibles de ser atendidas a través de la pedagogía de alternancia. (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Plan Social Educativo, 1996, p. 2)

Estas acciones cobraron nuevo impulso cuando en 1997 se crea el proyecto Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborigen (ANEPA) que, a partir del año 2000, cambió su denominación por Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Poblaciones

Aborígenes. Esta última versión reconoció las acciones desarrolladas hasta entonces en materia de educación intercultural bilingüe y definió líneas de acción prioritarias, tales como la profundización de las experiencias gestionadas bajo el PSE y formación de recursos humanos especializados en EIB; la ampliación a todas las escuelas de etnias atendidas; la detección de experiencias en las otras etnias y estímulo a las acciones iniciales de EIB; la organización de una metodología de trabajo en red de las experiencias que permitiera la sistematización y distribución de información; el apoyo y promoción de instancias formales de participación de las comunidades en el diseño del trabajo en EIB y la revisión de la imagen del aborigen instalada en la sociedad y en el sistema educativo (Educación Intercultural Bilingüe: debates, experiencias y recursos. Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, s/f).

IV. Comentarios finales

La aproximación a los aspectos de la reforma educativa en los que se hizo visible la efectivización del principio de *valoración de la diversidad cultural* nos permite dar cuenta, aunque sea de modo provisorio, de los sentidos de la diversidad cultural en un contexto de crisis de legitimación. Tales sentidos cobraron forma en el marco del horizonte normativo de una sociedad democrática basada en el pluralismo, la tolerancia, el respeto y valoración de otros modos de vida. De ello derivó una particular manera de entender el *lugar* de la diversidad, su *contenido* y el *modo de incluirla*.

De tal modo, la diversidad cultural se instituyó como concepto descriptivo de una *exterioridad* e indicativo de un *lugar* no sólo geográfico, sino también simbólico dentro del espacio nacional. Los diversos -los "otros"- serían, de acuerdo al contexto, los indígenas, los migrantes, los pobres y/o excluidos. La diversidad quedaba ubicada en un afuera y, por lo tanto, construida en términos de objetividad histórico-social. El "efecto de verdad" de esa particular manera de construir la diversidad es que las diferencias socioculturales no podían ser comprendidas como resultado de un proceso mutuamente constitutivo, al tiempo que cierto parámetro de normalidad prescribía las formas de inclusión de aquella diversidad.

En relación con lo anterior, quienes entraban en la categoría de lo diverso no fueron sino construidos en términos de *esencia*. En función de una visión topográfica de lo social, cada grupo representaba una mónada con cierto grado de coherencia y homogeneidad, identificable a partir de un conjunto de actividades, costumbres, creencias, creaciones, rasgos físicos y concepciones de mundo, en suma: "una" cultura. Sin embargo, esta categoría de cultura llevaba las huellas de un paradigma funcionalista en función del cual la cultura tendría una connotación explicativa y sería tratada como entidad localizada (Batallán & Campanini, 2007). La importación de este paradigma ha tenido implicancias claras en términos de naturalización de la diferencia cultural, en tanto se la entiende como dada e inmutable, como modo de vida que ha sobrevivido al paso del tiempo y que podría ser capturada en un conjunto de

rasgos observables. De allí que diversidad se entendiera como "atributo" y el ámbito de lo cultural como exento de asimetrías que haría posible una integración armoniosa (Alonso & Díaz, 2004).

Instrumentada a partir de políticas compensatorias, la inclusión de la diversidad supuso la focalización como forma legítima de acceder a recursos (Grassi et al., 1994). Esta estrategia de inclusión puso en movimiento un conjunto de mecanismos orientados a identificar "grupos vulnerables" que fueran dignos de recursos, esfuerzos y acciones estatales, hecho que a su vez resultó en una profunda transformación del sentido y alcance de los derechos en función de los cuales se planteaban las demandas. Pues, teniendo a la equidad como criterio de distribución de servicios educativos, la educación intercultural bilingüe se enmarcó en una interpretación de la diversidad como *problema*, *carencia* y *déficit*, lo cual diluyó su referencia a un campo de derechos (Petz, 2006, en Hecht, 2007). Además de la pérdida del sentido universal del derecho a la educación, la atención focalizada supuso la naturalización de las situaciones iniciales de los sujetos asistidos, en tanto estuvieron dirigidas a suturar condiciones de desigualdad estructural asumidas como inevitables. Esta modalidad de asistencia tuvo fuertes implicancias para la construcción de identidades, ya que las identificaciones comenzaron a configurarse alrededor de la carencia, produciendo una particular combinación entre subjetividades agradecidas y cultura del riesgo (Duschatzky & Redondo, 2000). Esto es, al ser el bien recibido un recurso generalmente esca-

so y no un derecho, el sujeto de asistencia guardaba una relación dependiente con el dador -en este caso el Estado-, al tiempo que la no disponibilidad del bien lo insertaba en una situación de incertidumbre y riesgo que lo obligaba a un esfuerzo performativo para la obtención del bien. De allí que los sujetos debieran demostrar un "saber ser": pobres, indios, excluidos.

Lo anteriormente señalado no apunta a marcar las deficiencias de aplicación de las políticas de reconocimiento en el ámbito educativo, sino más bien a delinear cuáles fueron las condiciones de posibilidad de inclusión de la diversidad cultural en el contexto de un nuevo modelo de acumulación-legitimación. En ese sentido, el principio de valoración de la diversidad cultural supuso mane-

ras específicas de concebir e incluir la diferencia como parte de la reconfiguración de un proyecto hegemónico que, en un esfuerzo por afrontar un déficit de legitimidad, encontró en el ámbito educativo un lugar propicio para generar orientaciones socioculturales que fueran capaces de contribuir a la consolidación de un modelo de sociedad que estaba cambiando. A más de una década de estos procesos, y ante un panorama político reconfigurado que ha llevado a una nueva reforma educativa, resuena la pregunta sobre si aquellas formas de construir estatalmente la alteridad se han desplazado en otro sentido.

Original recibido: 01-04-2011

Original aceptado: 22-03-2012

Referencias bibliográficas

Alonso, G. & Díaz, R. (2004). Integración e interculturalidad en épocas de globalización. En R. Díaz & G. Alonso (comps.), *Construcción de espacios interculturales* (pp. 37-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Anderson, P. (2003). Neoliberalismo: un balance provisorio. En E. Sader & P. Gentili (comps.), *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social* [versión electrónica]. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 12 de julio de 2006 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/trama/anderson.rtf>

Argentina. (1991). *Ley de Transferencia a las Provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de Servicios Educativos, N° 24.049.*

Argentina. (1993). *Ley Federal de Educación, N° 24.195.*

Argentina. (1995). *Ley Nacional de Educación Superior, N° 24.521.*

Argentina. (1997). *Ley Ratificatoria del Pacto Federal Educativo, N° 24.856.*

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1997). *Resolución 63/97*.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1999). *Resolución 107/99*.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Plan Social Educativo. (1996). ¿Qué es el proyecto 4? *Revista Ida y Vuelta*, 2, 2-4.

Batallán, G. & Campanini, S. (2007). 'El respeto a la diversidad' en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. *Revista de Antropología Social*, 16, 159-174.

Bella, R. (2007). *La cuestión aborigen en la escuela. Análisis de la cuestión en la Ley Federal de Educación*. Recuperado el 15 de abril de 2009, de <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/files/bella.pdf>

Bordegaray, D. & Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 101-119.

Boron, A. (2003). *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (ed.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 11-43). Buenos Aires: Antropofagia.

Carnoy, M., Cosse, G., Cox, C. & Martínez Larrechea, E. (2004). Introducción y plan de estudio. En M. Carnoy, G. Cosse & C. Cox (comps.), *Las reformas educativas en la década del '90. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay* (pp. 5-17). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerio de Educación de Chile, Ministerio de Educación de Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL-UNESCO). (1992). *Eje de la transformación productiva con equidad educación y conocimiento, presentación, resumen y conclusiones*.

Comité Regional del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC). (1989). *Declaración de Guatemala*.

Comité Regional del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC). (1991). *Declaración de Quito*.

Comité Regional del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC). (1993). *Declaración de Santiago*.

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). (2005). Informe Argentina. Educación, Sociedad y Cambio. En CTERA, CNTE, COLEGIO DE PROFESORES, AFUTU - FENAPES y LPP, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico* (pp. 121-156). Buenos Aires: CLACSO.

Coraggio, J. L. (2000). Economistas y educación. En G. Frigerio, M. Poggi & M. Giannoni (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación* (pp. 31-40). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Declaración Mundial sobre Educación Para Todos. (1990). Jomtien, Tailandia: Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Programa para las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) & Banco Mundial (BM).

Duschatzky, S. & Redondo, P. (2000). *El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de reforma educativa*. Buenos Aires: FLACSO.

Dussel, I. (2004). Las reformas curriculares en la Argentina, Chile y Uruguay: informe comparativo. En M. Carnoy, G. Cosse & C. Cox (comps.), *Las reformas educativas en la década del '90. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay* (pp. 389-411). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerio de Educación de Chile, Ministerio de Educación de Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford.

Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos. Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (s/f). Sección "Sobre Educación Intercultural Bilingüe" [CD-ROM]. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Filmus, D. (2000). La educación latinoamericana: entre la transformación y el ajuste. En G. Frigerio, M. Poggi & M. Giannoni (comps.) *Políticas, instituciones y actores en educación* (pp. 53-64). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Formichella, M. & Rojas, M. (2007). Un análisis del proceso de descentralización de la educación en la provincia de Buenos Aires. *II Seminario Internacional Nuevos Desafíos del Desarrollo en América Latina. La perspectiva de los jóvenes académicos*. Recuperado el 25 de marzo de 2007, de <http://www.eco.unrc.edu.ar/postgrado/expositores/m%3%b3dulo%202/mara%20rojas%20y%20mar%3%ada%20formichella/formichella-rojas.pdf>

Graciarena, J. (2003). Estado periférico y economía capitalista. Transiciones y crisis. En P. González Casanova (coord.), *El estado en América Latina. Teoría y práctica* (pp. 40-69). México: Universidad de las Naciones Unidas, Siglo XXI.

Grassi, E., Hintze, S. & Neufeld, M. R. (1994). *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires: Espacio.

- Hecht, A. C. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas*, 1, 183-194.
- Krawczyk, N. & Vieira, V. (2007). Homogeneidad y heterogeneidad: un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del '90 en Argentina, Brasil, Chile y México. *Estudios pedagógicos*, 2, 59-80.
- Miranda, E., De Senén González, S., Lamfri, N. & Nicoloni, M. (2003). *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa*. Córdoba: Brujas.
- Olmos, L. (2008). Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 167-185.
- Puigrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rhoten, D. (2004). La descentralización educativa en la Argentina, Chile y Uruguay: desde los ideales y las intenciones a las interpretaciones y las acciones. En M. Carnoy, G. Cosse & C. Cox (comps.), *Las reformas educativas en la década del '90. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay* (pp. 277-322). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerio de Educación de Chile, Ministerio de Educación de Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford.
- Tedesco, J. C. & Tenti Fanfani, E. (2004). La reforma educativa en la Argentina: semejanzas y particularidades. En M. Carnoy, G. Cosse & C. Cox (comps.), *Las reformas educativas en la década del '90. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay* (pp. 23-71). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerio de Educación de Chile, Ministerio de Educación de Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford.
- Thwaites Rey, M. (1994). La noción gramsciana de hegemonía en el convulsionado fin de siglo. Acerca de las bases materiales del consenso. En L. Ferreyra, E. Logiudice & M. Thwaites Rey, *Gramsci mirando al sur. Sobre la hegemonía en los 90* (pp. 15-84). Buenos Aires: Ediciones Kohen & Asociados Internacional.
- Thwaites Rey, M. & Castillo, J. E. (1992). La paradójica euforia privatizadora. Apuntes sobre la reforma del Estado en Argentina. *América Latina Hoy*, 5, 31-38.
- Torres, C. A. (2007). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI.