

## Capítulo 6

### Políticas educativas y prácticas cotidianas en la escuela

Notas sobre algunos cambios y continuidades en los inicios del siglo XXI\*

*Laura Cerletti*

#### Introducción

Las reformas de corte neoliberal consolidadas durante la última década del siglo XX en nuestro país han dejado huellas profundas en diversos planos de la vida social. Como ha sido ampliamente documentado, este proceso de reforma (cuyos inicios se remontan a años anteriores aún) ha conllevado una aguda profundización de la desigualdad social. Desde el punto de vista de las políticas sociales implementadas por el Estado, se ha producido una reconfiguración histórica, en la que se produjo un pasaje de la preponderancia del horizonte universalista a una preeminencia de la focalización.

En el terreno específico de las políticas educativas, se terminó de completar un proceso de descentralización del sistema iniciado en la década del sesenta. Pero se trató de una “contradictoria descentralización”, dado que “por un lado se centraliza en el Poder Ejecutivo Nacional [...] la fijación de las líneas políticas, la evaluación de la calidad y el control de importantes rubros económicos”, y por el otro

“se transfiere a las jurisdicciones y niveles inferiores la responsabilidad administrativa, de gestión y financiamiento” (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1995: 6).<sup>1</sup> Como parte de este proceso, las políticas focalizadas pasaron a tener un lugar central en la atención a diversas problemáticas socioeducativas.

Para caracterizarlas sintéticamente, es central señalar que en las estrategias focalizadas “se trata de identificar grupos poblacionales con determinada problemática, circunscribirla y orientar programas y proyectos a esa población y a la atención de la problemática específica que se ha detectado” (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998). La focalización en las políticas sociales regionales no era algo totalmente novedoso en los años noventa, “lo que aparece como ‘nuevo’ es su generalización a las diversas áreas de acción estatales y estar dirigida a vastos conjuntos sociales que deben ‘encarnar’ ciertos indicadores de ‘carencia’ para convertirse en ‘población objetivo’” (Montesinos, 2002: 207–208).<sup>2</sup> Esta generalización de la focalización como estrategia privilegiada de las políticas sociales neoliberales se sustentaba en discursos y políticas compensatorias (Salama y Valier, 1997), que ponían en el eje las críticas a las políticas de corte universalista desarrolladas por el capitalismo desde hacía cuarenta años.

Ahora bien, luego de que hiciera eclosión el modelo neoliberal consolidado durante los años noventa, con la terrible profundización de la desigualdad social y los estallidos

---

1 Interesa señalar que, si bien la descentralización podría haberse articulado con “un ideal federalista y democratizante, obtuvieron su sentido en el conjunto de las medidas de recorte fiscal implementadas, de manera tal que la descentralización educativa se inscribe en los procesos mayores de descentralización fiscal de la crisis (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994). Este aspecto explica las características de este pasaje, en el que no mediaron consideraciones que tuvieran en cuenta las reales posibilidades de las diferentes jurisdicciones para hacerse cargo de la red educativa que hasta ese momento mantenía la Nación” (Montesinos, 2002: 45).

2 Asimismo, “la delimitación de “destinatarios” produce/refuerza la configuración de nuevos sujetos sociales en un contexto de agudización de las condiciones de explotación social” (Montesinos, 2002: 207–208).

sociales producidos en 2001 —y el consiguiente período de crisis e inestabilidad institucional—, se sucedió un nuevo momento político, que abrió profundos interrogantes y debates. Así, al calor del desarrollo de estos procesos nos hemos ido preguntando por las diversas transformaciones que se fueron produciendo, y más específicamente en lo que atañe a este libro, comenzamos a plantearnos interrogantes respecto a las características de las políticas educativas, en el marco de interrogantes mayores sobre los procesos en desarrollo y sobre las huellas de las décadas anteriores en la configuración de las políticas sociales. Más específicamente, nos preguntamos sobre las transformaciones producidas tras la crisis del año 2001 y con el nuevo ciclo iniciado en 2003, ¿qué cambios y qué continuidades podían identificarse en relación a las políticas educativas que primaron en los años previos? ¿Qué prácticas y sentidos se construían en la cotidianeidad social en relación a la implementación de las políticas dirigidas al sector? Para aportar algunas reflexiones sobre estas preguntas, nos centraremos en el análisis de una política específica implementada en el ámbito educativo a partir del año 2004. Es importante señalar que este análisis, aunque revisado con posterioridad, responde a lo que registramos y documentamos en el período 2004–2006. Por tanto, hemos priorizado visibilizar lo que documentábamos (e interpretábamos) en ese momento, por los aportes que puede implicar en torno a los interrogantes sobre los primeros años de esa nueva etapa, y lo que implicó en términos de transiciones, transformaciones, cambios y continuidades. Por cierto, en el año 2006 se promulgó la Ley de Educación Nacional. Se derogó así la Ley Federal de Educación de 1993, que fuera paradigmática del proceso de reforma aludido (y una de las fuertes causantes de un profundo deterioro de la educación pública, según ha sido ampliamente documentado). La Ley de

Educación Nacional volvió a ubicar al Estado como garante principal de la educación (definida como “derecho personal y social”, y como “bien público”). También con posterioridad al 2006 tuvieron lugar una serie de medidas de profunda significación social y política, tales como la Asignación Universal por Hijo (año 2009), y la implementación de diversas políticas de amplia cobertura (como el Plan Conectar Igualdad, a partir del año 2010, entre otros). Si bien se trata de cuestiones de suma relevancia, además de suceder con posterioridad a los momentos en que nos concentramos acá, su análisis excede los límites de este trabajo. No obstante, es importante advertir sobre esos procesos posteriores, en tanto han ido cambiando el escenario que se presenta en este trabajo. Asimismo, el Programa que se analiza en este capítulo ha ido sufriendo también significativas transformaciones, que no son parte del desarrollo que sigue. Lo que nos interesa, de esta forma, es enfocar la mirada en esos primeros años de su formulación e implementación, advirtiendo claramente que el aporte que se busca producir tiene que ver con documentar esos momentos de transición, con sus límites y sus huellas de momentos anteriores, a fin de sumar a la inteligibilidad de las transformaciones producidas en los primeros quince años del siglo XXI en su dimensión procesual y relacional.

De esta manera, analizaremos el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación (de la Argentina),<sup>3</sup> atendiendo especialmente a la documentación oficial producida en sus primeros años,<sup>4</sup> y a lo registrado en el trabajo de campo en

---

3 Cuando inició este programa se denominaba Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que luego de la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología e Innovación Productiva de la Nación a finales de 2007, pasó a llamarse Ministerio de Educación.

4 Con respecto a la nueva administración (que asumió el gobierno nacional en diciembre de 2015), y al igual que sucede con un amplio conjunto de políticas sociales y educativas, el modo en que

el mismo período (2004–2006).<sup>5</sup> En su formulación inicial, el PIIE estaba destinado a escuelas urbanas que atendían a *niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad social*. Junto con la consideración de algunas características centrales del mismo, como venimos aludiendo, el propósito de nuestro análisis es identificar cambios o continuidades que puedan resultar significativos para atender a los interrogantes planteados respecto al período señalado. En el mismo sentido, incorporaremos la descripción del modo en que se implementó en una escuela particular, con la intención de mostrar las complejas articulaciones que se producían en las prácticas cotidianas. Entendemos que este análisis permite relacionar por un lado el estudio de las políticas educativas que se generaron desde el Estado nacional en esos primeros años de administración (de lo que luego fuera el período 2003–2015), y por el otro, visualizar algunas de sus formas de implementación concretas.

Esta descripción surge del proceso de trabajo de campo desarrollado como parte de nuestra investigación doctoral, que abordó centralmente las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social.<sup>6</sup> El mismo

---

tendrá continuidad este Programa es incierto. Concretamente, el sitio oficial del Ministerio de Educación da la siguiente información sobre el PIIE: "Desde el trabajo con esta línea nos proponemos el fortalecimiento institucional que mejora las condiciones para la enseñanza y gestión de equipos de supervisores y directores. En este momento nos encontramos revisando los contenidos del programa, así como la posibilidad de revisar la inclusión de nuevas escuelas y cuáles son aquellas que no formen parte del mismo en adelante". Fuente: <http://portales.educacion.gov.ar/dep/programa-integral-para-la-igualdad-educativa-piee/>, consultado en julio de 2016.

5 Como se explicita en la nota al pie (\*) al comienzo de este capítulo, hemos publicado una versión anterior de este análisis en la *Revista RUNA* en el año 2008. Queremos enfatizar que, en esta nueva versión, hemos respetado el análisis original en sus bases, por el aporte que puede significar en relación a la documentación de lo que sucedía en esos años, pero incorporando diversos matices y nuevas aristas a la luz de los procesos que tuvieron lugar en los años subsiguientes.

6 Dicha investigación culminó en el año 2010, con la tesis titulada "Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social", que fue dirigida por María Rosa Neufeld y codirigida por Laura Santillán.

se llevó a cabo en un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (en la cual se concentran los mayores niveles de indicadores de pobreza de la misma) en un período comprendido entre los años 2004 y 2006, y continuado luego en 2008.<sup>7</sup> Trabajamos con adultxs con niñxs en edad escolar a su cargo, contactadxs a través de diversos referentes o instituciones barriales, registrando distintas situaciones de la cotidianeidad, junto con la realización de entrevistas abiertas en profundidad. Desde julio de 2005 a diciembre de 2006, y entre julio y diciembre de 2008, llevamos a cabo paralelamente trabajo de campo en una escuela pública ubicada en el mismo. Registramos diversas situaciones de la cotidianeidad escolar a través de la realización de observación participante, e hicimos asimismo entrevistas abiertas en profundidad con distintxs docentes. Esta escuela estaba comprendida entre las que cubría el PIIIE en ese momento.

De esta manera, dedicamos el próximo apartado al análisis de los documentos producidos por el Ministerio en relación a dicho programa en los momentos fundacionales del mismo, centrándonos en algunos ejes que consideramos de mayor pertinencia en relación a los interrogantes planteados. En el apartado que le sigue, describimos la forma en que dicho programa se implementaba en esta escuela en particular en el mismo período. La articulación entre ambos niveles busca acercar consideraciones generales que aporten a las preguntas abiertas anteriormente.

---

7 La frecuencia de recurrencia y permanencia en el trabajo de campo ha tenido fluctuaciones en las distintas etapas del mismo, dependiendo tanto de la disponibilidad de los sujetos con los que trabajamos, del ritmo y el calendario escolar, así como del calendario académico (según las diversas obligaciones en las que estábamos involucrados y los tiempos asignados a las mismas).

## Del análisis documental

En cuanto a los documentos elaborados por el Ministerio, las referencias o citas explícitas que tomamos corresponden principalmente al documento base,<sup>8</sup> en el que se establecían los lineamientos generales del Programa, y a partir del cual se elaboraron los siguientes documentos. Y si bien los otros documentos serán referenciados con menor centralidad, su análisis permitió una comprensión más global del Programa, dando sustento a nuestras reflexiones, ya que se trataba de documentos que especificaban aspectos más puntuales presentados en el documento base.

Para comenzar, interesa señalar que desde los primeros párrafos de estos documentos aparecían significantes que habían prácticamente dejado de ser usados en las administraciones anteriores (correspondiente a la del presidente Menem durante los años noventa, o del presidente De La Rúa que lo sucedió). Nos referimos a la “justicia social”, la “igualdad”, las “responsabilidades públicas”, que remiten a modelos político-económicos (de “derechos sociales”) que habían sido definitivamente abandonados durante la clara hegemonía del neoliberalismo a finales del siglo XX.

Con respecto al documento base, se partía de la afirmación de que “la prolongada crisis que viene afectando a nuestro país ha repercutido sobre la situación de millones de argentinos”, y a partir de esta crisis se identificaba la problemática de la desigualdad social que se proponía combatir con este Programa. Cabe preguntarse si con esta crisis se aludía a los sucesos que culminaron en diciembre de 2001 con la renuncia del entonces presidente Fernando de la Rúa,

---

8 Los documentos citados o consultados son: *Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), documento base* (2004). Otros documentos complementarios son: *Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares* (2004); *El entorno educativo: La escuela y su comunidad* (2004); *Los equipos de asistentes jurisdiccionales del PIIE: Conformación de los Equipos y Acciones a desarrollar* (2004).

o si la referencia era a procesos de más larga data. Algunas alusiones en el Documento sugieren la segunda opción, tales como la afirmación de que esta “prolongada crisis [...] favorece las desigualdades en el plano cultural y en la integración ciudadana” (PIIE, 2004). Este señalamiento de la “crisis” como causa de la desigualdad social y como motivo de las reformas y ajustes implementados era un recurso también utilizado en relación a las políticas implementadas durante los años noventa. En este sentido, si la referencia era a las transformaciones aludidas en la introducción, acordamos con Grassi, Hintze y Neufeld (1994), quienes explican que los procesos referidos no serían ya una crisis, sino la instauración de un nuevo modelo de acumulación–legitimación. Con respecto al caso argentino puntualmente, estas autoras plantean como tesis que:

La crisis fue global (de un modelo social de acumulación) y los intentos de resolución han derivado en transformaciones estructurales que dan lugar a un modelo diferente, que incluye por definición la informalidad laboral, el desempleo, la desprotección laboral y, consecuentemente, la pobreza. [...] Esas condiciones críticas de reproducción de un amplio sector de la población, ya no es la manifestación de un sistema que estaría “funcionando mal” (en crisis), sino la contracara del funcionamiento correcto de un nuevo modelo social de acumulación. (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994: 6)

Estas transformaciones producidas en la Argentina en las últimas décadas del siglo XX, con sus particularidades locales —este nuevo “modelo social de acumulación”—, no puede ser disociado de los procesos mayores de transformación del capitalismo. El proceso de reestructuración capitalista



en el contexto de la globalización se trató más de “un nuevo estadio de desarrollo del propio capital, que de su descarriamiento histórico” (Andrade Oliveira, 2000: 45), lo cual en esos primeros años de análisis del PIIE, nos generaba interrogantes sobre las apelaciones a la “crisis” como explicación de las causas de la problemática enfocada. Dicho en pocas palabras, en ese momento nos preguntábamos si reconocer la desigualdad como efecto de una “prolongada crisis” y no al modelo de acumulación, podía llevar entonces a “actuar” políticamente sobre lo primero (diríamos corrigiendo los efectos de la “crisis”), pero relativizando los cambios con respecto al modelo de acumulación. Si bien la referencia a la desigualdad era una demostración de la relevancia que la cuestión de la inclusión y la igualdad cobraban en la propuesta de esta política específica (el PIIE), el reconocimiento de la desigualdad solo en relación a la “prolongada crisis” arriesgaba ocultar las relaciones sociales constituyentes de dicho modelo. Y si bien, como se dijo más arriba, luego tuvieron lugar diversas medidas dirigidas a la inclusión y la búsqueda de mayor igualdad social, estos interrogantes no constituían un detalle menor en relación a la generación de transformaciones respecto al mismo, ya que justamente “el proyecto neoliberal construye paradójicamente su legitimidad sobre el develamiento de dicha desigualdad, pero ocultando las condiciones sociales e históricas que la producen” como menciona Montesinos (2002: 38) en referencia a Grassi, Hintze y Neufeld (1994).

Otro de los aspectos que nos llamaba la atención remitía a una discusión en torno a la centralidad que asumía la garantía de educación básica. Así, en el documento base, luego de la mención a la crisis como “situación que favorece las desigualdades en el plano cultural y en la integración ciudadana”, se afirmaba 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 ciudadanía. En esta dirección, una política educativa nacional llevada a cabo en forma concertada entre el Estado nacional y los Estados provinciales, implica asumir conjuntamente la responsabilidad de atender las necesidades de aquellos sectores sociales que se encuentran en situación de vulnerabilidad. (PIIE, 2004)

Según lo que enunciaba este párrafo, si bien decía que “el Estado debe intervenir fuertemente en la educación básica”, la responsabilidad que asumían el Estado nacional y los Estados provinciales era de “atender las necesidades de aquellos sectores sociales que se encuentran en situación de vulnerabilidad”. Nos resultaba significativo que se planteara que el Estado garantizaba la “educación básica”, y “fomente” o “provea oportunidades” para lo que fuera más allá, ya que encontrábamos en ello líneas de continuidad con los lineamientos generales establecidos por organismos internacionales como Unesco, Cepal (*cf.* “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”, Jontiem, 1990, publicada por Unesco). Estos lineamientos sobre la “educación básica” tuvieron un lugar decisivo en las definiciones respecto a las políticas educativas implementadas durante los años noventa. Sin embargo, como mencionamos en la introducción, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional se planteó una reconfiguración del Estado en relación a la educación (respecto de la Ley Federal), y se estableció la obligatoriedad de la

educación secundaria también,<sup>9</sup> por lo que se estipuló que el Estado debía garantizar más que el desarrollo de la escolaridad básica. El análisis de estos primeros años del PIIE, por tanto, va evidenciando que los cambios y continuidades se produjeron de modos complejos, avanzando sobre las profundas huellas históricas de los períodos anteriores, y sobre temporalidades diversas.

Respecto a lxs destinatarixs del PIIE, a partir de indicadores de pobreza (basados en el NBI)<sup>10</sup> de lxs niñxs que vivían (o que concurrían, no se especificaba) en el entorno de determinadas escuelas, se seleccionaba a esas instituciones como universo de implementación del Programa —con la condición de que esas escuelas preseleccionadas presentaran un proyecto (en esto se profundizará más adelante)—. Esta definición de lxs destinatarixs del PIIE nos llevó a abrir interrogantes respecto a todos aquellos que no entraban en el recorte. Es decir, lxs que no quedaban incluidos en la definición de “*mayor vulnerabilidad*”, y cuya situación objetiva —y subjetiva— no necesariamente se diferenciaba de aquellxs que sí eran “beneficiados” como destinatarixs de la acción estatal. Más específicamente, en nuestro caso, nos preguntábamos si reforzar determinadas escuelas por las características de “*mayor vulnerabilidad*” de lxs niñxs a los que atendía implicaba dejar de lado problemas muy importantes registrados a través del trabajo etnográfico, como las dificultades de acceso de los sectores “*más vulnerables*” a las escuelas —por ejemplo, una práctica frecuente en las escuelas de negar la vacante<sup>11</sup> a niñxs con las características que justamente lxs constituirían como “población objetivo” de las políticas focalizadas—. Asimismo,

---

9 Para una discusión sobre los sentidos de esta “obligatoriedad”, *cfr.* Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009.

10 Para una crítica sobre la construcción y uso de dichos indicadores, *cfr.* Grassi 2003.

11 Nos referimos particularmente a lo registrado por el equipo UBACyT en programaciones anteriores.

es relevante señalar el riesgo que acarrea el uso de la categoría “vulnerabilidad” por la carga individualizante que adquirió en los desarrollos teóricos vinculados al neoliberalismo, en los cuales se opacaban las relaciones sociales que se encuentran en la base de la desigualdad social —al poner en primer plano a los sujetos “*vulnerables*”—, aquellxs que no pueden satisfacer sus necesidades básicas por sus propios medios (*cfr.* Grassi, 2003; Montesinos 2002; entre otros). Así, si bien esta observación nos resulta sumamente significativa en torno a los primeros momentos de desarrollo del PIIE, es importante señalar que a partir del año 2006 se implementó el Programa Nacional de Inclusión Educativa,<sup>12</sup> que incorporaba diversas líneas de acción en relación a la incorporación a la escolaridad de aquellos sujetos que no habían podido acceder a ella o completarla (y a los que, por tanto, no tenía llegada el PIIE).

Continuando con los lineamientos generales del mismo documento, se afirmaba que “dentro de este concepto de promoción de la justicia social en el campo educativo, planteamos 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 social” (PIIE, 2004).

Este tipo de asociaciones eran —y son— recurrentes en el ámbito educativo (nos referimos tanto a la definición de políticas, como a las publicaciones especializadas y a los documentos producidos por organismos internacionales). Por ello, interesa resaltar por un lado la asociación que se establecía: a. entre la educación y la “*igualdad social*”, y

---

12 “El Programa se propone la inclusión a la escuela de aquellos que por diversos motivos nunca ingresaron o abandonaron los estudios” (CIPPEC, 2007). Se puede consultar también el Capítulo escrito por Cecilia Diez en este mismo libro.

b. la relación entre las “*condiciones materiales*” y la igualdad educativa.

- a. En cuanto a lo primero, el énfasis que adquiriría la asociación entre la “*distribución de bienes simbólicos*”, el “*fortalecimiento de las condiciones materiales*” y la igualdad social, sugería un sentido en torno a la educación y las oportunidades que brinda como parte constituyente de la igualdad social. Es decir, la recurrencia y la centralidad que parecía tener la distribución de recursos nos llevó a pensar que se estaba suponiendo que el aumento de los recursos implicaba mayor igualdad, o que la escuela por sí (y en sí) misma sería garantía de posibilitar la igualdad. Pensamos que de este modo se invertiría la problemática de la desigualdad y las posibilidades de cambio. En otras palabras, se apuntaba al logro de la igualdad social a través de la educación y las oportunidades que brinda, sin dar cuenta de las causas de base: al poner a las desigualdades educativas del lado de las causas (de la desigualdad social o la igualdad, por contrapartida) y no de las consecuencias. El supuesto en que se apoyaría esto sería que “la educación antecede en importancia y centralidad al papel asignado a los antagonismos de clase” (Neufeld y Thisted, 2004: 88), como si no fueran “las relaciones de producción y la asignación desigual de tareas, con retribuciones desiguales, y la realidad de las clases sociales en las sociedades capitalistas, lo que dificulta o imposibilita el acceso a la educación” (Neufeld y Thisted, 2004: 88). Esto ponía a la educación —entendida básicamente como escolarización— en un lugar central con respecto a las posibilidades de transformación social, dejando entrever posibles vinculaciones con los supuestos de las teorías del capital humano

y el lugar “transformativo” de la educación. Por cierto, bajo ninguna circunstancia negamos el lugar de central importancia que tiene la educación pública en nuestra sociedad, en tanto derecho social y posibilidades de resistencia, apropiación, impugnación, sino que apuntamos a la imposibilidad de la escuela de revertir la persistente desigualdad social. Asimismo, también es importante advertir sobre los complejos modos y temporalidades en que se articularon estas intenciones transformativas con otros aspectos de las políticas del Estado, de los cuales no pueden escindirse.

- b. Del mismo modo, en relación al lugar dado en el PIIE a los recursos materiales, el énfasis con que se asociaba la igualdad de oportunidades educativas y el equipamiento material de las escuelas a lo largo del documento base (así como de los otros, donde se especificaban más detalladamente las líneas de acción) sugería una *autonomización de los recursos*. Es decir, la centralidad que asumía esta asociación podría dar cuenta de un supuesto en torno a los mismos como generadores *automáticos* de mejoras en la calidad educativa. Por cierto, sin soslayar la importancia del equipamiento con que cuentan las escuelas (y con ello, la posibilidad de igualar las condiciones materiales de las distintas escuelas), consideramos que no necesariamente el equipamiento material garantiza el nivel educativo, y menos aún las oportunidades educativas de la población que asiste.<sup>13</sup>

---

13 Se ampliará este punto al desarrollar la forma en que se implementaba el PIIE en la escuela donde hicimos el trabajo de campo mencionado en la introducción.

En este sentido, nos parece importante tomar las “*líneas de acción*” que se planteaban en el mismo documento, y que se ampliaban en los documentos más específicos. Citamos los cinco puntos que sintetizaban dichas líneas de acción según figuraban literalmente en el *documento base*:

1. “Apoyar las iniciativas pedagógicas escolares: 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 para cada institución.
2. Apoyar el ejercicio de la profesión docente: se prevé para las docentes de las escuelas actividades, encuentros y seminarios de formación y capacitación. Asimismo se diseñarán y aprovecharán documentos pedagógicos y recursos didácticos complementarios de esta acción.
3. Fortalecer el vínculo de la escuela con la comunidad: se impulsarán acciones con diferentes organizaciones de la comunidad para ampliar el entorno educativo y conformar comunidades de aprendizaje. Se impulsará asimismo el trabajo en redes interinstitucionales e intersectoriales que fortalezcan a la escuela y potencien las posibilidades de enseñanza y aprendizaje para todos los niños, especialmente los que se encuentran fuera de ella.
4. Recursos materiales para las escuelas: cada escuela recibirá: una biblioteca de 500 libros. Equipamiento informático. Vestimenta escolar. Un subsidio para útiles escolares.

5. Refuncionalizar la infraestructura escolar: se brindarán recursos económicos para el mejoramiento de la infraestructura escolar básica, especialmente destinados a la construcción, adecuación y mejoramiento de las salas de informática”. (PIIE, 2004).

Entendemos que estas líneas de acción se vinculaban con una intención superadora respecto al Plan Social Educativo (PSE) que estuvo vigente entre 1993 y 1999. Con estos lineamientos, desde el PIIE se buscaba centrar el proyecto en lo pedagógico y evitar la competencia entre las instituciones educativas, a diferencia del PSE —que fuera paradigmático del período anterior (la década del noventa), y que generó profundas críticas—. <sup>14</sup>No obstante, entendemos que se producía un denominador común central en estos lineamientos del PIIE: el lugar de la *responsabilidad concreta* puesta en las escuelas. El “apoyo a las iniciativas pedagógicas escolares”, según se ampliará en el próximo apartado, en nuestro contexto de investigación se traducía en el envío de subsidios y “asesoramiento técnico” —especialmente en la construcción del proyecto y para evaluar el uso de los subsidios—. De esta manera, recaía en cada institución la realización de un diagnóstico, la elaboración del proyecto (condición necesaria para el otorgamiento del subsidio) y la ejecución del mismo. De igual modo, brindar “formación y capacitación” a lxs docentes también constituía un tema complejo. Dada la expansión y los sentidos que adquirió la categoría “capacitación” en la década del noventa (y las prácticas asociadas a la misma), su uso arriesgaba poner el foco en las supuestas carencias del trabajo docente (y no en los problemas sociales estructurales), lo cual podía tender a reforzar el lugar de las responsabilidades individuales.

---

<sup>14</sup> Para un análisis del mismo *cfr.* Duschatzky y Redondo, 2000.



Con respecto a los puntos 4 y 5, junto con la significativa mejora posible de las condiciones edilicias y de equipamiento de las escuelas seleccionadas, interesa volver a señalar el desplazamiento que arriesgaba producir hacia los recursos y la estructura material, como posibilidad de mejoramiento del nivel educativo.

En cuanto a la tercera línea de acción, se identificaba en ella la centralidad dada a una categoría fuertemente anclada en el ámbito educativo. En relación a ello, retomamos los aportes de R. Mercado en su crítica a la noción *escuela-comunidad*. La autora plantea que esto remite a “una concepción parcelada de la sociedad donde la llamada ‘comunidad’ y la escuela se constituyen en entidades homogéneas y separadas entre sí, tan estáticas como ahistóricas” (Mercado, 1986: 48). El concepto de “comunidad” supone “una agrupación social con una identidad común que le permite un “funcionamiento” colectivo ajeno a la división de clase” (Mercado, 1986: 48). Abordar la relación en estos términos —a partir de estas categorías ahistorizadas— implica pensar en “dos mundos preexistentes a las relaciones que se buscarán entre ellos. Dos mundos a cuyo interior se comparten o deberían compartirse (supuesto implícito) intereses comunes a cada uno; esos intereses o fines estarían definidos en un lugar más allá de los sujetos” (Mercado, 1986: 53). Según desarrollamos en otros trabajos (Cerletti, 2014) los planteos de acercar la “comunidad” a la escuela, o fortalecer la relación —en sus diversas variantes—, no contempla la complejidad de las relaciones que se dan cotidianamente entre sujetos (y no entre agrupaciones homogéneas), con lo cual puede en diversas situaciones generar más conflictividad aún en vínculos que no son nada fáciles.<sup>15</sup>

---

15 En este sentido, es sugestivo mencionar los aportes de E. Menéndez (2006), quien señala que

Pero como dijimos en la introducción, la riqueza de este análisis tiene que ver con la articulación posible entre el análisis documental y el que surge del registro etnográfico de la cotidianidad en la escuela. De esta manera, consideraremos a continuación la forma en que este Programa se implementaba en la escuela donde realizamos el trabajo de campo.

## Las prácticas en la escuela en torno a la implementación del Programa

Esta escuela estaba dentro de uno de los distritos escolares que registraba los más altos niveles en los indicadores de pobreza (lo cual continúa siendo así en la actualidad). Casi todas las escuelas en este distrito estaban incluidas en el PIIIE. En general era —y sigue siendo— un distrito cuyas escuelas tienen una matrícula muy alta en relación a la jurisdicción; es decir, son pocas escuelas para la cantidad de población, y no tiene vacantes para todos lxs chicxs que viven en la zona. Se trata de un problema crónico de este distrito,<sup>16</sup> que según un miembro del equipo de Supervisión del mismo había recrudescido en el período que estamos analizando acá, como se ve en el siguiente fragmento de una entrevista que realizamos con él en junio de 2006, en el marco de la investigación del equipo UBACyT:

---

la categoría "comunidad" también está fuertemente presente en las recomendaciones de organismos internacionales vinculadas a la "participación social". En este sentido, plantea que "ciertas orientaciones buscan a través de la participación social no tanto homogeneizar, sino más bien unificar para la acción [...]. La aspiración a la "comunidad" o a la autogestión, e inclusive la añoranza por una dialéctica grupo/sujeto pensada en términos de unicidad, aparecen como propuestas ideológicas que no se realizan o solo lo hacen parcial y excepcionalmente y por corto plazo" (Menéndez, 2006: 78).

16 Organismos de defensa de los Derechos Humanos hicieron múltiples denuncias al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por la falta de inversión en la construcción de escuelas en esta zona (a pesar de ser el distrito más rico del país).

Entrevistado: —Nosotros llegamos a tener ochocientos chicos sin vacante [con énfasis], en todo el distrito. [...] Este año. Ochocientos, una locura [con énfasis].

Investigadora 1: —Claro, porque este es uno de los temas crónicos, ¿no? Es decir...

Entrevistado: —Pero este año recrudesció enormemente. Porque ochocientos pibes significa prácticamente la décima parte de la población que tenemos. Estamos cerca de los ocho mil, y ahora ya llegamos a nueve mil. Pero exportamos pibes a otros distritos, esta es la locura nuestra. Bah, la única solución que dio el Gobierno.

Investigadora 2: —¿Al x, al y...? [en referencia a números de distritos escolares cercanos]

Entrevistado: —Al x, al y, al z, al n [idem], y no vamos más allá porque los micros que contrata el gobierno de la ciudad les salen muy caros.

Investigadora 2: —¿El gobierno les contrata micros para la gente que no tiene vacantes acá?

Entrevistado: —Claro. En realidad, hubo dos mecanismos. Los pibes más grandes van directamente con línea de colectivos, al x, al z y al n [idem]. Los pibes grandes o chicos, como ya tienen que ubicarse en distritos más lejanos, como son el a y el b [idem], ahí sí tienen que... el gobierno puso micros, y los micros salen de determinadas esquinas.

Ese año se estaba construyendo una sola escuela en este distrito (cuya finalización tardó mucho más de lo pautado), pero gran parte de las vacantes que podría cubrir ya estaban comprometidas, dado que a principios de 2006 agregaron primeros grados provisorios en escuelas ya existentes.<sup>17</sup>

La escuela donde realizamos el trabajo de campo era de jornada completa, con comedor donde se servía el desayuno y el almuerzo (como todas las escuelas de jornada completa de la ciudad). Tenía dos grados por sección, y un “grado de recuperación”. Contaba con sala de Computación, de Música, de Tecnología, una sala para Educación Plástica, un laboratorio de ciencias naturales, biblioteca y una radio. Esto último será objeto de nuestra atención, por su relación con el PIIE.

A partir de nuestro trabajo de campo por fuera de esta escuela, a nivel barrial, con adultxs con niñxs en edad escolar

---

17 La escuela donde desarrollamos nuestro trabajo de campo fue una de las dos escuelas de este distrito donde se abrieron primeros grados provisorios. Esta forma provisoria ha acarreado múltiples problemas (en cuya descripción no podemos extendernos en los límites de este trabajo).

a su cargo, dimos con críticas diversas hacia la misma, pero podemos decir en términos generales que se la consideraba buena escuela (Cerletti, 2005). Sin embargo, registramos también quejas de que no se conseguía vacante o que era muy difícil. De hecho, los grados tenían más de veinticinco chicos, y los primeros grados comenzaban el año con más de treinta. Con lo cual, si bien se trataba de una escuela relativamente grande, y con grados con mucha matrícula (respecto a la jurisdicción), su capacidad, comparada con la densidad de población de las inmediaciones, no podía cubrir de ninguna manera la demanda de escuelas en la zona.<sup>18</sup>

Por las características de la población que atendía, al igual que la mayoría de las escuelas de este distrito, fue señalada desde el Ministerio de Educación (de Nación) para formar parte del PIIE. A partir de ahí les avisaron a lxs directivxs de la escuela que tenían que presentar un proyecto para recibir el subsidio (ya que había sido preseleccionada por su enclave). De esta forma, pasó a ser responsabilidad de la escuela el armado del proyecto y la realización. Desde el Ministerio les enviaban unx asistente para ayudar en la elaboración del mismo y asesorarlos. Sin embargo, durante los años 2005 y 2006, en la Ciudad de Buenos Aires había unx asistente cada diez escuelas. Esto, más algunas afirmaciones realizadas por uno de los principales docentes encargados de llevar el proyecto adelante (según se retomará a continuación), nos daba indicios del lugar secundario que tenía esta figura en este contexto específico.

Uno de los aspectos de mayor controversia en el caso que conocimos fue acerca de los acuerdos/desacuerdos entre el asistente y lxs docentes encargados del proyecto en la escuela, especialmente en torno al uso de los recursos. Más

---

<sup>18</sup> La escuela quedaba dentro de un "barrio" que era una ex "villa", y se encontraba también a pocas cuadras de otra "villa" de importantes dimensiones, ambos sitios con gran densidad poblacional.

concretamente, los comentarios del maestro mencionado en el párrafo anterior sobre el asistente eran que lo prefería “más lejos que cerca”, y que “principalmente controla en qué se gastó la plata”. Según este mismo docente, también era difícil acordar con el asistente los criterios con los que se utilizaba el dinero. Nos relataba como significativo que el segundo se oponía a que se compraran ventiladores para la sala de la radio, que de acuerdo con él era inutilizable sin alguna forma de refrigeración (por ser completamente cerrada, recubierta con placas de un material aislante de los sonidos, etcétera), y el costo de los ventiladores no llegaban al 2,5% del monto del subsidio. Finalmente se accedió a la compra. Lo que interesa en este caso no es la posible representatividad de lo que sucedía entre el asistente y este docente, en esta escuela en particular, sino señalar las complejas articulaciones que se producían entre las prácticas cotidianas y la definición de las políticas, ya que la implementación está siempre mediada por las apropiaciones de los sujetos.

Asimismo, consideramos que la forma concreta de aplicación del PIIE en el contexto de nuestra investigación, permite dar cuenta de la responsabilidad local sobre el desarrollo del Programa a la que aludimos anteriormente. Es decir, la orientación que se buscó imprimir dependía del proyecto que la escuela elaborara (con el apoyo de un asistente), y de la forma en que lo desarrollara. Según lo relevado en el trabajo de campo, el lugar del Estado en esto era enviar el subsidio —una vez que el proyecto era aprobado— y evaluar en qué se lo utilizaba. Vale señalar que los documentos indicaban explícitamente que las escuelas no “competían” por el subsidio, es decir, la aprobación del proyecto era condición para recibir el dinero, pero era independiente de que lo recibieran las otras escuelas seleccionadas (siempre según las características de “mayor vulnerabilidad” de la población a

la que atendían). Esto era particularmente relevante por la diferenciación que suponía respecto a las políticas que predominaron durante los años noventa.

El proyecto<sup>19</sup> que presentó esta escuela concretamente retomaba unas experiencias de taller de radio que habían hecho entre los años 1993 y 1995 (primero con un pequeño grupo de alumnos, luego con todo el tercer ciclo), que se emitían por alguna FM barrial. A partir del entusiasmo generado por estas experiencias, hicieron un pedido de un subsidio a un programa llamado *Estímulos a las Iniciativas Institucionales*, que les fue otorgado. Con eso instalaron un estudio de radio FM y el equipamiento necesario para que funcionara. La fundamentación del proyecto presentado por la escuela al PIIE se basaba en las dificultades de expresión oral que tenían lxs alumnxs, la posibilidad de integrar áreas, de mejorar la comunicación, de “abrirse a la comunidad”, entre otras cosas. Recibieron entonces también los subsidios correspondientes al PIIE, con lo cual mejoraron y completaron el equipamiento de la radio (en el 2006, tenían una potencia de transmisión que podía alcanzar unas diez cuadras a la redonda).

En nuestras primeras visitas a la escuela fue una sorpresa el tema de la radio, por su originalidad, por las potencialidades que podía tener para el trabajo con lxs chicxs. Según lo que observamos, la radio funcionaba una vez por semana con un programa realizado y emitido por lxs chicxs (que trabajaban principalmente con este maestro, y con maestrxs de otras áreas que participaban en algunos de los pasos de preparación de los programas). Además, la tecnología con la que contaban para la radio les permitía hacer

---

19 Es importante reconocer la colaboración del maestro que estaba principalmente a cargo de esto, que nos permitió observar la radio en funcionamiento con los chicos, nos facilitó los proyectos que presentaron en el 2004 y 2005 al PIIE, y conversó en distintas ocasiones conmigo sobre el tema.

grabaciones que utilizaban para los actos escolares, musicalizaban la escuela, entre otros posibles usos.

Nos parece importante destacar el compromiso y la calidad pedagógica con que se llevaba adelante este proyecto en esta escuela, especialmente de la mano del maestro mencionado. Creemos que de parte de las personas involucradas había una apuesta diaria al trabajo con lxs niñxs —que efectivamente vivían en condiciones económicas muy difíciles—. Interesa, al mismo tiempo, preguntarnos si esto generaba “igualdad educativa” en los términos que planteaba el PIIE (según se expuso en la primera parte). De hecho, nos resultaba significativo que el proyecto presentado por la escuela en lugar de decir “Programa Integral para la Igualdad Educativa”, decía “Programa por la Integración y la Igualdad Educativa”; nos preguntamos si esta segunda versión tal vez fuera más acorde a las prácticas reales desplegadas en ese contexto. Asimismo, la escuela ya contaba con equipamiento antes de ser incluida en el PIIE; es decir, este agregó equipamiento a lo que ya se venía haciendo. Sin negar las mejoras que esto significó, pero a la luz de lo desarrollado en la primera parte del trabajo, nos interesa señalar las dificultades y las particularidades del alcance posible de estos proyectos en relación a la búsqueda por generar “*igualdad educativa*”, y más aún igualdad social (como contrapartida de la igualdad educativa), en esos primeros años de implementación (y previos a muchas otras transformaciones que sucedieron con posterioridad).

Del mismo modo, junto con lo positivo de la experiencia de la radio en la escuela y sus potencialidades de aprendizaje y comunicación con “la comunidad”, nos preguntamos si la modalidad de trabajo respondía a lo que mencionamos más arriba, en la cual recaía la responsabilidad sobre la escuela como ejecutora del mismo proyecto que elaboraba, y como responsable por los resultados del mismo,

sobrecargando de trabajo a sujetos particulares. El Estado nacional, a través de este Programa, apoyaba esas iniciativas: se las subsidiaba y se las evaluaba, pero con dificultades para sostener una mayor presencia en su puesta en práctica cotidiana. En este sentido, se abre el interrogante sobre las huellas y las continuidades que esto podía significar respecto a las políticas implementadas durante el período anterior, ya que aún con las diferencias señaladas, y la preocupación central por atender a la igualdad educativa, observábamos un lugar de las instituciones escolares como “ejecutoras” principales. En relación a los procesos de las décadas precedentes, diversos autores han caracterizado esta modalidad como una “autonomía regulada, en tanto se condiciona las modalidades de acción de los sujetos e instituciones al tiempo que se les transfiere la responsabilidad por sus logros” (Montesinos, 2002: 48–49).

De la misma manera, la realización y ejecución de estos proyectos por parte de la escuela requerían cierta continuidad en el tiempo (aunque ello no implicara competir por el subsidio, según se mencionó). Pero la radio en esta escuela ya tenía todo el equipamiento necesario, ya funcionaba con ciertas rutinas cotidianas, y no necesitaban comprar nada más. Pero pertenecer al PIIE implicaba que la escuela tenía que presentar un proyecto para poder recibir los subsidios (y los guardapolvos, libros para la biblioteca, etcétera). Entonces desde la dirección de la escuela le plantearon al maestro mencionado que había que ampliar el proyecto, presentar “otra cosa nueva”. Pero este maestro —abocado de lleno a las tareas en relación a la radio, entre muchas otras cosas—<sup>20</sup> respondía, “que lo haga otro”. Pero ¿quién lo haría?

---

20 El mismo maestro o algún otro miembro de la escuela debía ir a comprar los equipos, pedir presupuestos, ocuparse de los traslados, todas tareas consideradas por los maestros como “extras” al trabajo docente de enseñanza, pero que se incluían en lo que implicaba llevar adelante el proyecto.



¿quién se haría cargo de armar otro proyecto y llevarlo adelante? Es entendible que lxs maestrxs y directivxs no quisieran tomar esa responsabilidad, que era vivida como una sobrecarga con respecto al trabajo de enseñanza. Esto pone en evidencia las complejidades de la implementación de este Programa en los contextos locales en sus primeros años, ya que la intención de “fortalecer la tarea central de la escuela, es decir, la enseñanza” (PIIE, 2004) recaía disparejamente sobre las acciones (y la voluntad) de lxs que estaban en las bases del sistema educativo.

## **A modo de cierre**

Los elementos tomados para el análisis que presentamos acá son un posible recorte, orientado por los interrogantes planteados al principio y por los ejes centrales que estructuraron nuestra investigación. Asimismo, la forma concreta de aplicación y ejecución de este Programa se refiere específicamente al contexto de trabajo de campo descrito en la introducción. En otras localidades la proporción de asistentes por escuela era completamente distinta, y las formas en que se llevaba adelante podían variar. Sin embargo, pensamos que tanto lo planteado en relación a los documentos, como las preguntas que surgieron de nuestro contexto local específico, permiten acercar algunas herramientas para pensar los procesos que ocurrieron en los primeros años de este siglo, leídos en clave de transformaciones complejas que implicaron cambios y continuidades, en un contexto en el que las relaciones de poder profundamente asimétricas de las que se han beneficiado históricamente determinados grupos dominantes —y que se consolidaron durante las últimas décadas del siglo XX— no eran de ningún modo sencillas de revertir. Como se puede observar a través de

diversas situaciones de conflictividad que tuvieron lugar promediando la primera década del siglo,<sup>21</sup> ninguno de estos grupos resignaba fácilmente los espacios ganados durante lo que fue más claramente una hegemonía neoliberal.

En el plano específico de las políticas educativas, se han producido algunos cambios sustanciales con posterioridad al período considerado acá. Uno de ellos, que resulta insoslayable mencionar, es la sanción de la Ley de Educación Nacional, que puede leerse como un modo de intentar revertir los efectos profundamente negativos que tuvo la Ley Federal de Educación. Previo a la misma, se diseñaron e implementaron Programas tales como el PIIE, que se formuló como parte de la lucha por la “igualdad social”. Con ello, comenzó a retornar el uso de significantes vinculados a preocupaciones por los derechos sociales, produciendo resignificaciones respecto a determinados conceptos que habían primado en años anteriores (claramente vinculados al neoliberalismo). En la formulación misma del Programa, se incluían preocupaciones por lo pedagógico y por eliminar la situación de competencia que instalaron las políticas compensatorias implementadas en el período precedente.

Simultáneamente, el mismo Programa se destinaba a una “población objetivo” definida por su situación de “mayor vulnerabilidad”, sobre la que se proponían las acciones a implementar. Asimismo, incluía líneas de acción que implicaban la responsabilidad sobre su ejecución en los planos cotidianos de acción, tales como la escuela en la que trabajamos. Consideramos que estas cuestiones permiten pensar en esos primeros años de políticas educativas del período posterior a 2003 en términos de continuidades

---

21 Por citar dos particularmente visibles en la agenda pública: las resistencias generadas en torno a las retenciones al agro y el proceso de promulgación de la nueva ley de medios audiovisuales (incluyendo la derogación de la ley de medios aprobada durante la última dictadura militar).

—y complejidades— respecto a la focalización, cuya presencia más allá del período analizado acá y como estrategia principal de las políticas educativas ha sido objeto de intensos debates, aún abiertos.

En el plano de las prácticas cotidianas que se desplegaban en la escuela en torno a este Programa, observamos que su implementación conllevaba por un lado mejoras valoradas por los sujetos en relación a los recursos con que contaba la institución y las posibilidades de acción que esto generaba (concretamente en nuestro caso, el trabajo de “la radio” en la escuela), pero al mismo tiempo implicaba una sobrecarga de responsabilidades que recaía en términos desparejos sobre lxs docentes.

De esta manera, observamos que los cambios y las continuidades se produjeron compleja y articuladamente, en un contexto marcado por una profunda desigualdad social —y la extrema dificultad que significaba revertirla—. Quedan abiertos múltiples interrogantes sobre la profundidad de las “huellas” que dejaron las últimas décadas del siglo pasado y las posibilidades de transformación en un contexto cruzado por encarnizadas luchas de intereses. Y, al mismo tiempo, mientras vamos profundizando nuestros conocimientos sobre los procesos que tuvieron lugar en los últimos años, la dinámica de los procesos políticos —que nunca se detiene— genera incesantemente nuevos interrogantes, que van también orientando las preguntas que nos hacemos sobre el presente y el pasado, para entender, de algún modo, este presente.

## Referencias bibliográficas

- Andrade Oliveira, D. (2000). Reestruturação capitalista no contexto da globalização: as mudanças nas condições gerais de produção. En *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*, pp. 25–103. Petrópolis, Vozes.
- Birgin, A., Dussel, I. y Tiramonti, G. (1998). Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos. *Revista Propuesta Educativa*, núm. 18, pp. 51–58.
- Cerletti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. En *Cuadernos de antropología Social*, núm. 22, pp. 173–188.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires, Biblos.
- CIPPEC (2007). *Políticas Nacionales. Proyecto Nexos*. Programa de Educación de CIPPEC.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública. En Duschatzky, S. (comp.), *Tutelados y Asistidos*. Buenos Aires, Paidós.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires, Espacio.
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires, Espacio.
- Menéndez, E. (2006). Las múltiples trayectorias de la participación social. En Menéndez, E. y Spinelli, H. (coords.), *Participación social ¿para qué?*, pp. 51–80. Buenos Aires, Lugar.
- Mercado, R. (1986). Una reflexión crítica sobre la noción 'escuela-comunidad'. En Rockwell, E. y Mercado, R., *La escuela, lugar del trabajo docente*, pp. 48–54. México, DIE – Cinestav – IPN.
- Montesinos, M. P. (2002). *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. [Tesis de maestría]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. (1995). *¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los "Unos y los Otros" (Y de Nosotros también)*. Ponencia presentada a la V Reunión del Merco Sur "Cultura y Globalización". Tramandá, Brasil.

Montesinos, M. P. Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. En *Educación en Debate*, núm. 6. DiNIECE – Ministerio de Educación de la Nación.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2004). "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, pp. 83–100.

Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) (2004). *Documento base*. Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. En línea: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005381.pdf>> (consulta: 03-07-2006).

Salama, P. y Valier, J. (1997). A via liberal de combate à pobreza. En *Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo*, pp. 103–128. San Pablo, Nobel.

## Bibliografía de consulta

Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. En Barroso, J. (org.), *A Escola Pública: regulação, desregulação e privatização*, pp. 19–48. Porto, ASA.

De Souza Santos, B. (1998). El Estado, el derecho y la cuestión urbana. En Neufeld, M. R. (comp.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, pp. 181–196. Buenos Aires, Eudeba.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En Rockwell, E. e Ibarrola, M. (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*, pp. 195–215. México, IPN – DIE.

Frigotto, G. (1993). *La productividad de la escuela improductiva: un (re)examen de las relaciones entre la educación y la estructura económico-social capitalista*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En Álvarez Uría, F. (comp.), *Neoliberalismo versus democracia*, pp. 242–275. Madrid, La Piqueta.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.). (1999). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.

Trouillot, M. (2001). La Antropología del Estado en la era de la globalización. En *Current Anthropology*, vol. 42, núm. 1, pp. 225–231.

