

Resolución Ministerial n° 1278/1973.

De los planes a la acción. La política de transformación educativa,
1989_a.

Acta de Reafirmación Federal, 1989_b.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION:

Resolución n° 2165/1990.

Bases para la transformación educativa, 1991.

Perfil estratégico del nuevo Ministerio y aspectos clave de la nueva estructura, Abril de 1993.

OCDE *Development Cooperation*. Report, Paris, 1992.

PODER EJECUTIVO NACIONAL:

Decreto n° 4182/1988.

Decreto n° 506/1993.

PODER EJECUTIVO PROVINCIAL:

Decreto Ley n° 423/55.

OTROS:

STUBRIN, A. (1987) *Discurso* del Secretario de Educación, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. 23 de marzo.

CAPITULO IV

De la monopolización estatal a la pluralización de centros de regulación educativa

Introducción

“Como todo proceso humano, la educación vive los vaivenes emergentes de la compleja diversidad, que caracterizan el tránsito de las sociedades de hoy. Esta situación se refleja, en principio, en la familia, cuya relevancia en la formación de la personalidad es ampliamente reconocida.

Pero, dado que, la educación no es un fenómeno que corresponda exclusivamente al ámbito familiar, se debe tener en cuenta también la presencia significativa de las instituciones sociales y otras instancias...

Hay contenido y presencia educativa en el mensaje familiar, en el Estado a través de su sistema, en todas las instituciones connotadas por lo socio-histórico-cultural” (Consideraciones sobre la Transformación Educativa de la Provincia de Buenos Aires - Primera Etapa, 1995).

El tema de los agentes educadores y su participación en la formación de los individuos ha sido una cuestión históricamente en debate. Familia, Iglesia y Estado han sido tradicionalmente los principales actores de esta disputa –nunca del todo saldada y sujeta a acuerdos transitorios-. Durante la primacía de la estatalización de la sociedad moderna y tal como se ha mencionado en el Capítulo II, la misma se resolvió a través de un proceso de expropiación por parte del sistema de instrucción pública; quien era el encargado de la escolarización de niños, adolescentes y jóvenes. Se definía estatalmente un “tiempo estructurado de formación de cogniciones, identidades y biografías” y un “espacio de construcción de cultura, sociabilidad e institucionalidad” (Thiersch en Aparicio, 2002).

Con el Congreso Pedagógico de 1984-88 y la sanción de las leyes educativas nacionales²²⁰ de la década de los '90 se reabre el debate y a la vez que se redefinen las relaciones y especificidades de esos dos centros que dirimen las cuestiones escolares (nacional y provincial), se van reforzando esos dos procesos de provincialización y privatización educativa de los años 60 trabajados en los anteriores capítulos. Dicho reforzamiento se verá reflejado en el aparato de gobierno educativo, no sólo con esas áreas gubernamentales específicas representantes de los intereses sectoriales que se fueron creando a lo largo del siglo XX²²¹, sino también a través de una apelación más difusa a “la ampliación del derecho a la educación abriendo y multiplicando los espacios educativos no convencionales” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1991). Apelación que podría estar habilitando a un tercer proceso que puede denominarse de pedagogización de lo social.

²²⁰ Se hace referencia a la ya trabajada Ley de Transferencia de los servicios educativos nacionales n° 24.049/91 y a la Ley Federal de Educación.

²²¹ Específicamente las áreas educativas que regulan el ámbito privado mencionadas en el capítulo II, así como comisiones ad hoc que menos formalizadas han incidido en la formulación de políticas/reformas educativas.

En tal sentido, cabe interrogarse acerca de cómo ese aparato de gobierno trabajado en el anterior capítulo normativizado en 1994, se va materializando en un complejo proceso de des-territorialización y re-territorialización. Des-territorialización de la racionalidad estadocéntrica que rigió las formas de regular al sistema educativo basada en esa gobernación estatalmente centralizada. Re-territorialización de un espacio decisional cuyo «centro» se diversifica en diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales responsables de definir, implementar y evaluar las políticas educativas; en el cual se amalgaman viejas y nuevas figuras, viejas y nuevas relaciones de poder entre las distintas instancias del estado y la sociedad. Cómo ese aparato de gobierno prescrito en la Constitución y la Ley Provincial de Educación de 1994 coexiste con –y se contrapone a- nuevas cristalizaciones burocráticas y sociales que se van creando, basadas en interpelaciones diferenciadas a los diferentes niveles de estado, a sectores de la sociedad civil y a la comunidad educativa, fundamentalmente la familia. Ello con el propósito de continuar respondiendo si hay indicios suficientes que den cuenta de la emergencia de una trama de gobierno en la que ya no puede visualizarse un “único centro” poseedor del saber pedagógico y burocrático –tal como se formalizó desde 1889 y se consolidó a lo largo del siglo XX-.

De ahí que en este capítulo se analizarán aquellos discursos de estado que se superponen con las legislaciones básicas y que son parte de imperativos que responden tanto al efficientismo social; como así también se vinculan a componentes transhistóricos –de ese pasado que selectivamente se incorpora a este presente, tal como lo recuerda Lahir (2004)²²²- y a componentes emergentes²²³ que no forman parte de la

²²² De acuerdo a Lahir (2004) “la articulación pasado-presente sólo adquiere pleno sentido cuando pasado (incorporado) y presente (contextual) son diferentes, y... son, a su vez, fundamentalmente plurales, heterogéneos... la historicidad implica que lo que ha sido incorporado no es necesariamente idéntico o no está en relación armónica con lo que requiere la situación presente” (p. 71). De este modo se distancia tanto de las posturas

racionalidad política dominante y van surgiendo –cada vez con más fuerza– de la necesidad de gobernar una pobreza que se diversifica y complejiza a lo largo de la década y en el comienzo del siglo XXI. Segmento poblacional que se constituye en el principal objeto de intervención de la política educativa bonaerense.

Específicamente se analizarán esas otras figuras que se van creando a través de resoluciones, informes a la Legislatura Provincial y documentos de política elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que modifican o crean instancias de toma de decisiones político–educativas o de delegación en su aplicación. Es decir, este capítulo se introduce en ese otro nivel que normativiza y normaliza la vida de las escuelas que se denomina *legislación derivada*. Una legislación muy prolífera, de difícil sistematización²²⁴, pero cuya significatividad radica en que, además de reglamentar las leyes, en muchas ocasiones avanza sobre las más generales, llena algunos espacios vacíos característicos de la incompletud del Derecho o anticipa modificaciones que luego se plasmarán en las reformas legislativas posteriores²²⁵.

analizan una situación o acción sin tener en cuenta el pasado de las instituciones y actores (teoría de la elección racional, individualismo metodológico, etnometodología) y de aquellas que le otorgan un peso decisivo y determinante (cuyo ejemplo paradigmático es el psicoanálisis). Al decir de Castel (2004), “el pasado no se repite a sí mismo en el presente, pero el presente juega e innova utilizando el legado del pasado” (p. 238).

²²³ En lo emergente se incluye a aquellos elementos que no forman parte ni de la racionalidad dominante ni de las pasadas, sino de las circunstancias que acontecen en el tiempo presente. Williams (1980) dirá que lo emergente es una “ruptura del tipo que sea respecto de lo hegemónico”, aunque aquí también se considere que pueden ser funcionales a él.

²²⁴ Ha habido varios intentos de sistematización de este nivel legislativo durante el período señalado, de los cuales pueden citarse Pini (1993) para el área de inspección y también Echeverría Astorgano (1994), el cual en el momento de escritura de esta tesis seguía siendo de material de consulta en las escuelas, pese a ser anterior a la Ley Provincial de Educación sancionada a fines de dicho año.

²²⁵ Tales como las que se citarán a continuación y aquellas que exceden al período trabajado en esta tesis: Leyes de Fondo Nacional de Incentivo Docente n° 25.919/04; de Obligatoriedad de 180 días de clases anuales n° 25.864/04; de Educación Técnico Profesional n° 26.058/05; de Financiamiento Educativo n° 26.075/05; de Educación Sexual n° 26.150. Y principalmente las nuevas leyes educativas: Ley Nacional de Educación n° 26206/06 y Ley Provincial de Educación n° 13.688/07.

Se han seleccionado aquellas normas que resuelven cuestiones de conducción a través de los cuales circulan los “aspectos técnico-administrativos” y “técnico-pedagógicos”. Esta opción metodológica se basa en la constatación de cómo las situaciones de “crisis” o “emergencias” (económica, social y educativa) decretadas a principios del siglo XXI redireccionan las políticas a la regulación de esas múltiples pobrezas, para las cuales los derechos ciudadanos transmutarán en necesidades (Agamben, 2004). Un estado de excepción no en su sentido jurídico²²⁶, sino en su significado biopolítico para aquellos excluidos del mercado y el consumo – en tanto uno de los principales referentes identitarios²²⁷-. Un estado de excepción que se instituye como una normalidad, al naturalizarse las condiciones de precariedad material, social y cultural de ese segmento poblacional, pasando de ser estadísticamente pobres a ser socialmente vistos y tratados como pobres, con la consecuente institucionalización y legalización de las desigualdades (Tenti en Dallorso, 2008: 24). Políticas locales para individuos considerados “marginados/les”, “de/en riesgo”,

²²⁶ Tal como se ha analizado en el capítulo I, la figura jurídica del estado de excepción se crea en las constituciones para situaciones de emergencia o gravedad institucional, por las cuales amerita ponerse en suspenso transitorio al estado de derecho (estado de sitio o ley marcial). Sin embargo y tal como se ha tratado en el capítulo I, Agamben rebate estas teorías y considera que el estado de excepción no se limita a dichas situaciones, sino que por el contrario su definición se encuentra en el umbral o en una “zona de indiferenciación”: “La suspensión de la norma no significa su abolición, y la zona de anomia que ella instaura no está (o al menos no pretende estar) totalmente escindida del orden jurídico” (p. 59). Es en ese estado de necesidad permanente en el que quedan alojados estos sectores de la población.

²²⁷ Tanto García Canclini como Ortiz sostienen que el consumo se aparta cada vez más de su base material para constituirse en un “sistema moral... un conjunto de valores simbólicos e ideológicos que idealmente ordena los signos y los que de ellos se apropian” (Ortiz, 2000: 105). Ya no se vincula entonces a la simple posesión individual y utilitaria de objetos, sino más bien a “la apropiación colectiva, en relaciones de solidaridad y también de distinción con otros, de bienes que dan satisfacciones biológicas y simbólicas” (García Canclini, 1995: 52). Convirtiéndose, de este modo, en uno de los espacios desde donde se configuran hoy las identidades que se constituye no sólo por las diferencias entre los diversos grupos culturales, sino –y sobre todo- por “las maneras desiguales en que [esos] grupos se apropian de elementos sociales, los combinan y transforman” (p. 109).

“vulnerables”. Categorías clasificatorias de individuos e instituciones que, tal como se desarrollará, están diseminadas en estas normas.

Esta centralidad en el gobierno de la pobreza también se justifica dado que dicho rastreo abrió la indagación a esa otra esfera estatal: los planes asistenciales, con el propósito de observar cómo se van estableciendo relaciones e interpenetraciones entre las políticas sociales y educativas. Una formalización que modificará el sentido de las políticas sociales y su corrimiento hacia la “nueva prevención” o “prevención social de la criminalidad” (Baratta, 1997; Wacquant, 2000; Sozzo, 2005; Dallorso, 2008).

A continuación se abordarán en el primer apartado las nuevas instancias que se van creando dentro del propio aparato educativo, para luego detenerse en dos de ellas: en primer lugar, la Unidad Educativa de Gestión Distrital en tanto creación que abre la participación de otros sectores políticos y sociales. En segundo lugar, una figura gubernamental que se considera una persistencia de estrategias características de la matriz estadocéntrica y de la gobernación estatalmente centralizada: el *Ente de Reparación Histórica del Conurbano*. El destino de los fondos manejados por este Ente habilitó al análisis de la principal política asistencial de la Provincia: el *Plan Vida* que se diseña en 1994 durante el auge del discurso redentor de la reforma educativa y principalmente su reformulación en el *Plan Más Vida* (2002) dado que se constituye en una materialización del ocaso de dicha visión optimista y de un nuevo tipo de relaciones que se establecen entre las políticas educativas y sociales.

Es decir que en este capítulo se hará hincapié en ese segundo momento de las políticas/reformas educativas bonaerenses que tiene lugar entre los años 1999 y 2002, en el que ese nuevo colapso de la democracia argentina habilita a una mayor visibilidad de un giro discursivo en los discursos de las políticas sociales y educativas con la explicitación de la

necesidad de formalizar/regular de algún modo *redes de integración social y educativa* en las que intervengan tanto las escuelas, los organismos gubernamentales de educación, minoridad y la familia, como individuos y organizaciones de la sociedad civil.

Pluralización de los centros de regulación en el sistema educativo bonaerense

Las modificaciones que se producen en esas dos tradicionales vías por las que circulan los “aspectos técnico-pedagógicos” y “técnico-administrativos” desde 1889 –tal como se describió en el capítulo anterior y se esquematizó en la figura nº IV-, irán mostrando no ser suficientes o más bien poseen una debilidad en su eficacia regulatoria, a medida que se aproxima el siglo XXI y van quedando atrás tanto la gubernamentalización del estado como ese discurso redentor de las reformas educativas.

Ante la pérdida de centralidad de las estrategias de regulación y su intento de ensamblamiento en una “red de funcionamiento único” (Rose, 1997) conducido por el estado, aparecen nuevas figuras y relaciones que generan nuevos modos de gobernar al sistema educativo. Sin embargo, la reconfiguración que este proceso supone, no se entiende sólo desde la racionalidad política dominante, sino también desde sus componentes residuales y emergentes. Al decir de Dussel, Tiramonti y Birgin (1998) se observan en ese “nuevo orden relacional en el que coexisten lazos contractuales, políticos y tutelares” (pp. 139-140), el cual se va estructurando en diferentes niveles del sistema y fuera de él, muchos de los cuales obedecen a mecanismos informales en la base del mismo. Si bien y como se ha aclarado anteriormente, no se desconocen las fuerzas reguladoras de dichos mecanismos, esta tesis se centra en aquellas

creaciones que aparecen en el marco normativo y las estrategias de gobierno que suponen.

La corporización de la retórica eficientista en la que se apela a la racionalización, desburocratización, profesionalización, transparencia, “accountability” y mayor participación comunitaria como atributos inherentes al *buen gobierno*²²⁸, se efectiviza en modificaciones en el organigrama de la Dirección General²²⁹, en la distribución territorial de las regionalizaciones²³⁰, en la implementación de la nueva estructura del sistema²³¹ y los nuevos cargos de conducción²³², de los diseños curriculares, de las pautas de evaluación²³³, capacitaciones docentes²³⁴ y aquellas que apuntan a la “racionalidad en la gestión”²³⁵ –entre otros-. Modificaciones que se elaboran en un centro –la Dirección General- y que a través de resoluciones estipulan *qué y cómo deben hacer* las escuelas.

Junto a esta modalidad normativa tradicional, surge otra que no legisla para el conjunto (el “sistema”, el nivel educativo o la “rama” por ejemplo), sino que apunta a la individualización, autonomización y responsabilización de cada escuela, no sólo por sus resultados tal como se ha descripto en el Capítulo II, sino también que se somete a estrategias de

²²⁸ Tal como se ha analizado en el Capítulo II.

²²⁹ Véase por ejemplo resoluciones n° 1407/90, n° 49/99 y n° 300/05 que modifican las llamadas estructuras orgánico-funcionales, creando y suprimiendo secretarías, direcciones y otras instancias centrales.

²³⁰ Tales como resoluciones n° 421/92, n° 6032/93, n° 6017/03 y n° 849/04.

²³¹ Principalmente aquellas relacionadas a las articulaciones entre los niveles de educación primaria y media para la conformación del tercer ciclo de la Educación General Básica, tal como la resolución n° 1856/96 y su implementación gradual: resoluciones n° 4947/95, n° 3708/96 y n° 5058/97. Y su modificatoria para su reconversión en Educación Primaria Básica y Educación Secundaria Básica (Resolución n° 1045/05).

²³² Siendo uno de los más importantes el de coordinador del tercer ciclo de la Educación General Básica, creado por la Resolución n° 8588/96.

²³³ Resoluciones n° 3376/95, n° 7574/98, n° 823/03 y n° 1049/05.

²³⁴ Como por ejemplo las contempladas en las Resoluciones n° 3709/96 y n° 5058/97.

²³⁵ Los más citados en los informes de los sucesivos directores generales a la Legislatura Bonaerense son: Sistema de Legajo Único; Programa de Relevamiento de Matrícula para Cédula Escolar del Alumno Bonaerense y Programa de Mapa Escolar.

distinción y disciplinamiento ya que la excelencia o calidad, éxito o fracaso dependerá de las propias instituciones educativas.

Los programas y proyectos especiales a los cuales se ligan financiamientos específicos, provisión de equipamiento o mejoras serán otra figura jurídica a la que recurre el estado. Esta norma va instituyendo una trama regulatoria que envuelve a las escuelas y las compele a múltiples requerimientos por parte de organizaciones diversas con objetivos diferentes; dando lugar a un nuevo modo de re-ocupar el espacio y el tiempo escolar. Son organismos centrales ya existentes y aquellos gubernamentales y no gubernamentales que se crean para una tarea o proyecto específico, los «centros» que van estableciendo relaciones «radiales» con cada escuela. El ejemplo de los cada vez más frecuentes contactos del ministerio educativo nacional que financia proyectos derivados del *Plan Social Educativo*, la *Red Federal de Formación Docente Continua* y el *Programa Nueva Escuela* –entre otros-, si bien pautan la “cooperación” o “coordinación” con las jurisdicciones provinciales, también permiten observar cómo se reconfigura la administración del sistema educativo bonaerense.

Sin establecer relaciones directas con las escuelas, también se encuentran otros centros que direccionan o condicionan las políticas al interior del sistema. Otras instancias del ministerio educativo nacional y áreas ministeriales tanto de la Nación como de la Provincia, el Consejo Federal, organismos internacionales y no gubernamentales aportan asistencia técnica y financian parte de la agenda reformista²³⁶. Algunos de los cuales se distancian del eje eficientista del *buen gobierno*, manteniéndose o reforzándose ese contenido asistencial tradicional de lo

²³⁶ A modo de ejemplo pueden mencionarse, además de los que se citan en el texto, los *Operativos Provinciales de Evaluación de Calidad* en convenio con OREALC/ UNESCO iniciados 2001; el *Programa de Centros de Actividades Juveniles* del ministerio nacional de 2001 al que la Provincia suscribe en 2004; el convenio de *Seguridad Externa de los establecimientos educativos* (2000) con la Secretaria Provincial de Seguridad.

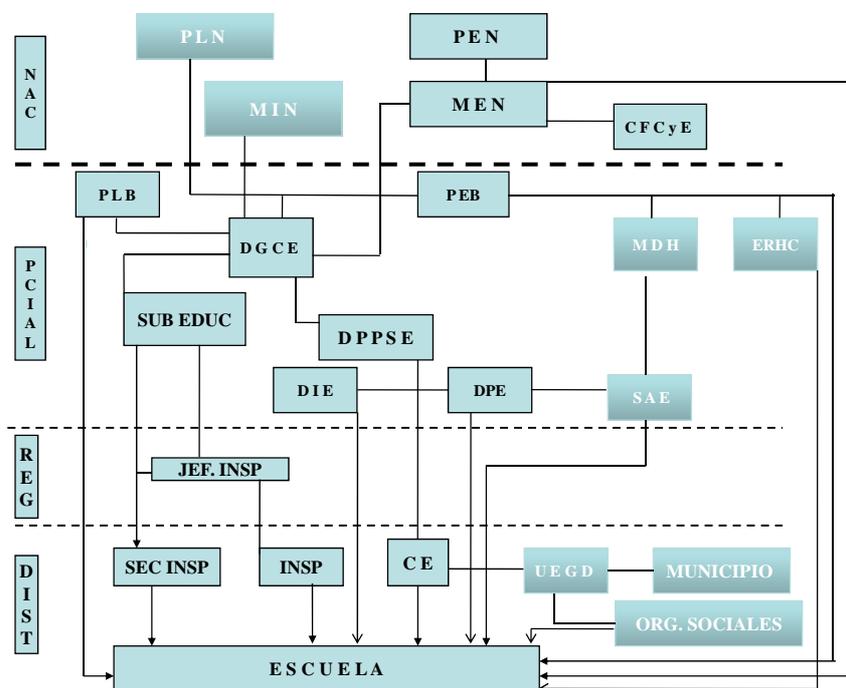
escolar que data de principios del siglo XX²³⁷ con la introducción de las cuestiones de salud y alimentación.

Esta nueva estrategia de poder adquiere su propio dinamismo, su propia lógica política, que no sólo responderá a la racionalidad de dominación implicada en el «centro estatal único», sino que tendrá otros “efectos de poder”. La presencia de estos nuevos centros en la vida escolar altera esa cadena formal del aparato burocrático del sistema educativo por la que circulan los “aspectos técnico-pedagógicos”: Dirección General – Cuerpo de inspectores (nivel regional y distrital) – escuela. También emergen otros centros que seguirán apelando a prácticas clientelares y alterarán esa segunda vía de la tradicional estructura del gobierno administrativo: Poder Ejecutivo – Dirección General – consejos escolares – escuela (figura nº V).

Esta pluralización de centros de regulación educativa muestra el corrimiento de los espacios centrales, intermedios y locales de conducción educativa en la nueva estructura del poder administrativo sobre las escuelas. Las tareas de control e inspección ya no están sólo centradas en normalizar el trabajo de los docentes y alumnos a través de la ciencia de la administración que suponía la burocratización de las tareas educativas en base a regulaciones que posibilitaban una intervención general y puntual prescriptas en las facultades otorgadas a los órganos del gobierno escolar (Giovine, 2008). Más bien se multiplican y redefinen adquiriendo nuevas visibilidades y publicidades no sólo al interior del sistema educativo, sino también para un afuera al que se lo habilita de diferentes formas a intervenir y vigilar en la que se hace hincapié en las “debilidades

²³⁷ Tal el caso del *Servicio Alimentario Escolar* (SAE) dependiente del Ministerio de Desarrollo Humano (MDH).

Figura nº V: Viejos y nuevos centros gubernamentales



Fuente: Elaboración propia

detectadas” en vez de “las necesidades posibles de ser asistidas” (Ball, 2001)²³⁸:

“Desde Internet se puede... consultar información de matrícula, POF, resultados en prueba de Lengua y Matemática y otros indicadores importantes... De esta manera cumplimos con la obligación de democratizar la información incrementando el acceso a mejores datos, aumentando la participación de distintos actores y facilitando los análisis de variables múltiples tan

²³⁸ Ball sostiene que la característica de publicidad transforma a la inspección y evaluación en un sistema “excesivamente “jujgador” (*judgemental*) (p. 39); pasándose así de un proceso positivo de inspección, evaluación y devolución a otro negativo basado en la “carencia” y el riesgo.

importantes para dar cuenta de los procesos que intervienen en el logro de la calidad y equidad educativas” (Programa de Mapa Escolar en Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, 2003: 41).

Asimismo, va poniendo en evidencia la búsqueda de esa legitimación compensatoria del estado provincial, a la que se hiciera alusión en el anterior capítulo. Es decir cómo el estado intenta establecer otros vínculos con la sociedad civil en una nueva distribución de las fuerzas reguladoras, a partir de la cual se comprometan todos los niveles del estado, organizaciones de la sociedad civil y los individuos. Para una mayor comprensión de esta reconfiguración se han seleccionado dos de ellas, a las cuales se consideran paradigmáticas de este nuevo modo de administrar la pobreza. La primera creada por la propia Dirección General, la *Unidad Educativa de Gestión Distrital* (UEGD). La segunda a partir de un acuerdo político que tiene lugar fuera de dicho centro gubernamental, el *Fondo de Reparación Histórica del Conurbano* (FRHC).

Nuevas apelaciones a la participación comunitaria en el gobierno local del sistema educativo

Es necesario retornar a los consejos escolares, a esa instancia que en la normativa anterior a 1994 se la consideraba “gobierno inmediato”, la cual permanece más allá de las desconfianzas y disputas de poder que genera, del cercenamiento de sus facultades y su estrecha vinculación con la política local. Dado que, pese a transformarse en “órganos desconcentrados de la Dirección General” (artículo 203º de la Constitución Provincial de 1994), seguirán siendo el lugar de interpelación a la

participación ciudadana. Pero no será ya el único, recreándose el tema de la participación a principios del siglo XXI.

A medida que adquiere primacía el eje de la asistencialidad y contención social y afectiva por sobre los otros ejes de política educativa (calidad, cultura del trabajo, racionalidad en la gestión y equidad)²³⁹, los consejos son desplazados de su tradicional dependencia a nivel de subsecretaría (administrativa) a una dirección provincial (de Política Provincial Socio-Educativa –DPPSE), compartiendo la dependencia con las cooperadoras escolares y los planes de acción social. Un ámbito que promueva “políticas activas en lo social para generar buenas condiciones de aprendizaje en la escuela” (Plan Educativo 2004/2007: La nueva escuela, 2003) De modo tal que no sólo serán despojados de su autonomía y de aquellas tareas que la legislación básica deriva a las secretarías de inspección distritales y a la Dirección de Infraestructura como se ha analizado en el capítulo anterior, sino también de otra de las cuestiones por las cuales fueron creados en la normativa del siglo XIX: el “control social” local.

En un momento de construcción de una discursividad que pone el acento en estructuras colegiadas de un gobierno “propiedad de la comunidad” en la era del “crepúsculo de las jerarquías” (Osborne y Gaebler, 1994), será necesario organizar otras figuras en el espacio local que construyan otras alianzas entre la escuela y la comunidad. Esa nueva instancia que se crea en 2003 y que será la encargada de armonizar políticas entre representantes políticos, sociales y educativos locales se denominará *Unidad Educativa de Gestión Distrital* (UEGD). La misma tendrá este cometido de constituir una “armonía” y “sinfonía” del *buen gobierno* (Platón en Foucault, 2009), que articule las voces²⁴⁰ de esos dos

²³⁹ Véase segunda parte del capítulo II.

²⁴⁰ El discurso de la armonización trabajado en el capítulo II como parte de la agenda de poder «global» como un componente del buen gobierno es recreado y actualizado de

niveles de estado que han permanecido históricamente en tensión: provincia y municipios:

“Artículo 2º: Establecer que la Unidad Educativa de Gestión Estatal [sic] estará integrada por:

Un (1) representante de la /s Secretarías de Inspección locales,

Un (1) representante del Consejo Escolar local,

Un (1) representante del Cuerpo de Inspectores del distrito²⁴¹,

Un (1) representante de la Municipalidad local, y

Un (1) representante de la Federación de Cooperadoras local, en caso de existir.

Los citados representantes acreditarán su condición de tales, con la correspondiente documentación expedida por organismo competente” (Resolución n° 6000/03).

Funcionarios y padres –miembros de cooperadoras escolares- que, más allá de la sobrerrepresentación de aquellos que integran la estructura del sistema educativo, son invitados a formar parte del discurso de la descentralización (regional y local), de la profundización de los “ajustes en

discursos que datan de la Antigüedad. Foucault (2009) señala en relación al buen gobierno para Platón (véase nota 25 del capítulo I: 23) y los consejos que le da a Dionisio con respecto a la organización de las ciudades en una “gran federación” alrededor de Siracusa, que debe realizar “un trabajo sobre sí mismo”, a fin de estar “en una relación de acuerdo, de sinfonía... consigo mismo..., así como las ciudades que él tiene que gobernar deben mantener esa relación de sinfonía con Siracusa, al igual que unas con otras... Y el problema del buen gobierno no es... cambiar autoritariamente, de conformidad con una fórmula dada de antemano, una constitución por otra que se considere como la mejor. Para un buen gobierno, la cuestión pasa por comprender qué es la *phoné*, qué es la voz de cada *politeia*, y gobernar a partir de ello... cada ciudad debe tener su propia voz, pero todas las voces deben funcionar juntas para constituir una armonía y un sinfonía” (pp. 278-279).

²⁴¹ Por Resolución n° 473/05 se reemplazará por el inspector jefe distrital, quien asumirá la coordinación de la Unidad.

los aspectos burocráticos del sistema educativo”. Como así también de esa búsqueda por la eficacia, eficiencia y transparencia de una gestión que contribuya a una calidad con equidad, que sigue siendo esquivada. Términos que no solamente aparecen en los considerandos de la resolución de creación de este nuevo órgano colegiado, sino también en otras tales como la Resolución n° 300/05 de modificación del organigrama de la Dirección General y la Resolución n° 473/05 de reforma del sistema de inspección²⁴². Todas ellas son parte del *Plan Educativo 2004/2007: La nueva escuela* (2003) y se constituyen en la antesala de los que luego se plasmarán en una nueva ley educativa en 2007.

En la creación de la Unidad Educativa de Gestión Distrital puede observarse cómo se recrea el debate en torno a la participación y representación que ya estaba presente en los debates legislativos, optándose por un organismo colegiado a nivel distrital/municipal y no escolar como eran las propuestas de los consejos de escuela en las décadas de los ´70 y ´80 o los consejos institucionales de algunos proyectos de la Convención Constituyente de 1994 (cuadro IV del Anexo). Se resuelve esa tensión al prescribir su composición en una combinación de representación corporativa descendente y ascendente que concilie esa autorización delegada por el poder central, a la vez que resuelve problemas localmente.

Con esta aparente devolución de poderes al nivel local también se busca una instancia que propicie “enfoques integradores que superen toda fragmentación del sistema”, articulando actividades de educación “formal y no formal” a través de “programas y proyectos” elaborados por la

²⁴² A través de la cual se crean los cargos de “Director... con funciones de Inspector General de Educación” (artículo 1°), de “Inspectores Jefe Regionales” (artículo 2°) y de “Inspector Jefe Distrital” (artículo 3°), con el fin de “organizar el gobierno y la administración del sistema en los distintos niveles de conducción y supervisión”, así como “dotar a la Subsecretaría de Educación de un órgano dedicado con exclusividad a la transmisión de las decisiones, al seguimiento de su implementación y a una atención más directa de las demandas pedagógicas de los servicios educativos y que en consecuencia canalizará la *línea de supervisión única de inspectores jefes*” (considerandos de la citada resolución –el destacado es propio-).

Dirección General o aquellos comunitarios que ella apruebe. Otra atribución de la Unidad será “intervenir en toda situación de emergencia que pudiese presentarse en el distrito, en el marco de la normativa vigente” (artículo 3° de la Resolución 6000/03).

Enmarcada en esta última atribución, la primera misión que el centro provincial le encomienda es implementar acciones para la instauración de nuevos mecanismos de control en las escuelas; en un momento de pérdida de matrícula y aumento de los índices de repetición²⁴³; a la vez que nuevos cálculos estadísticos serán necesarios para capturar la complejidad del empobrecimiento de la población educativa en la red estatal de escolarización²⁴⁴. Los mismos mostrarán, además de las diferencias que se mantienen en el período 1995-2000 (pese al incremento en la tasa de escolarización) entre los pobres e indigentes y los sectores de altos ingresos (de 6 años), cómo la categoría de ingresos medios se asemeja en la edad de salida del sistema educativo a los primeros²⁴⁵ (cuadro n° I). Así se pone de manifiesto –también en el área educativa- una nueva cartografía social y educativa que, tal como sostiene

²⁴³ De acuerdo al Informe de la Dirección General de Cultura y Educación presentado a la Legislatura, si bien la matrícula aumentó durante la implementación del nuevo segmento obligatorio, la educación general básica decrece en 1999 y la tasa de repitencia se eleva de un 2,8% en 1996 al 5,1% en 1999. Mientras que en el nivel medio se da el comportamiento inverso, decreciendo la matrícula y bajando la repitencia (Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, 2000).

²⁴⁴ Entre 2000 y 2002 la Dirección Provincial de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa publicó una serie de estudios, en los que analizó estas evoluciones de las tasas de escolarización constatándose que si bien entre 1995-2000 “hubo una tendencia general al incremento de la EVE [esperanza de vida escolar], no se han modificado las diferencias existentes entre los subgrupos de población según niveles de ingresos del hogar” (Estudio N° 9, enero de 2002). De ahí que se propongan analizar otros indicadores tales como aquellos que miden el comportamiento de la tasa de escolarización que va variando con la edad (TISSE –tasa instantánea de salida del sistema educativo-) y la edad de máxima salida (TIMSSE –tasa instantánea máxima de salida del sistema educativo-). Estas tasas muestran el punto de mayor “intensidad en que varía la tasa de escolarización con la edad” (p. 7). Cabe aclarar que la EVE es un indicador que mide hasta qué edad promedio los alumnos permanecen dentro del sistema educativo.

²⁴⁵ Aunque varía la cantidad de años de estudio aprobados por estos grupos: en la categoría de indigentes se ubica en el 7.7, de pobres en 8.9, de media en 10.3 y de alta en 13.4.

Svampa (200), “ech[a] por tierra el poderoso mito integrador del progreso indefinido, estrechamente asociado a la idea de una clase media fuerte y culturalmente homogénea” (p.18).

El lanzamiento del *Programa Inscripción Total y Control Social del Servicio Educativo*²⁴⁶ (Resolución n° 6001/03²⁴⁷) intentará recuperar esa matrícula perdida, comprometiendo a diferentes sectores de la sociedad y el estado a “monitorear”, “observar” e “intervenir sobre casos de deserción o no inscripción” escolar; así como realizar un seguimiento de la población estudiantil en las escuelas del distrito. Así se compele a las Unidades Educativas de Gestión Distrital a

Cuadro n° I: Edad a la tasa instantánea máxima de salida del sistema educativo por categoría de ingreso per cápita del hogar
Aglomerados de la Provincia de Buenos Aires• (2000)

Categoría de ingresos del hogar	EMS••	TIMSSE•••
Indigente (hasta 1° decil)	17.4	0.15
Pobre (2° y 3° decil)	17.2	0.15
Media (4° al 8° decil)	18.7	0.13
Alta (9° y 10° decil)	22.3	0.05

- Conurbano Bonaerense, Gran La Plata, Mar del Plata y Bahía Blanca.
- Edad máxima de salida del sistema educativo.
- Tasa instantánea máxima de salida del sistema educativo (edad de los alumnos de máxima salida del sistema, sea porque promocionan o abandonan).

Fuente: cálculo en base a la Encuesta Permanente de Hogares Mayo 2000. Estudio N° 9, Dirección Provincial de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa, Dirección General de Cultura y Educación, 2002.

“organizar e implementar acciones de fomento educativo que incluirán la participación comunitaria para la

²⁴⁶ Que forma parte de la línea de acción *Todos en la Escuela Aprendiendo* del Plan Educativo 2004/2007.

²⁴⁷ Dicha resolución es de la misma fecha que la n° 6000/03: 23 de diciembre.

conformación de mecanismos de control social del servicio educativo para el resguardo del derecho de acceso, permanencia y promoción de las personas en todos los establecimientos del sistema educativo” (artículo 4° de la Resolución n° 6001/03).

Se comienza así a concretar el “cambio conceptual en la gestión de los procesos de educación y desarrollo local” (Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, Informe 2004/05: 85), introduciendo un “dispositivo de trabajo con la comunidad” (Resolución n° 6001/03) que involucra a estas tres instancias de gobierno: un cuerpo de inspectores unificado a través de esa “línea de supervisión única de inspectores jefes”, los consejos escolares y las Unidades Educativas de Gestión Distrital. Las dos primeras, creaciones fundacionales del *buen gobierno* del sistema educativo bonaerense, tal como lo concebía Sarmiento ya en 1849 cuando publicó su libro *De la Educación Popular* y se legalizaba en la Constitución de 1873 (cuadro I del Anexo). La tercera, una nueva cristalización burocrática que toma parte de las tareas de esa vigilancia cercana que era patrimonio de aquéllos; cuya principal estrategia es la responsabilización de múltiples agentes a través de la visibilidad y la publicidad de estos problemas escolares para su resolución. Aunque aquí puede aún visualizarse una “autoridad soberana clara” –a diferencia del planteamiento de Rose (1999:17)-: la Dirección General de Cultura y Educación.

Pero que tampoco esta estrategia convocante y descentralizada de la Dirección General será suficiente, en la era de la desestatalización del gobierno y búsqueda de mecanismos compensatorios que conlleva el desdibujamiento de esa red estatal de “funcionamiento único”. Será necesario involucrar a otros sectores de la comunidad y áreas

gubernamentales, quienes se abocarán al diseño de *programas transversales* como otra modalidad de esa figura jurídica de los proyectos especiales, que excederá las fronteras de las propias escuelas y pretenderá una “gestión integral” del gobierno de los individuos con el propósito de asegurar sus “condiciones de educabilidad”.

Persistencia de estrategias gubernamentales: El Fondo de Reparación Histórica del Conurbano

Si bien el análisis del *Fondo de Reparación Histórica del Conurbano* (FRHC) creado en 1990²⁴⁸, remite al tema del financiamiento y se vincula al sistema de coparticipación federal, aquí se lo estudiará como herramienta política de concentración de poder, construcción de lealtades e identidad política²⁴⁹.

Dicho Fondo dependió directamente del poder ejecutivo provincial, quien se constituyó en “el Administrador y Ejecutor de los Programas Sociales para el Conurbano²⁵⁰” (artículo 1° de la Ley n° 11.247/92) en las áreas de “saneamiento, infraestructura urbana, salud, educación, seguridad, empleo y todos aquellos compatibles con la reparación y garantía de los derechos humanos básicos” (artículo 4°). Específicamente en educación fue

²⁴⁸ Artículo 40° de la Ley Nacional n° 24.073/90. Tal como afirma Badía y otros (2000) la creación del Fondo fue una de las condiciones del acuerdo entre el presidente de la Nación, Carlos Menen y el vicepresidente, Eduardo Duhalde para que éste aceptase ser candidato a gobernador de la Provincia de Buenos Aires en 1991.

²⁴⁹ Yannuzzi (1995) sostiene que el peronismo, a diferencia de los otros partidos políticos se sustenta en “la subjetividad de un sentimiento de pertenencia... que responde generalmente a la forma en que se produce la construcción imaginaria del peronismo” (p.61). Y en esta construcción “el principio de lealtad juega, aún incluso a pesar de la crisis de identidad que se introdujo con la implementación de un modelo neoconservador, un papel primordial en el momento de manifestar adhesiones” (p.62). Para ver cómo jugó dicho principio en las relaciones iniciales del sindicalismo docente y el gobierno que facilitaron la sanción de la Ley de Transferencias de los servicios educativos nacionales a las provincias y la Ley Federal de Educación, puede consultarse Giovine (2003_a).

²⁵⁰ Cabe aclarar que el poder ejecutivo bonaerense estaba facultado para incluir a otros municipios “en la medida que tengan vinculación técnica, socioeconómica y/o geográfica con algunas de las comunas [del Conurbano]” (artículo 6° de la Ley n° 11.247/92).

una de las políticas más activas para la efectivización de la ampliación de la obligatoriedad escolar al encargarse de financiar el mejoramiento del acceso, construcción y remodelación de edificios escolares²⁵¹. Tal como se ha mencionado, al optarse por una organización centralizada débilmente institucionalizada²⁵², alteró la tradicional vía del gobierno educativo por la que circulan los aspectos “técnico-administrativos”, pues el mecanismo de asignación se estableció entre el Ente del Conurbano y la cooperadora de escuela solicitante (Figura nº V), convirtiendo a las otras instancias en meros administradores (Dussel y Thisted, 1995).

Asimismo esta política de intervención para una población objetivo focalizada en aquellos sectores denominados “pobres estructurales” y “vulnerables” o “de riesgo” (mujeres, menores, jóvenes y de la tercera edad) redefine las relaciones políticas y sociales entre el estado (provincial y municipal), la escuela y la comunidad. Por un lado, el modo de distribución y “aplicación directa y discrecional, aunque con un importante componente de negociación” (Pérez, 2004: 79), volverá más dependientes a aquellos municipios con mayores niveles de pobreza y conflictividad social²⁵³, quienes establecerán entre sí relaciones cada vez más competitivas para lograr los beneficios del reparto arbitrado por el Ente (Badía y otros, 2000; Chiara, Danani y Filc, 2000). Por otro, establece

²⁵¹ El artículo 128º de la Ley Provincial de Educación nº 11.612/94 establecía que: “Aféctese... el excedente resultante entre el costo de la diferencia por equiparación salarial del personal transferido de la Nación a la Provincia y el monto máximo de pesos cien millones (\$100.000.000) de los Recursos del Fondo de Reparación Histórica del Conurbano... Dicho excedente constituirá fuente de recursos del Fondo Provincial de Educación”.

²⁵² De acuerdo a Chiara, Danani y Filc (2000) la estructura de la Unidad Ejecutora, el Ente de Reparación Histórica del Conurbano Bonaerense –con rango ministerial- muestra “una debilidad organizacional... [que] parece haber reforzado la centralización de la gestión, llegando incluso a diluir la institucionalidad (en lo que refiere a procedimientos burocráticos, misiones y funciones y mecanismos de control interno) del propio organismo de gestión” (p.237).

²⁵³ Principalmente aquellos ubicados en el oeste y sur en los cuales también se alojan los movimientos piqueteros más radicalizados. Con ello se refuerza la diferenciación socioterritorial con aquellos otros que forman parte del “corredor de la modernidad” (Pérez, 2004: 79).

relaciones de clientelismo entre la población beneficiaria y el centro de poder político provincial. Clientelismo entendido como “el intercambio personalizado de favores, bienes y servicios por apoyo político y votos entre masas y elites” (Auyero, 2000: 181), que desde el punto de vista social resta capacidad de auto-organización y auto-regulación a las organizaciones de la sociedad civil; es decir al establecimiento de “redes horizontales de compromiso cívico” (p. 182).

Sin embargo, las relaciones de poder que despliega van más allá y ponen en evidencia tanto procesos de reparación/destitución de derechos y estigmatización social; como así también se vincula a la reconfiguración de las estrategias de control y el modo de distribución de las fuerzas reguladoras. Seguridades jurídicas y sociales que desplazan la tríada de protección que estructuró esa segunda alianza de gobierno trabajada en el Capítulo II: *solidaridad* –bien común-, *seguridad* –en tanto regla de justicia y de derecho para y de todos los ciudadanos- y *responsabilidad* –estatal-; en una sociedad que se despolitiza a la vez que se judicializa y se asocia a la “nueva prevención”²⁵⁴.

Desplazamientos que suponen la emergencia de otros sentidos del *buen gobierno* basado en el fortalecimiento de los sistemas educativos, de justicia, de seguridad y del control ciudadano para la regulación de los individuos. De ahí la necesidad de profundizar el análisis de las múltiples vinculaciones que se van estableciendo entre las políticas sociales y educativas, las cuales parecieran alejarse de las pretensiones neoliberales de constituir un “gobierno propiedad de la comunidad” como herramienta eficaz para combatir el clientelismo enquistado en la burocracia y los “profesionales de los servicios” (Osborne y Gaebler, 1994: 91). Como así

²⁵⁴ El fenómeno del “judicialización” tiene lugar cuando ante la conflictividad creciente se observa un corrimiento de las decisiones políticas hacia las judiciales en las que se combinan los principios culpabilidad y prevención. Véase Baratta (1997), Wacquant (2000), Sozzo (2005), Dallorso (2008).

también de aquellas otras que defienden el reconocimiento de los derechos de cuarta generación, al respeto a la diversidad que apunte a una ciudadanía más compleja, más heterogénea, pero también más inclusiva tal como se expresa formalmente en las constituciones de 1994. El interrogante que se abre aquí sería si se no se estaría poniendo de manifiesto la pérdida de eficacia regulatoria de las escuelas y el descentramiento del estado, a la vez de la no superación de la estigmatización del “niño/adolescente/joven pobre-peligroso” ya no recluido en instituciones normalizadoras –como lo describiera Foucault y sus seguidores- con el propósito de reintegrarlo con una subjetividad constituida –normalizada y autoregulada- a la sociedad, sino más bien cercado en su propio territorio –microcomunidad- .

Para ello se analizará a continuación uno de los programas sociales del Fondo: el *Plan Vida*, y especialmente su reformulación en plena crisis político-institucional y económica del “*Diciembre de 2001*” que se denominó *Plan Más Vida*, en las que se estructuran nuevas relaciones que entre las políticas sociales y educativas. Nuevas relaciones –la mayoría de ellas informales que intentan formalizarse- en las que puede observarse que ya no sólo se «asistencializan» las escuelas, sino que también se «pedagogizan» los individuos, las familias y las organizaciones comunitarias de asistencia social. Nuevos centros de regulación que forman una “constelación de controles más amplia” (Dallorso, 2008) o para utilizar la terminología de Foucault (2001) nuevas “tecnologías regularizadoras de la vida” que actúan sobre las condiciones de salud y educación de una población objetivo.

Una nueva política social: permanencias del asistencialismo de estado

Bajo el amparo económico del Fondo de Reparación Histórica del Conurbano, se crea en 1994 el *Plan Vida*. Dicho plan se constituye en la

principal estrategia asistencial del gobierno de la Provincia de Buenos Aires, destinado a la población materno-infantil (niños de cero a seis años) localizada en barrios con necesidades básicas insatisfechas (NBI) y otras zonas que se consideraban podían albergar madres y niños con elevados porcentajes de desnutrición y morbimortalidad²⁵⁵:

“se acordó con las autoridades locales de cada distrito, tomar en cuenta para la focalización del Plan, tanto el registro de zonas con mayor porcentaje N.B.I., como aquellas que la mera observación nos obligaba a incluir (asentamientos formados con posterioridad a[1 Censo de Población y Vivienda de 1991], o las que marcan las nuevas realidades como son por ejemplo los barrios de obreros afectados hoy por la desocupación” (Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano, 2000:8).

En sus inicios abarcaba a 62.000 beneficiarios de 20 distritos del Gran Buenos Aires. En 2002 el número de manzanas alcanzaba a 29.897, el de comadres a 7.699 y los beneficiarios superaban el millón habiéndose extendido a 51 distritos no sólo del Conurbano sino también ciudades del interior de más de 50.000 habitantes desigualmente distribuidos territorialmente, tal como puede observarse en el mapa n° IV.

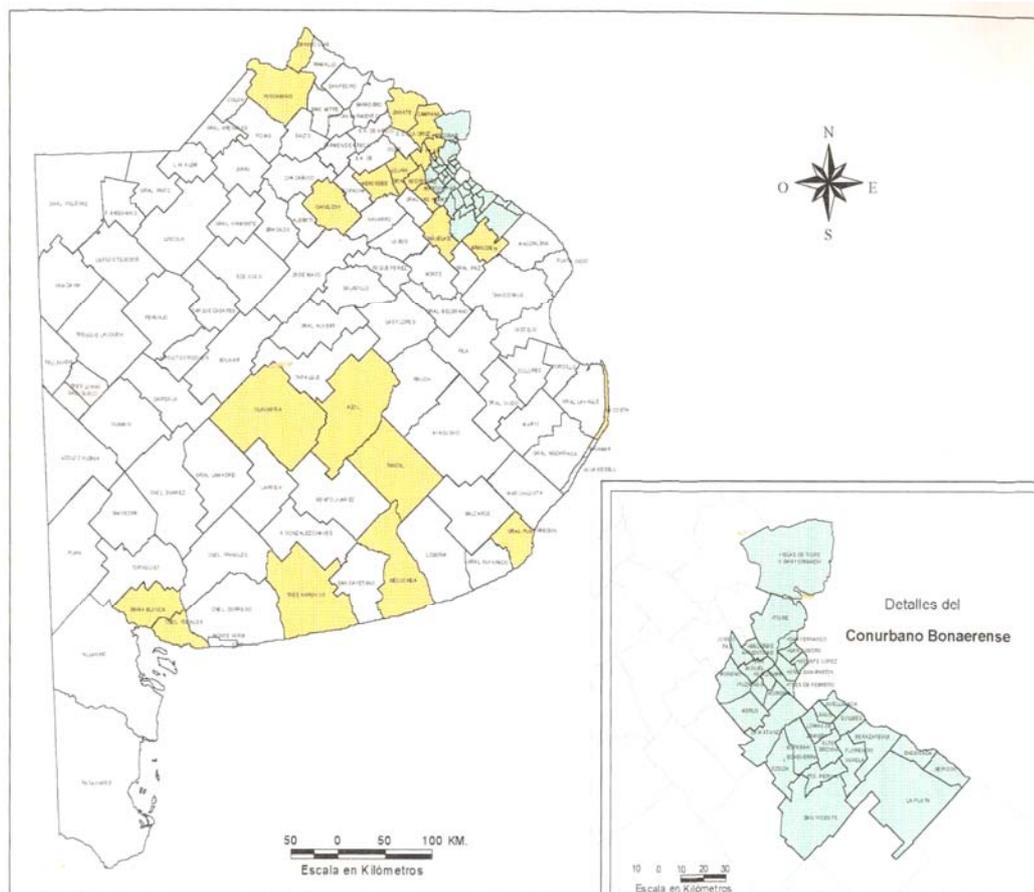
La organización se establecía entre un centro a nivel provincial (Ente de Reparación Histórica del Conurbano y Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano²⁵⁶) y los barrios, estando el reparto de alimentos y el seguimiento de las condiciones nutricionales de los beneficiarios a cargo de

²⁵⁵ “El Plan Vida se inició... cuando en la provincia de Buenos Aires la desnutrición infantil rondaba el 21,8 por mil, elevándose esta cifra en el Conurbano al 23 por mil” (Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano, 2000:8).

²⁵⁶ Ley n° 11.737/95, modificatoria de la Ley 11.097/91 -Consejo Provincial de la Mujer.

trabajadoras vecinales voluntarias denominadas “manzaneras” y “comadres”; siendo sus propios hogares el lugar de distribución. Así se aspiraba a constituir en cada barrio redes solidarias de resolución de problemas sociales, movilizandando la importante “fuerza militante de las mujeres” (diputada Bernazza, 2008), seleccionadas por “las instituciones intermedias de la comunidad (Escuela, Unidad Sanitaria, Centro Comunitario, Sociedad de Fomento, Parroquia, entre otras” y que cumplieran con un determinado perfil:

Mapa n° IV: Cobertura distrital del Plan Vida (1999)



Fuente: Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano (2000).

- “Ser una mujer reconocida por su actitud solidaria, por sus vecinos.
- Que acredite domicilio en el barrio.
- Tener disponibilidad horaria por la mañana.
- Disponer de un lugar físico para recibir y distribuir las raciones.
- Que en su casa no funcione institución o comercio alguno (Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano, 2000: 159).

Cuatro cuestiones de este plan social resultan significativas a los propósitos de esta tesis. La primera es que esta estrategia de gobernar la pobreza respondía a la lógica asistencialista tradicional²⁵⁷, estableciéndose prácticas tutelares y relaciones clientelares con el centro de poder político provincial concentrado en el ejecutivo. Prácticas y relaciones que se particularizan e instituyen, tal como sostiene Grassi (2003), a la asistencia social como un recurso de poder discrecional -aún cuando suponga un sentido de justicia social-, personificándose el agente del acto moral de asistencia en la figura del entonces gobernador Eduardo Duhalde y su esposa Hilda González²⁵⁸. Tal como afirma Bourdieu “dar... termina siendo también una ‘manera de poseer’” (en Auyero, 2000: 208), que en este caso genera relaciones de dependencia en un doble movimiento: descendente y horizontal.

La segunda es que produjo una creciente y significativa capacidad organizativa, de liderazgo e intervención de esas mujeres voluntarias del barrio en la gestión de conflictos, que en algunos casos pervivió al propio

²⁵⁷ Reparto de alimentos, controles de salud y formación de redes, capacitaciones y proyectos comunitarios.

²⁵⁸ Quien presidía el ente que administraba el fondo y –en carácter honorario– el Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano.

plan. Esta nueva figura de mediación no estuvo exenta de resistencias y disputas con otros líderes barriales, tales como los punteros políticos y otros representantes de organizaciones de asistencia social laicas o confesionales (Cáritas, comedores comunitarios, centros escolares complementarios, de salud, de apoyo escolar, otros planes sociales nacionales, provinciales y municipales, entre otros). En esta mediación de distribución de alimentos está implicada una estrategia de gobierno cuyos sentidos oscilan entre la prevención, la intervención moralizante –religiosa o cívica- y la restitución de derechos ciudadanos.

La tercera es que se delimitaba o cercaba un territorio: el barrio con NBI o determinadas manzanas del mismo, convirtiéndolo en un espacio fragmentado de lo social, de lo común. Una micro-comunidad en la cual “se distribuye desigualmente entre sus miembros la carga de la (des)protección” (Dallorso, 2008: 24). Territorios que se tornan autorreferenciales y que dificultan los lazos de integración social, ya que se particularizan los problemas, se diversifican las prácticas y no se integran en una res-pública; es decir en una cuestión de gobierno cuya resolución es una responsabilidad común.

La cuarta es que se volvía a apelar a las mujeres²⁵⁹ en tanto objetos y sujetos de intervención en políticas materno-educativas; naturalizando la imagen mujer-madre y su supuesta capacidad «innata» en la resolución de los problemas considerados domésticos, adonde parecieran alojarse las cuestiones de nutrición, organización comunitaria, de salud y desarrollo infantil basada en el “afecto, juego y cuidado” (ejes del Programa de Capacitación Comunitaria en Desarrollo Infantil del Plan Vida en Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano, 2000: 188). Hay en este

²⁵⁹ El ejemplo histórico más paradigmático es la Sociedad de Beneficencia creada en 1823 y que tanta influencia tuvo en la escolarización de las niñas hasta 1873. Véase Tenti (1989) y Giovine (2008). La procedencia socioeconómica de las mujeres será la principal diferencia entre la Sociedad de Beneficencia y el Plan Vida.

discurso una fuerte interpelación al fortalecimiento moral de un tipo de familia “esencializada” en el rol materno, a veces único referente identitario de menores de familias ya no “nucleares intactas”²⁶⁰.

De la conjunción de estos aspectos puede inferirse la interpelación a un nuevo modo de gobernar la pobreza, de participación y representación comunitaria que se basa en una estrategia de promoción de redes barriales:

“un Plan que tiene como eje a las propias vecinas, abrir las puertas a las mismas para acercar inquietudes, a veces para ‘cuestionar’ el accionar de las Unidades Sanitarias, áreas municipales, etc., por ejemplo reclamar por el mal trato, buscar la interrelación entre esta red de mujeres que por su tarea pueden ser un canal de comunicación adecuado entre las realidades del barrio y la Sala, fue y es un desafío constante... Acorde con la idea de gerencia social planteada por el Consejo de la Familia y Desarrollo Humano” (p.10).

“un Plan **promotor de Redes**” (p.131 –el resaltado es del original-).

Se convoca a estas mujeres en tanto *buenas vecinas* que provienen del mismo lugar al que asisten, a constituirse en líderes comunitarias. Representantes y mediadoras de intereses con capacidad de establecer –en nombre de los asistidos- “acuerdos, ámbitos de discusión y puesta en común” con punteros políticos, funcionarios locales, provinciales y nacionales, profesionales de la salud, miembros de organizaciones sociales,

²⁶⁰ Para ampliar la interpelación a la familia en los discursos político-educativos en tanto “agente educador y socializador primario” (artículo 198 de la Constitución Provincial de 1994) o “agente natural y primario” (Artículo 22° inciso a- de la Ley Provincial de Educación n° 11612/94 y proyectos del cuadro IV en el Anexo), véase Giovine y Martignoni (2008).

consejeros escolares, inspectores y directores de escuela, entre otros. Representantes políticos, sociales y educativos que son compelidos a participar de un proceso de construcción política “desde una perspectiva descentralizadora” (p. 13) que instituya una nueva “Red Estado – Comunidad” (p. 40).

Es decir que a la vez que promotoras y organizadoras de “prácticas autogestivas y acciones de interrelación barrial”, de “agente potencializador en la organización de la comunidad en la que viven” (p. 13), se articulan con y son articuladas por ese centro de poder político que financia y propone una fuerte identificación política con el ejecutivo provincial. Es el estado provincial quien selecciona los barrios y la amplitud de su cobertura, quien a través del Gabinete Social Provincial²⁶¹ promueve los encuentros y articulaciones entre los actores y otras organizaciones sociales, diseña las capacitaciones de las trabajadoras vecinales y direcciona las evaluaciones del Plan. Concomitantemente se desdibujan otras figuras de mediación política del nivel local: la del puntero político que se constituía en ese interlocutor válido entre partidos políticos y barrios: “Ya no dependemos del caudillo, ahora dependemos de nosotras mismas” (conclusión extraída de los Encuentros de trabajadoras vecinales Ezeiza – Mar del Plata 1997 en Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano, 2000: 198). Como así también las municipalidades, quienes –una vez más y al igual que los consejos escolares distritales- no se constituyen en actores partícipes de definición de políticas implementadas en sus territorios; reproduciéndose las vinculaciones radiales entre el centro y los beneficiarios y las relaciones de competencia entre los municipios en la lucha por el reparto de fondos y ser merecedores de ser incluidos en el Plan.

²⁶¹ “conformación desde el nivel central de un Gabinete Social que garantizara los espacios y mecanismos necesarios para la puesta en marcha y continuidad del mismo, fomentando su réplica a nivel local” (Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano, 2000:10).

Pretensiones de identificación política y de homogeneidad del centro, pero que se articula con heterogeneidades locales que se expresan tanto en las características personales de las manzanas, la composición de los gabinetes sociales y equipos técnicos –“responsables municipales”- y su vinculación con los niveles nacional, provincial y comunitario; así como aquellas que se relacionan a adscripciones partidarias, objetivos, estrategias e historias particulares que irán definiendo modalidades de “gerenciamiento social” diferentes²⁶². Prácticas locales que se integran y complementan con las intervenciones estatales que refuerzan también estigmatizaciones y destitución de derechos ciudadanos al trazar esa frontera entre los barrios pobres y no pobres, entre esos sectores “vulnerables” dentro de los pobres.

Una estrategia asistencial de gobierno para pobres cuyos componentes principales persistirán, pese a los re-direccionamientos que tienen lugar luego del *Diciembre de 2001*. Pero que también se diversificará y ampliará –integrando lo educativo- tanto a nivel central como local para gobernar una pobreza que se amplía, diversifica y complejiza. “Múltiples pobrezas” que al decir de Sirvent (1996) no se agotan en las necesidades básicas insatisfechas, sino que se relacionan “con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales”, tales como “la necesidad de protección o cuidado”, “la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación política” (p. 202).

²⁶² En el Informe del Plan Vida 1994-1999 se señalan tres: participativo y articulado, acciones aisladas y centralizado; teniendo en cuenta el grado alcanzado en articulación institucional, características del equipo local, participación y concreción del objetivo central del Plan: salud. Véase Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano, 2000: 131-139.

Del asistencialismo escolar a la pedagogización de las políticas sociales

En un marco de urgencia debida a una nueva crisis política, alta conflictividad social, emergencia económica y ante la desaparición del referente económico del Fondo de Reparación Histórica del Conurbano, en el año 2002 la Provincia reformula el *Plan Vida* reemplazándolo por el *Plan Más Vida*. Si bien las características señaladas en el apartado anterior continúan presentes, pueden observarse indicios que dan cuenta de una intencionalidad política por establecer nuevas normatividades entre las políticas públicas educativas y sociales para pobres.

Esta intencionalidad política se plasma en un documento denominado “*Ante la Crisis*” (2002) elaborado por el Ministerio de Desarrollo Humano y Trabajo²⁶³, el cual no logrará “modificar el sentido de la política social”, pero sí dejar su huella en algunos componentes del nuevo plan gubernamental. Dicho documento propone que el estado asuma un papel más activo²⁶⁴ en el mercado para garantizar la “seguridad alimentaria” y un enfoque más integral de las políticas que supere esa estrategia del “dar” o “repartir”, incluyéndose otras que apuntasen a tipos de arreglos institucionales diferentes tanto al corporativo (característico de la matriz estadocéntrica) como al doméstico (prevaleciente en el anterior):

“Se trata de contribuir desde lo social a inducir un impacto económico multiplicador, organizando sistemas productivos centrados en el trabajo, que creen nueva

²⁶³ Creado en 2002, este ministerio absorbe el área ministerial de Trabajo, el Consejo de la Familia y Desarrollo Humano, y el Consejo del Menor. De modo tal que reúne en una sola esfera gubernamental la tutela de los vulnerables, a la vez que potenciales peligrosos de la sociedad. En 2004 se le extrae el área de trabajo y pasará a denominarse Ministerio de Desarrollo Humano (Ley 13.175/04).

²⁶⁴ Creación de una Banca Social, de un fondo de inversión para el financiamiento de emprendimientos colectivos, huertas comunitarias, ferias de consumo familiar, etc.

riqueza y generen ingresos y capacidad de microahorro e inversión sobre la base de sus propios resultados” (p. 4).

Si bien estas premisas de la llamada economía social, solidaria o popular²⁶⁵ no se plasmarán en acciones políticas –ya que se presuponía que implicaban una intervención directa del estado en el mercado-, algunas de ellas penetrarán en el nuevo plan social. Así, acordando con el ejecutivo nacional²⁶⁶ continuar con los ejes y organización del *Plan Vida*, se lanza el *Plan Más Vida*²⁶⁷ “teniendo como marco una política socio-económica que promueva el desarrollo local” (2002: 2). Por un lado se sigue estableciendo el eje en la entrega de alimentos, controles de salud a embarazadas y niños a cargo de manzaneras y comadres. Pero por otro amplía significativamente el componente de capacitación y desarrollo comunitario ya no centrado sólo en esas trabajadoras vecinales, sino apuntando a las familias “organizadas en grupos multifamiliares en los siguientes temas: crianza y desarrollo infantil,... las competencias del adulto,... grupo, organizaciones comunitarias y desarrollo local, formulación de proyectos, y otras temáticas familiares y comunitarias” (*Subprograma Aprendizaje en la acción para cuidados familiares, Plan Más Vida*, 2003: 2).

²⁶⁵ Quien es uno de los principales redactores del documento es José Luis Coraggio, economista de reconocida trayectoria académica crítico de la política económica neoliberal de los '90. Véase Coraggio (1992; 1997). Sus principales propuestas radican en una política económica basada “en una estrategia de desarrollo endógeno, que comience desde abajo a reconstruir el tejido social, la participación de las organizaciones sociales y la base económica de sus regiones... estimulando nuevas iniciativas de trabajo productivo de familias, barrios y municipios en comunidades urbanas y rurales... La economía popular puede adquirir organicidad y dar lugar a un sector de economía social eficiente y centrado en el trabajo y sin fines de lucro” (*Ante la Crisis*, 2002: 6).

²⁶⁶ Específicamente con el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales presidido por Hilda González de Duhalde.

²⁶⁷ Los subprogramas del Plan Mas Vida son: Intervenciones nutricionales, Controles de salud y vigilancia de la condición nutricional, Aprendizaje en la acción para cuidados familiares. También se incluyen dos “componentes transversales”: Red de cuidado familiar y Sistema de gestión integral del Plan. Véase *Documento Base del Plan Más Vida* (2002), principalmente pp. 33-65.

Esta ampliación también se evidencia en el reforzamiento del carácter preventivo al que se lo liga con el mejoramiento de las “*condiciones de educabilidad*”:

“dar respuesta a...

- La necesidad de *acciones educativas* que fortalezcan a las familias y propicien la revisión, revalorización y modificación de pautas de vida, en favor de elegir y generar aquellos cambios que contribuyan a mejorar la calidad de vida de sus integrantes –en particular de los más pequeños- y de la comunidad.
- La determinación de que las intervenciones públicas que aborden la problemática de la pobreza y su impacto en términos nutricionales, obtengan resultados directos en la disminución de ese impacto, contribuyendo a mejorar las condiciones de vida, y, en particular, las condiciones para el desarrollo integral infantil que aseguren las aptitudes para una mejor inserción en el sistema educativo (*educabilidad*) como un eje fundamental de la socialización y del desarrollo personal y colectivo” (Documento Base del Plan Más Vida, 2002: 16 –el resaltado es propio-).

De este modo se van formalizando vinculaciones entre las políticas sociales y educativas, las cuales se expresan discursivamente en que las primeras también se hagan cargo de cuestiones socioeducativas, tal como las segundas se fueron haciendo cargo de tecnologías de seguridad pública y trabajo social –descriptas al caracterizar las racionalidades políticas dominantes de la segunda alianza de gobierno en el Capítulo II- .

Las pautas de vinculación aparecen explicitadas tanto en los discursos político-educativos como político-sociales. Desde las políticas educativas las condiciones de educabilidad ya venían siendo definidas como una estrategia de equidad “para hacer posible una participación plena en las tareas de aprendizaje”, circunscribiéndoselas “en primer lugar [a] la alimentación de nuestros niños” (Director General José O. Bordón en Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, 2001) y materializándoselas en el *Programa de Comedores Escolares* y el *Programa Recreativo de Comedores de Verano* (2000). En un segundo lugar al ingreso y permanencia escolar con los sistemas de becas implementados tanto a nivel nacional como provincial²⁶⁸, y el mayor tiempo dentro de la escuela tal como lo propone el *Programa de Jornada Completa en el tercer ciclo de Educación General Básica* (2000):

“Desde una perspectiva social se coloca a este grupo de alumnos dentro de un marco de contenido y resguardo ante las múltiples situaciones de riesgo en que se encuentran inmersos dado las características de la etapa evolutiva en que se encuentran”.

Un resguardo tutelado que se inscribe en el carácter preventivo de la acción. Esa nueva prevención que se asocia a “este grupo de alumnos” – pobres- y a esta “etapa evolutiva” –los adolescentes pobres-; en el que se torna confuso diferenciar entre la prevención y la consideración punitiva de dichos sujetos, ya que se parte de la presunción de su potencialidad delictiva (Sozzo, 2005; Dallorso, 2008). Este dispositivo del gobierno de la pobreza se combina con un creciente “sentimiento de inseguridad” social

²⁶⁸ *Programa Nacional de Becas* (2000) y *Programa Provincial de Becas para alumnos del Polimodal* (1999).

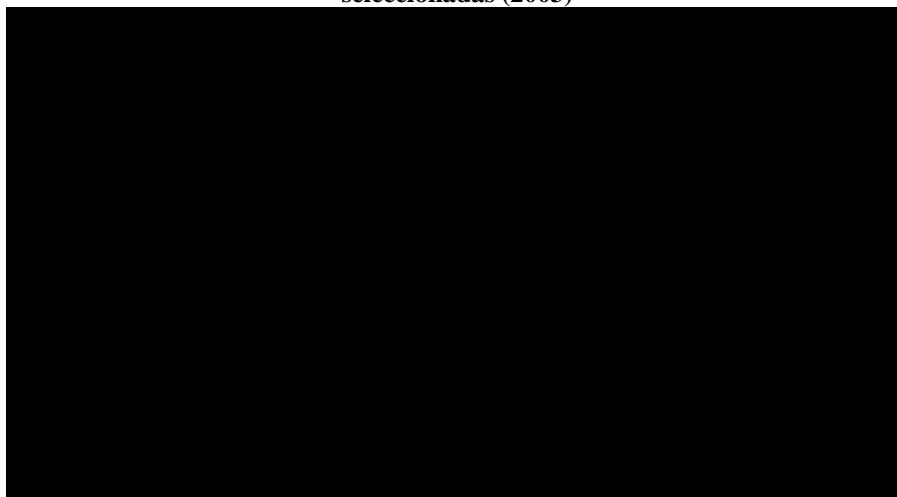
que se va instalando en la discusión pública con fuerza de verdad (Kessler, 2009).

Pero los programas y proyectos especiales que fueron aumentando significativamente desde el ingreso al siglo XXI y distribuidos selectivamente en las escuelas²⁶⁹, ya no son suficientes. Las estrategias biopolíticas, fundamentalmente la estadística, comienzan a capturar nuevas realidades en las que se observa que un porcentaje importante de niños, adolescentes y jóvenes escapan de la administración de una población que ya no ingresa ni a la escuela ni al mundo del trabajo (gráfico n° II).

Tampoco se mide en su totalidad como ciudadanos o segmentos de una población, sino por conjuntos constituidos en función de ciertos atributos –o su carencia- que varían de una asistencia a otra. Se trata del gobierno de una pobreza situada en un determinado locus: el barrio con NBI –el “Barrio Vida”- sectorizado en manzanas a cargo de manzanas y comadres, en el que habitan y serán merecedores de asistencia sólo aquellos individuos considerados “beneficiarios”.

²⁶⁹ Además de los ya citados, pueden mencionarse el *Programa de Igualdad de Oportunidades en Educación* (2000) en el que se compele a las escuelas a “crear nuevos espacios educativos y sociales que propicien una sinergia positiva entre educación formal y no formal”; apelando a otras “instituciones gubernamentales, ONGs y organismos de cooperación internacional” para coordinar “acciones positivas que tiendan a la eliminación de toda forma de discriminación en educación”. El *Plan Adolescencia, escuela e integración* (2001) que propone una “estrategia integral sobre la convivencia escolar” e incluyendo los programas *Jóvenes Negociadores* (en convenio con la Fundación Poder Ciudadano), *José Manuel Estrada* “para prevenir la violencia escolar” y habilitar una línea telefónica 0800 “para denuncias de casos de violencia escolar”. La experiencia piloto en tres distritos del Conurbano de Centros de Prevención constituidos por “equipos distritales de infancia y adolescencia en riesgo socio-educativo” en 2002. El *Programa Todos en la Escuela Aprendiendo* (2003) que incluye cinco proyectos: *Volver a la Escuela*, *Fortalecimiento de escuelas con alta matrícula y alto NBI*, *Cobertura de Salas de 5 años*, *Terminalidad de la educación y Compromiso Familia – Escuela*, proponiendo establecer convenios con “Municipios, ONG, Universidades, sindicatos y empresas que permitan la consolidación de las propuestas educativas”, así como el “fortalecimiento de redes sociales, gubernamentales y no gubernamentales par el logro de esta meta”. Los *Proyectos Institucionales de Retención* (PIR), *Todos a Estudiar* y *Patios Abiertos* que, junto a los ya citados Centros de Actividades Juveniles, son implementados entre 2004 y 2005 y tienen como objetivo la inclusión escolar de adolescentes y jóvenes pobres.

Gráfico n° II: Jóvenes que no estudian ni trabajan. Total del país y provincias seleccionadas (2003)



Fuente: Elaboración propia en base al Diario La Nación, 19/08/2003.

Desde las políticas sociales, se interpela –una vez más y como ya se ha mencionado- a las familias a que se constituyan en “protagonistas y referentes básicos de las acciones implementadas, superando la condición de receptoras pasivas de las prestaciones alimentarias” (Plan Más Vida, 2002: 9) e integrando redes de cuidado familiar, de vinculación de los niños con el sistema educativo y ampliando la población-objetivo no sólo a los “más pequeños” sino hasta esa adolescencia en riesgo –potencialmente peligrosa- y a los adultos-padres²⁷⁰.

Al proponer una “ruptura” y “trascender” el *Plan Vida* de manzanas y comadres, “extendiéndolo al contexto familiar y social en el

²⁷⁰ Cabe aclarar que los beneficiarios del Plan son focalizados/clasificados en base a categorías “geográficas” (los barrios con NBI de los 51 distritos del Plan Vida –“Barrios Vida”-, censos de la Dirección Provincial de Estadística, direcciones de Tierras municipales, entre otros) e individuales: familias, mujeres embarazadas, nodrizas, niños de 6 meses hasta el ingreso escolar detectados a través de censos SISFAM (Sistema de identificación y Selección de Familias Beneficiarias de Programas Sociales- del Programa SIEMPRO), línea de pobreza, índice de calidad de vida (p. 22). Las prestaciones serán diferenciales según el destinatario: “alimentos básicos” para todos los beneficiarios, “alimentos específicos” para lactantes y niños de 1 a 2 años, nodrizas y embarazadas, “controles de salud a embarazadas y niños”, entrega de ajueres a embarazadas, “capacitación para los actores de la “Red de Cuidado Familiar” y financiamiento y asistencia técnica de proyectos comunitarios (p. 25).

que está inserto y con el cual se implica mutuamente”, el *Plan Más Vida* también plantea extenderse a otras áreas de política que aborden integralmente esa población “en situación de vulnerabilidad” para mejorar sus condiciones de educabilidad:

“la coexistencia de... vulnerabilidades: psico-social (familias en situación de pobreza) y psicobiológica (momentos del ciclo vital con máximo crecimiento y velocidad de desarrollo) condicionan una dinámica sinérgica en la que el bajo peso de nacimiento, el retraso crónico de crecimiento y la situación de estrés emocional incidiendo globalmente en un precario e inadecuado desarrollo surgen como indicadores epidemiológicos diferenciales de la población infantil entre pobres y no pobres. La situación de vulnerabilidad social incide sobre la estructuración de la subjetividad, sobre el desarrollo de actitudes de disponibilidad (capacidad de) para el aprendizaje en los niños y sobre su condición de educabilidad al ingreso escolar” (Documento Base del Plan Más Vida, 2002: 9).

En las ciencias de la educación el término educabilidad es un significativo controvertido y ha estado asociado a esa oposición binaria constitutiva del sentido escolar: *civilización y barbarie*, en los cuales se fue históricamente alojando a diferentes sujetos. Así en el momento de formación del sistema educativo la capacidad para aprender que portan los individuos estaba determinada por atributos personales tales como la raza, la edad, el género, la geografía. Ahora aparece la *nueva barbarie* vinculada a vulnerabilidad, que refiere a “personas, grupos y poblaciones que

requieren particular atención por una susceptibilidad de verse afectada por una gama de problemas que inciden sobre su bienestar” (p. 9). Los sujetos que caen dentro de esta categoría son aquellos que padecen carencias biológicas, psicológicas y sociales –o se encuentran en riesgo de padecerlas-. Esa nueva barbarie es considerada aquí educable ya que “el grado de desarrollo de los niños no depende exclusivamente del nivel socio-económico al cual pertenece la familia, sino que también está asociado a la calidad de la atención que la familia le brinda al niño”.

“Comprender profundamente los requerimientos nutricionales –biológicos, afectivos y culturales- de las etapas iniciales del desarrollo normal, así como la observación de los signos precursores de riesgo, abre posibilidades de una intervención temprana, oportuna, para la promoción de la salud y prevención de déficits y trastornos del desarrollo, de aprendizaje, de comunicación y de adaptación social que suelen manifestarse de manera demasiado frecuente en el ámbito escolar y comunitario, cuyas huellas resultarán difíciles de compensar en etapas más avanzadas” (Documento Base del Plan Más Vida, 2002: 43).

Al poner el acento en las “pautas de crianza” se amplía el tradicional asistencialismo del «dar y poseer» y se intenta superar el determinismo presente en otras argumentaciones del discurso de poder global que, tal como se expresó en el Capítulo II, llegaron a justificar reducciones presupuestarias en base a la imposibilidad de educar a determinados individuos y grupos a causa de sus “herencias genéticas colectivas” (Hernstein y Murray en Apple, 1997). En el discurso del estado

provincial las condiciones de educabilidad se garantizan al brindarles un mínimo de bienestar social para que su trayectoria escolar sea exitosa. En tal sentido se la entiende como “el resultado esperado de un proceso de socialización” (Toscano, 2006)²⁷¹.

Son específicamente el *Subprograma Aprendizaje en la Acción para Cuidados Familiares* y el *Componente transversal: Red de cuidado familiar* los que sustentan esa premisa de que “los intercambios afectivos y cognitivos del niño con su entorno, y en especial con los responsables del cuidado infantil, son facilitadores de las condiciones de desarrollo” (p. 9). De su lectura pueden extraerse esos nuevos significantes que estructuran el campo de sentido que portan este discurso de poder: familia – autonomía – comunidad – redes – desarrollo – condiciones de educabilidad – educación popular. Propiciar políticas de estado que favorezcan “el tránsito de la familia-beneficiaria a *familia-sujeto protagónico*” dotándola de las “estrategias... de resolución de lo alimentario y de las condiciones de *desarrollo infantil y familiar*”. Impartir educación a las familias para que aprendan a operar “con la *autonomía* necesaria” en un “*ámbito comunitario multifamiliar*” (Documento Base del Plan Más Vida, 2002: 53 –el resaltado es propio-). Es decir que desde el estado se les dará a esas familias en situación de vulnerabilidad –entendida como déficit- además de alimentos y atención primaria de la salud, *educación* ya que son también sujetos “de alto riesgo psicosocial” (p. 43), debido a la desprotección producto del fracaso de las políticas económicas de la década de los ‘90 que precarizaron

²⁷¹ Esta postura define que el éxito o fracaso escolar, al igual que los análisis clásicos, es un atributo del individuo “ampliando ahora su mirada hacia el niño y sus condiciones preexistentes, el niño y la familia, el niño y su bagaje cultural, etc.... recortando sobre la hipótesis del déficit, sus carencias, ahora sociales, culturales, familiares, económicas, lingüísticas, etc.” (Toscano, 2006: 158-159). Por el contrario esta autora, así como Baquero (2001) defienden una tercera posición que no considera al aprendizaje como una capacidad natural del individuo, sino que enfatizan su carácter artificial y situacional. De ahí que la educabilidad sólo puede ser entendida como “efecto de la interrelación niño-escuela” o más general, “la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos particulares en situaciones definidas” (Baquero, 2001: 71).

aún más sus condiciones de vida, expulsándolos del mercado y de su categoría de ciudadanos:

“Para garantizar el crecimiento y desarrollo de los niños hay que cuidar fundamentalmente a los adultos que se ocupan de ellos, porque finalmente nadie puede dar lo que no tiene. No se puede brindar sostén, respeto, continencia, afecto, si uno no se siente querido, sostenido, contenido, reconocido y respetado” (p. 41).

Una “educación popular” concebida como “formación”, “al servicio de una transformación social”, basada en una “pedagogía de la autonomía” y en el propio “poder de los miembros del grupo-sujeto” (pp. 44-45). Una educación que los libere de la tutela y asistencia pública y privada, de ese nomadismo entre las instituciones y organizaciones benefactoras por el que cada vez más crecientemente deambulan los miembros de estas familias pobres²⁷².

Por último el significativo *redes* que reiteradamente ha aparecido tanto en el *Plan Vida* como en el *Más Vida* y que se constituiría en un componente clave del arte de gobernar desde esta nueva racionalidad política. Se le otorga un rol protagónico para el mejoramiento de “la calidad de vida en el marco de la promoción de los derechos ciudadanos” (p. 54). En relación con los presupuestos de la economía social de reconstrucción del tejido social desde abajo, la red²⁷³ se constituye en una herramienta

²⁷² En un estudio realizado en el marco del Proyecto de Asesoramiento en Gestión de Instituciones Educativas (Berg, Duhau y Zubigaray, 2004) se reconstruyó en un barrio con necesidades básicas insatisfechas de una ciudad intermedia de la Provincia el circuito de las madres de un jardín de infantes para la provisión de alimentos, ropa, salud y educación. Véase también Martignoni (2007).

²⁷³ Entendida como un “espacio de articulación, un sitio o locus donde diversos actores se encuentran y acuerdan acciones” (Programa de Capacitación Estrategia Integral de Cuidado Familiar, Unidad 13: REDES, 2003: 1); siendo sus componentes los nodos, las

político-organizativa que diversifica en múltiples agentes –tanto a nivel central como local- la promoción, diseño, implementación y evaluación de políticas:

“por primera vez en la historia, la unidad básica de organización socioeconómica no es un sujeto individual (personas) o colectivo (‘la clase capitalista’, ‘el proletariado’, o ‘el Estado’).

LA UNIDAD ES LA RED, compuesta por diversos sujetos y organizaciones, esta se modifica constantemente a medida que se adapta a los entornos que la respaldan y a las estructuras que las sostienen” (Programa de Capacitación Estrategia Integral de Cuidado Familiar, Unidad 13: REDES, 2003: 1 –el destacado es del original-).

Desde este discurso de poder se pretende crear una “red mixta sociogubernamental”²⁷⁴ sobre el entramado de redes formales e informales ya preexistentes, con la intención de redireccionar las relaciones entre el estado y la comunidad a través de “prácticas co-gestivas” y acuerdos entre “actores múltiples” (p. 6).

“interactuar con diferentes instituciones, familias, profesionales, áreas municipales, red de trabajadoras vecinales y programas existentes, en un trabajo de

interacciones y lo instituyente.

²⁷⁴ “En la red mixta sociogubernamental, los actores provienen del campo de la sociedad civil y del campo estatal... los actores están sometidos a una tensión particular porque tienen que practicar horizontalidad en las relaciones, aunque estén distribuidos en posiciones sociales y gubernamentales jerárquicas y sus relaciones –en varios casos- sean objetivamente verticales” (Programa de Capacitación Estrategia Integral de Cuidado Familiar, Unidad 13: REDES, 2003: 5).

articulación real de recursos humanos y materiales tanto institucionales, del gobierno municipal como comunitarios que propone la implementación de un conjunto de proyectos” (Más Vida + Educación, 2009).

La intervención del estado en estas tecnologías regularizadoras de la vida vuelve a esa pretensión de “unificación” organizando las relaciones sociales entre individuos, grupos e instituciones, fortaleciendo el “desarrollo local”²⁷⁵, a la vez que la gobernación de esta porción de la población. Así crea y refuerza figuras potencializadoras o dinamizadoras de los procesos de aprendizaje familiar en el nivel micro-comunitario: el “promotor de cuidado familiar”²⁷⁶, el “monitor social” y las familias organizadas en grupos multifamiliares, que junto a las manzaneras y comadres se constituyen en los operadores de la red, a la vez que beneficiarios de planes²⁷⁷. Se aglutina en ese espacio cercado del barrio la promoción de acciones, el cuidado, la contención, la prevención y la

²⁷⁵ Basado en el “desarrollo sostenible entendido como un proceso que articula las esferas del crecimiento económico, equidad social y el uso racional de los recursos naturales a partir de una construcción social participativa con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de la población” (Programa de Capacitación Estrategia Integral de Cuidado Familiar, Unidad 14: ORGANIZACIÓN COMUNITARIA Y DESARROLLO LOCAL, 2003: 4-5).

²⁷⁶ La figura del promotor social estaba presente en el documento *Ante la Crisis*, con un papel protagónico en tanto se lo concebía como “una nueva generación de promotores jóvenes, dispuestos a actuar con energía y creatividad, dinamizando o estimulando nuevos emprendimientos, vinculándolos en cadenas de producción y reproducción y facilitando el acceso a recursos y programas” (p. 8). Pero es circunscripta y atenuada en el *Plan Más Vida*, según Ilari (2004), por el acuerdo entre el gobernador Felipe Solá y el gobierno nacional de mantener la figura de las manzaneras y comadres en tanto principales representantes a nivel vecinal.

²⁷⁷ Los requisitos para ser promotor o monitor se ligaban al Plan Nacional Jejas y Jefes de Hogar Desocupado (2002), que solicitaba contraprestación al subsidio otorgado a los beneficiarios como un modo de incentivar la cultura del trabajo y mejorar la empleabilidad e inserción laboral. Sólo en el caso del monitor se requería también “tener estudios secundarios completos”. Como puede observarse no se intentan morigerar las críticas a la desprofesionalización de las políticas sociales que ya estaban presentes en el Plan Vida.

educación entre aquellos que se constituyen tanto en sujetos como objetos de intervención política.

También se invita a ser parte del discurso a ese anteriormente desplazado nivel municipal del estado. Aunque su convocatoria e inclusión esté atravesado por adscripciones partidarias o cooptaciones, se los considera “pilares fundamentales en el desarrollo del Plan” y parte del “gerenciamiento intergubernamental” que se encarga del “manejo de políticas y programas públicos” (Documento Base del Plan Más Vida, 2002: 55). Un gerenciamiento en el que también participan en este nivel local otros miembros de los *Consejos Locales Económicos Sociales* (CLES)²⁷⁸, que responderían a una lógica similar a las Unidades Educativas de Gestión Distrital en el campo escolar. Sigue prevaleciendo esa interpelación a lo municipal como locus territorial más que político, tal como se ha señalado a lo largo de esta tesis.

En el nivel central se instituye una forma burocrática transversal, creándose una comisión interministerial entre las áreas de gobierno encargadas de la salud, el trabajo, el desarrollo humano y la educación:

“El Ministerio de Desarrollo Humano y Trabajo, el Ministerio de Salud, la Dirección General de Cultura y Educación y la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) articulan sus acciones y responsabilidades a través del funcionamiento de una Comisión Interministerial y

²⁷⁸ Estos consejos creados en abril de 2002 como parte del acuerdo de las provincias con la Nación en el lanzamiento del Plan Jefas y Jefes de Hogar, tienen la finalidad de coordinar e implementar políticas socioeconómicas en los distritos “desde la perspectiva conjunta de la Provincia, el Municipio, las instituciones y la comunidad” El mismo se integra por el intendente municipal, representantes del Concejo Deliberante, del Ministerio de Desarrollo Humano y Trabajo, sindicatos, Iglesias y otras congregaciones religiosas, cámaras de comerciante y empresarios, entidades intermedias u ONG, otros organismos gubernamentales nacionales y provinciales, universidades (Documento para el Consejo Consultivo Provincial, Ministerio de Desarrollo Humano y Trabajo, 2003).

comisiones de enlace” (Documento Base del Plan Más Vida, 2002: p. 25).

Las responsabilidades de cada uno de estos centros gubernamentales que se multiplican para la regulación de la pobreza se pautan en términos de diseño, coordinación, participación, implementación, financiamiento y evaluación –articuladas en la Comisión Interministerial a fin de propender a una gestión coordinada de acciones entre los equipos técnicos de cada ministerio-. En el caso específico de la Dirección General de Cultura y Educación, las tareas se circunscriben a la participación en el diseño, implementación, supervisión y evaluación del *Subprograma Aprendizaje en la Acción* trabajado en este apartado, así como “aportar recursos para la capacitación”²⁷⁹.

Así queda instituida una nueva estructura de gobierno (figura n° VI), en la cual la red escolar queda al margen de esta pedagogización de políticas sociales. Nuevos individuos, grupos y organizaciones son interpelados a constituirse en co-participantes con responsabilidades diferenciadas de cuya interacción surja ese “desarrollo local sostenible”²⁸⁰ y se construya una “identidad barrial” en la que se aloja al ejercicio de la ciudadanía reeditando ese marco referencial característico de la tradición liberal²⁸¹:

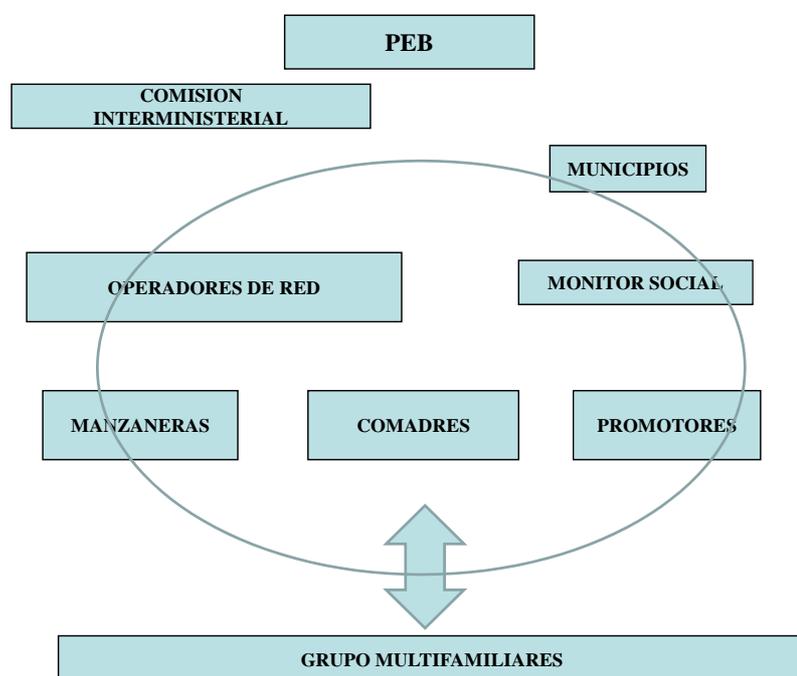
²⁷⁹ En el Informe elevado a la Legislatura en 2003 se preveía la capacitación de un equipo de “350 profesionales provenientes de la Dirección General, el Ministerio de Desarrollo Humano y Trabajo y diferentes municipios”, como así también “mediante agentes multiplicadores, de 30.000 promotores de cuidado familiar” (Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, 2003: 119)

²⁸⁰ “Nunca como ahora las opciones de crecimiento y desarrollo han dependido tanto de los recursos estratégicos del medio local y de las nuevas oportunidades asociadas a la innovación, creatividad y capacidad emprendedora de los actores implicados en ellas” (p. 42).

²⁸¹ Véase nota 61 del capítulo II: 57.

“La constitución de una ciudadanía activa y partícipe, comprometida en el rumbo dado a su propio destino, fortalece y dinamiza la estructura social, promueve la participación democrática y la descentralización de las

Figura n° VI: Estructura de la Estrategia de cuidado familiar y mejoramiento de la educabilidad. Plan Más Vida



Fuente: Elaboración propia en base al Componente transversal: Red de cuidado familiar, Documento Base del Plan Más Vida, 2002.

acciones del gobierno local, creando una nueva relación entre Estado y sociedad civil” (Programa de Capacitación Estrategia Integral de Cuidado Familiar, Unidad 14: ORGANIZACIÓN COMUNITARIA Y DESARROLLO LOCAL, 2003: 17-18 –el destacado es propio).

Un ciudadano local no ya sujeto a la Administración Central y sus expertos en el trabajo social y educativo, sino a través de su “compromiso” con un conjunto de programas y proyectos muchas veces superpuestos por los que deambula y a los que adhiere «voluntariamente», en tanto agente activo en la construcción de su propia existencia; a la que Rose (1997) denomina la “ética de la personalización”: nuevo régimen del yo que se articula con la racionalidad política dominante²⁸². Múltiples programas y proyectos especiales –como el analizado en este apartado- le aportan conocimientos y habilidades a través de capacitaciones que intentan reparar sus vulnerabilidades “psico-sociales” y “psico-biológicas” a fin de generar condiciones de educabilidad que contribuyan a crear ese “ambiente comunitario multifamiliar”.

Más aún: esa interpelación a la *educación popular* –a esa formación basada en el poder de los miembros del propio grupo- se aparta de los confines escolares y en ocasiones suple o se superpone a la escolarización entendida como ese espacio y tiempo estructurado burocrática y pedagógicamente. “Madres cuidadoras” –esa nueva figura creada a través de la Ley n° 13574/06, conocida como Ley Segarra²⁸³- u otras

²⁸² Rose (1997) sostiene que “estos programas neoliberales... comparten ciertos rasgos con otras estrategias articuladas desde otras perspectivas políticas... El poder de gubernamentalización de la derecha... radica en el hecho de que fue más bien la derecha que la izquierda quien logró articular una racionalidad de gobierno acorde con este nuevo régimen del yo” (p. 39-40).

²⁸³ Artículo 3°: “Créase en el ámbito del Poder Ejecutivo Provincial el ‘Consejo Coordinador de las Organizaciones para el cuidado integral de niños y niñas’ hijos e hijas de padres y madres en situación de trabajo y/o de estudio en los distintos niveles de la educación formal de la Provincia de Buenos Aires integrado por: un (1) representante de la Dirección General de Cultura y Educación, un (1) representante de los Ministerios de Desarrollo Humano, de Trabajo y de Salud... y un (1) representante del Consejo de Integración Social, siendo sus funciones básicas: ... 2. Crear un único criterio relativo a la calidad de atención, cuidado, protección, formación y desarrollo de los niños... 4. Coordinar planes pedagógicos comunes... 7. Brindar capacitación a las madres cuidadoras y auxiliares a los efectos de incluirlas como personal calificado”. Esta figura data del año 2002 como iniciativa de la Dirección de Nivel Inicial y ha sido fuertemente cuestionada por asociaciones profesionales, universidades, gremios docentes, consejeros generales y legisladores opositores. Entre sus argumentos se sostiene que si bien se reconoce la falta de cobertura del nivel inicial para ese segmento etario, la figura de madre cuidadora no

organizaciones que “resultan de los planes implementados por el Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia²⁸⁴ y aquellas surgidas como alternativas” (artículo 2º) a los formatos escolares socavan ese poder pedagógico que a lo largo de los siglos XIX y XX fue quedando en manos de funcionarios expertos, sujetos a los procesos de profesionalización docente para la formación y protección de los menores desde los cuarenta y cinco días hasta los cuatro años²⁸⁵. Un segmento de edad que tanto la Ley Federal de Educación como la provincial habían instituido formalmente como parte de la “Educación Inicial”. También se multiplica esa figura de “voluntarios para apoyo escolar” en los barrios que habitan los pobres, sean parte de programas de los Barrios Vida²⁸⁶, sea como resultado de organizaciones de la sociedad civil que intentan atenuar los efectos del fracaso escolar. Tareas que abarcan a aquellas poblaciones que no llega a cubrir ese espacio específico de la estructura del sistema educativo bonaerense: los *Centros Educativos Complementarios* (CEC); los cuales no sólo se encuentran desigualmente distribuidos en el territorio de la

“conforma un complemento solidario” tal como se afirma en el discurso oficial, sino por el contrario desjerarquiza al nivel y al sistema educativo, encubre un proceso de “flexibilización de la profesión docente” y no se consideran “a las familias y los chicos argentinos más humildes... en igualdad de condiciones con el resto de la sociedad y [si] como elementos marginales” (Derogación de la Ley Segarra – Proyecto de Ley, 2006).

²⁸⁴ Tales como los Centros de Atención Integral (CAI), los Centros de Día, los Comedores Infantiles creados para la atención de la infancia en riesgo, bajo el amparo legal de la Ley de Ministerios n° 13175/04 en la que se establece que el Programa Unidad de Desarrollo Infantil dependiente de la Secretaría de Políticas Sociales tiene como principal atribución “fortalecer y colaborar con las familias en el ejercicio de su responsabilidad garantizando, desde la perspectiva de los Derechos del Niño, la atención integral de los/as niños/as y propiciando la participación de las familias en la comunidad” (artículo 24º). Para un estudio de casos de los Centros de Atención Integral puede consultarse Jaque Retamales (2009).

²⁸⁵ Los llamados jardines maternos comunitarios y Casas del Niño a cargo de organizaciones de la sociedad civil (ONG, fundaciones o asociaciones civiles) ya existían con anterioridad, tornándose cuantitativamente significativas a partir de 1984. Muchas de ellas se convierten en asociaciones de gestión mixta en las que también participan el estado provincial y/o municipal.

²⁸⁶ “hacen los deberes y se refuerza la materias en que presentan mayor dificultad. Se realiza con voluntarios de la universidad” (Boletín de difusión de una asociación barrial surgida en el seno del Plan Más Vida). También puede consultarse Más Vida + Educación de la Municipalidad de Campana (2009).

Provincia²⁸⁷, sino que también dan cuenta de la pérdida de su eficacia regulatoria.

Estado de necesidad²⁸⁸ de un tutelaje estatalizado pues los individuos y familias pobres (interpeladas a través de la madre o su sustituta barrial), a diferencia de aquellas que pertenecen al “corredor de la modernidad”, no pueden por sí solas. Se los incluye en un estado de excepción, en una suspensión de esa norma pretendidamente universal de los derechos ciudadanos²⁸⁹; en un estado de minoridad que va más allá del dato biológico para tornarse en socialmente manipulable tal como lo recuerda Bourdieu (1988), abarcando a aquellos que no “piensan por sí mismos”. Sigue vigente el planteo de Kant: “si los hombres no son capaces de salir por sí solos de su estado de minoría de edad, ¿hay individuos que, en virtud de su autoridad, de su acción propia sobre los otros, tengan capacidad de liberarlos de él? (en Foucault, 2009: 49-50). Hay un “maestro en el mundo” que es capaz de enseñar a razonar a cambio de obediencia que durante la vigencia de la matriz estado-céntrica eran la razón misma y el estado.

Un estado de necesidad, suspenso y minoridad, por último, en el que se interviene –antes, durante y después del ingreso escolar- por la potencialidad de la peligrosidad que estos sujetos suponen. En esta tarea de la prevención, tal como se ha pretendido mostrar en este capítulo se irá reconfigurando un entramado más complejo de redes de escolarización y socio-educativas en las que nuevamente confluyen diferentes centros

²⁸⁷ En 1999 existían en la Provincia 152 Centros Educativos Complementarios que le brindaban apoyo escolar “extra-escuela” a 29.915 alumnos, de los cuales 30 estaban ubicados en el Conurbano atendiendo a 7110 y 122 en el Resto de la Provincia a los que concurrían 22.805 alumnos. Véase Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires (2000).

²⁸⁸ En el sentido otorgado por Agamben. Véase p.41 y nota 226 de este capítulo.

²⁸⁹ Para el discurso oficial se basa en una lógica de restitución de derechos, para otros en una lógica del no derecho que se establece en esa convergencia de agradecimiento y riesgo, implicando la disolución del sujeto de derecho, en tanto identidad política colectiva con capacidad de demanda (Duschasky, 1999; Gentili, 2008).

gubernamentales y no gubernamentales, dando lugar a un *conglomerado multiregulado estatal y no estatalmente*, en apariencia similar a la primera alianza fundacional del gobierno educativo. Un entramado que trasciende los muros de las escuelas, pero las envuelve –la mayoría de las veces involuntariamente- pese a la proclama del discurso político educativo. En él las escuelas son, al igual que las familias-beneficiarias, a la vez sujeto y objeto de múltiples intervenciones.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- AGAMBEN, G. (2004) *Estado de excepción*. Adriana Hidalgo ed., Buenos Aires.
- APARICIO, C. (2002) *La pertinencia de las nuevas políticas educativas implementadas en un contexto de "múltiples pobreza"*. Instituto de Ciencias de la Educación. Eberhard-Karls Universität Tübingen.
- APPLE, M. (1997) "El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa" en Gentili (comp.), Apple y da Silva. *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada, Buenos Aires.
- AUYERO, J. (2000) "Cultura política, destitución social y clientelismo político en Buenos Aires. Un estudio etnográfico" en Svampa *Desde Abajo. La transformación de las identidades sociales*. Biblos/Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- BADÍA Y OTROS (2000) *La Región Metropolitana de Buenos Aires como sistema político*. (Inédito).
- BAQUERO, R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha" en *Cuadernos de Pedagogía*. Año IV, nº 9.
- BALL, S. (2001) "El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado" en *Revista Educación y ciudad. Calidad de la educación y políticas públicas*, nº 14. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Bogotá.
- BARATTA, A. (1997) "Política criminal: entre la política de seguridad y la política social" en Carranza (coord.) *Delito y seguridad de los habitantes*. Siglo XXI, México D.F.
- BERG, A., DUHAU, P. Y ZUBIGARAY, P. (2004) Informe "El vínculo del Jardín con la comunidad educativa y demás organizaciones barriales". *Proyecto de Asesoramiento Institucional en Gestión*

- Escolar*. Directora: Giovine, R., Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1988) *La distinción*. Taurus: Madrid.
- CORAGGIO, J.L. (1992) "Economía y educación en América Latina: notas para una agenda de los '90", *Papeles del CEAAL*, n° 4, Santiago.
- CHIARA, M., DANANI, C. Y FILC, J. (2000) "Políticas y estilos de gestión de las políticas sociales: el caso del Fondo de Reparación Histórica del Conurbano Bonaerense" en Oszlak, O. (comp.) *Estado y Sociedad. Las nuevas reglas del juego*. Volumen 2. Eudeba, Buenos Aires.
- DALLORSO, N. (2008) *Intervenciones de las trabajadoras vecinales del Plan Más Vida-Comadres en conflictos domésticos y barriales (Gran Buenos, 2005-2007)*. Documentos de Jóvenes Investigadores n° 14, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- DUSCHATSKY, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós, Buenos Aires.
- DUSSEL, I.; BIRGIN, A. y TIRAMONTI, G. (1998) "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina" en *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, n° 2, Abril.
- DUSSEL, I. Y THISTED, S. (1995). La descentralización educativa: el caso del municipio de San Fernando, Provincia de Buenos Aires. *Serie de Documentos e informes de investigación*, n° 191, Junio, FLACSO/Argentina.
- FOUCAULT, M. (2001) *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- _____ (2009) *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- GARCIA CANCLINI, N. (1995) *Ciudadanos y Consumidores. Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo, México.
- GENTILI, P. (2008) "Nada en común. Sobre la pedagogía del desprecio por el otro" en Frigerio y Diker (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante, Buenos Aires.
- GIOVINE, R. (2003_a) *Sindicalismo y gobierno: una agenda para el diálogo en torno a la reforma educativa. El caso de Argentina*. Proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina. PREAL FLACSO.
- _____ (2008) *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires 1850-1905*. La Crujía/Stella, Buenos Aires.
- _____ y MARTIGNONI (2008) "Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar" en *Revista Propuesta Educativa*, n° 30. FLACSO.
- GRASSI, E. (2003) *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- KESSLER, G. (2009) *El sentimiento de inseguridad. Siglo XXI*, Buenos Aires.
- LAHIR, B. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Bellaterra, Barcelona.
- MARTIGNONI, L. (2007) *Escuelas y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina, Buenos Aires.

- ORTIZ, R. (2000) *O Próximo e o Distante: Japão e modernidade-mundo*. Brasiliense, São Paulo.
- OSBORNE y GAEBLER (1994) *La reinención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público*. Paidós, Barcelona.
- PINI, M. (1993) *Elementos para la readecuación funcional de los niveles intermedios de conducción. Primera parte: análisis de la normativa*. Subsecretaría de Educación, Dirección General de Escuelas / CIPES, La Plata.
- PÍREZ, P. (2004) *Instituciones Políticas y Gestión Urbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires. VIII Reunión Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio*. Grupo Globalización y Expansión Metropolitana. Río de Janeiro. Mayo.
- ROSE, N. (1997) "El gobierno en las democracias liberales «avanzadas»: del liberalismo al neoliberalismo" en *Revista Archipiélago*, nº 29, Barcelona.
- _____ (1999) *Powers of freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SIRVENT, M.T. (1996) "Múltiples pobreza, violencia y educación" en Izaguirre (comp.) *Violencia social y derechos humanos*. EUDEBA. Buenos Aires.
- SOZZO, M. (dir.) (2005) *Policía, violencia, democracia. Ensayos sociológicos*. Ediciones UNL, Santa Fe.
- SVAMPA, M (2000) *Desde Abajo. La transformación de las identidades sociales*. Biblos/Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (1989) *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención*. Tomo I y II. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

- TOSCANO A. G. (2006) “La educabilidad y la definición del destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia” en *Revista Espacios en Blanco*, n° 16. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro.
- WACQUANT, L. (2000) *Las Cárceles de la miseria*. Manantial, Buenos Aires.
- WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Península, Barcelona.
- YANNUZZI, M. A. (1995) *La modernización conservadora. El Peronismo de los 90*. Editorial Fundación Ross. Buenos Aires.

FUENTES CITADAS

PUBLICACIONES OFICIALES:

CONSEJO PROVINCIAL DE LA FAMILIA Y DESARROLLO HUMANO:

Informe de Evaluación del Plan Vida: 1994-1999, 2000.

Plan Vida, 2000.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES:

Resolución n° 1407/1990. Estructura Orgánico Funcional.

Resolución n° 421/1992. Regionalización.

Resolución n° 6032/1993. Regionalización.

Resoluciones n° 4947/1995. Consideraciones sobre la Transformación Educativa de la Provincia de Buenos Aires - Primera Etapa, 1996.

Resolución n° 3376/1995. Criterios de Evaluación, acreditación, calificación y promoción de los alumnos.

Resolución n° 1856/1996. Pautas para la articulación entre los servicios educativos de los anteriores niveles de educación primaria y media

Resolución n° 3708/1996. Consideraciones sobre la Transformación Educativa de la Provincia de Buenos Aires. 2ª etapa: 1997

Resoluciones n° 3709/1996. Proyecto de Formación y Capacitación Docente.

Resolución n° 8588/1996. Creación del cargo de coordinador del EGB3.

Resolución n° 5058/1997. Implementación de las Acciones de capacitación Docente obligatoria y remunerada.

Resolución n° 49/1999. Estructura Orgánico Funcional.

Programa Provincial de Becas para alumnos del Polimodal, 1999.

Programa de Comedores Escolares, 2000.

Programa Recreativo de Comedores de Verano, 2000.

Programa de Jornada Completa en el tercer ciclo de Educación General Básica, 2000.

Programa de Igualdad de Oportunidades en Educación, 2000.

Plan Adolescencia, escuela e integración, 2001.

Operativos Provinciales de Evaluación de Calidad en convenio con OREALC/ UNESCO, 2001.

Dirección Provincial de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa *Estudio n° 9*, enero de 2002.

Programa La nueva escuela, 2003.

Resolución n° 823/2003. Pautas de evaluación Educación General Básica.

Resolución n° 6000/2003. Creación de la Unidad Educativa de Gestión Distrital.

Resolución n° 6001/2003. Programa Todos en la escuela aprendiendo: Volver a la escuela.

Resolución n° 6017/2003, Modificatoria 849/2004.

Resolución n° 300/2005. Estructura Orgánico Funcional.

Resolución n° 473/2005. Inspección general.

Resolución n° 1045/2005. Educación Primaria y Educación Secundaria Básica.

Resolución n° 1049/2005. Modificatoria Resolución n° 823/03.

HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA

Ley de Creación del Fondo de Reparación Histórica del Conurbano Bonaerense n° 24.073/1990.

Ley Transferencia de Servicios Educativos n° 24.049/1991.

Ley Federal de Educación n° 24195/1993

Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente n° 25.919/2004.

Ley de Obligatoriedad de 180 días de clases anuales n° 25.864/2004.

Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058/2005.

Ley de Financiamiento Educativo n° 26.075/2005.

Ley de Educación Sexual n° 26.150/2006.

Ley Nacional de Educación n° 26206/2006.

HONORABLE LEGISLATURA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES:

Ley del Consejo Provincial de la Mujer n° 11.097/1991.

Ley del Régimen de Administración de los Fondos n° 11.247/1992.

Ley de Educación n° 11612/1994.

Ley de Ministerios n° 11.737/1995.

Programa de Mapa Escolar. 2003.

Ley de Ministerios n° 13.175/2004.

Informe sobre el estado de la educación de la Provincia de Buenos Aires a la Legislatura 2004/2005.

Ley Segarra n° 13574/2006.

Ley Provincial de Educación n° 13.688/2007.

Plan Educativo 2004/2007.

HONORABLE CONVENCION CONSTITUYENTE DE LA PROVINCIA
DE BUENOS AIRES

Debates de la Convención Constituyente, 1994.

Constitución Provincial, 1994.

MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO Y TRABAJO DE LA
PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Ante la Crisis, 2002.

Programa de Capacitación Estrategia Integral de Cuidado Familiar. REDES, 2003.

Programa Más Vida + Educación, 2009.

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL DE LA NACION

Plan Nacional Jejas y Jefes de Hogar Desocupado, 2002.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Bases para la Transformación Educativa, 1991.

Plan Social Educativo, 1993.

Programa Nacional de Becas, 2000.

Programa de Centros de Actividades Juveniles, 2001.

OTROS:

BERNAZZA, C. (2008) *El Consejo Provincial de las Mujeres de la provincia de Buenos Aires: una apuesta a su continuidad.* Abril, La Plata

ECHEVERRÍA ASTORGANO, J. (1994) *Manual de conducción de Centros Educativos de la Provincia de Buenos Aires*. Muñiz. Buenos Aires.

CAPITULO V

Conclusiones: El arte de gobernar al sistema educativo

Durante el desarrollo de esta tesis se ha trabajado cómo se configura y reconfigura el arte de gobernar el sistema educativo, cómo elementos característicos de cada alianza que se van estableciendo entre el estado y la sociedad en la génesis del sistema educativo, se desplazan bajo nuevos escenarios portando específicas racionalidades políticas que van suponiendo técnicas de poder e intelectuales y estrategias de regulación.

El recorrido histórico por las diferentes tradiciones en el arte del gobierno educativo ha ido poniendo de manifiesto una serie de desplazamientos. En el primero durante el siglo XIX se producía la expropiación a los municipios de esa instancia local de gobierno ciudadano –los consejos municipales integrados por buenos vecinos- por parte del estado provincial. Así se transformaba al sistema de instrucción básica en un asunto político y público en manos de un aparato administrativo gubernamental, en el que se dirimían las cuestiones pedagógicas y técnicas de las escuelas entre tres instancias de conducción: la Dirección General de Escuelas –en tanto autoridad unipersonal-, el Consejo General y los consejos escolares distritales –en tanto organismos colegiados y representantes de esa ciudadanía aún restringida a los varones blancos y propietarios-. Se concretaba así una primera instancia de estatismo del gobierno y control escolar en el que las tecnologías de poder, intelectuales

y del yo²⁹⁰ eran una tarea compartida entre el estado y esos individuos/buenos ciudadanos. En el segundo desplazamiento – contemporáneamente a la organización del sistema educativo nacional a finales del siglo XIX- a la vez que se profundizaban los controles del poder central sobre las escuelas, se concretaba el pasaje de la matriz política «sociocéntrica» a otra «estadocéntrica» en la que el poder pedagógico quedaba en manos de funcionarios de estado (maestros, directores, inspectores). Así se diferenciarán quiénes estarán a cargo de las decisiones y control sobre los saberes pedagógicos –los funcionarios expertos- y quiénes de los asuntos administrativos –primero los ciudadanos, luego representantes de partidos políticos y sindicatos docentes-. De modo tal que la escuela iba siendo vigilada «a distancia» por un gobierno central cada vez más cercano a los ejecutivos nacional y provincial, quienes se disputaban –aún indirecta e informalmente- la definición de lo educativo basada en ese relato del desarrollo progresivo de la cultura y la “ideología educativa” de las naciones. Centralizaciones que obedecían a nuevas racionalidades políticas en el gobierno y autogobierno de los individuos que se vinculaban a las pretensiones homogeneizadoras de una gobernación estatalizada; haciendo especial hincapié en la dimensión nacionalista de la formación ciudadana y en las ciencias administrativas de la población, en tanto estrategias reguladoras propias de lo que Foucault (1991; 2007) denomina la biopolítica (diagnósticos, análisis y saberes que se iban extrayendo en base a censos, estadísticas, informes, programas de promoción y bienestar general). Todas ellas estrategias que se integraban a un discurso que interpelaba a un estado homogeneizador, a una república federal centralizada y a una sociedad considerada natural y preexistente integrada por hombres libres que se constituyen –y se les irán garantizando

²⁹⁰ Un yo entendido no en el sentido psicológico ni universal, sino más bien como “un conjunto de posiciones singulares adoptadas en un *Se habla, Se ve, Se hace frente, Se vive*” (Deleuze, 1987: 149).

ciertas cuestiones básicas para constituirse- en sujetos de interés y sujetos de derecho; así como miembros activos de una población sujeta a regulaciones para su seguridad y bienestar. Y una de las instituciones estatales privilegiadas para su consecución será esa red de escuelas públicas diseminadas por todo el territorio; en tanto tecnología fundamental para la formación social y moral de los individuos a través de un sistema simbólico que instituiría jerarquías, normatividades, normalizaciones y representaciones, así como identidades políticas vinculadas a la idea de nación. Un sistema educativo gobernado por expertos poseedores de un saber técnico y cuya autoridad estaba legitimada por la profesionalización y la burocratización del trabajo docente. Y por último, por la delegación/autorización de la familia y la sociedad en lo concerniente a la enseñanza y civilización de los niños, adolescentes y jóvenes. Todo ello fue conformando un modo de gobernación burocrático-experto estatalmente centralizado a medida que se afianza y expande a lo largo del siglo XX el estado de compromiso y la autopercepción de los individuos como sujetos colectivos y objetos de intervención estatal.

El momento del que esta tesis se ocupa –1990/2006- pareciera retornarse a algunas premisas de la primera alianza característica de la racionalidad liberal, ya que ante el ocaso del proceso de estatismo de lo social se vuelve a apelar al fortalecimiento de la sociedad civil y a la autonomía/libertad de los individuos. Sin embargo otras racionalidades políticas la rigen, con otros mecanismos de control y estrategias de regulación estatal y social. Así se ha reconstruido este nuevo arte de gobernar al sistema educativo observando cómo se reestructura el campo discursivo y simbólico en las políticas/reformas educativas y que van formando parte de la racionalidad política neoliberal que se torna dominante en las últimas décadas del siglo XX. Racionalidad que porta un discurso de poder «global» o mundializado, cuya principal característica

será la pretensión de reinventar al estado y a la escuela, en un contexto de euforia política basada en la creencia de la victoria definitiva de la democracia y el capitalismo occidental como forma política universal del *buen gobierno*. Un buen gobierno que se traduce ahora en “menos gobierno” cuyos principales significantes –calidad, eficiencia y equidad- se estructurarán a partir de relaciones de oposición con aquellos característicos de la matriz estado-céntrica, tal como se ha analizado en los capítulos II y III.

La introducción de las técnicas de la nueva sociología de la gobernanza en el discurso político educativo nacional se organiza alrededor de la idea de la “*reestructuración*” que implica el aprendizaje, disciplinamiento y fortalecimiento de las capacidades económicas, políticas e institucionales para “dominar” un desarrollo que le ha sido esquivo, tal como se lo estipula en las recomendaciones para los países latinoamericanos de la OCDE, la CEPAL y la UNESCO. Específicamente en el campo educativo la serie *federalización – descentralización – participación* comunitaria será la que habilitará una serie de mecanismos que van posibilitando el pasaje del estado docente hacia nuevas configuraciones en las que se modifica la distribución del proceso de toma de decisiones político educativas, interpeándose al sistema educativo a que introduzca estrategias de publicidad y visibilidad para posibilitar a los padres y miembros de la comunidad a realizar actos de elección escolar. A la vez este nivel del estado se irá erigiendo en la cúpula simbólica para el buen gobierno de los sistemas educativos provinciales que direccionará el poder pedagógico. De modo tal que las prescriptas asistencia técnica y financiera, la fijación de la agenda de las políticas reformistas, la instrumentación de planes y programas de “interés nacional” –entre otras señaladas en el capítulo III- autorizará a un nuevo locus gubernamental –lo *federal-* y a las estructuras nacionales a penetrar en los territorios

provinciales con el propósito de *armonizar* las políticas, las acciones y estrategias de regulación de los sistemas educativos que conducirán a lograr el *buen gobierno*.

No obstante esa pretensión re-fundante de este discurso mundializado, en el análisis de las fuentes producidas por el aparato estatal en estos dieciséis que se han seleccionado en esta investigación, se observa cómo se combinan lo viejo y lo nuevo; elementos de un pasado selectivamente incorporado al presente, elementos dominantes y emergentes; generando una discursividad de carácter híbrido que penetra en las prácticas políticas, jurídicas y simbólicas que regulan la vida de las escuelas. Una discursividad que es la resultante de la hibridación de diferentes temporalidades y espacios, en la que se amalgaman retóricas de esas tradiciones que han ido y van configurando un campo de sentido singular. Es así como aún permanecen con fuerza instituyente, junto a los característicos del eficientismo social, otros componentes provenientes del espiritualismo religioso –moral cristiana-, de la ética de la sociedad salarial –cultura del trabajo, justicia social- o de la cultura populista –asistencialismo vinculado al doble proceso de lealtad e identificación política con el líder encarnado en la figura de esa persona representativa que ejerce el poder ejecutivo-.

Al indagar las reformas de la red de normas e instituciones de funcionamiento jerárquicamente establecida en legislaciones básicas y derivadas del sistema educativo –a través de las cuales se fija el límite entre lo permitido y lo prohibido- se fue reconstruyendo decisiones, acuerdos y desacuerdos, los argumentos que se esgrimen para la creación, modificación o supresión de organismos gubernamentales y mixtos, así como para autorizar a otros provenientes de la sociedad civil.

El análisis de los proyectos, debates y sanciones para la reforma constitucional y la ley educativa de 1994 fue poniendo de manifiesto en

primer lugar una serie de permanencias de esas tensiones no resueltas históricamente: entre el estado nacional y las provincias; entre los poderes ejecutivo y legislativo bonaerense; entre los poderes locales y el poder central; entre las estructuras unipersonales y colegiadas; entre representación política –libre o corporativa, ascendente o descendente- y participación ciudadana. En segundo lugar, la persistencia de formas políticas que continúan tendiendo a la concentración en los ejecutivos nacional y provincial –sea a través del ministerio educativo o de la Dirección General-, reafirmando una vez más esa característica de déficit republicano del sistema político-institucional argentino. En tercer lugar, la revalidación del poder decisonal de esos centros al pautar nuevas limitaciones a la capacidad de intervención y representación del Consejo General y de los consejos escolares, pese a la proclama descentralizadora y a la reivindicación del municipio como *locus* de la participación ciudadana. De este modo se evidencia cómo permanecen *razones estado-céntricas* como parte de ese canon transhistórico que legitima nuevas figuras burocráticas reforzadoras de esa estrategia de gobierno, tales como las redimensionadas direcciones de infraestructura escolar, de planeamiento educativo y las secretarías de inspección distritales.

Será en otro nivel de la legislación –denominada derivada- en el que se observará la emergencia de nuevas formas de regulación, de control, de decisión, de representación y de responsabilización más locales. Es en la proliferación de resoluciones, programas, proyectos e informes que se elaboran y reelaboran al interior del propio sistema educativo y fuera de él, en donde se evidencian otras prácticas reforzadoras de la serie libertad – seguridad que se desplazan de esa racionalidad estadocéntrica que persiste en las leyes más generales de la pirámide jurídica. Más bien van formando parte de ese discurso de redescubrimiento de la capacidad decisonal de la sociedad civil, de la mercantilización de las relaciones sociales, de la

individualización de la acción y de la necesidad de un reconocimiento formal de vías alternativas de una educación que ya no tendrá que ser *común*.

Es en este nivel en el que se pone de manifiesto cómo esa organización jurídico-institucional que multiplica los centros de regulación estatal sobre las escuelas y los sujetos es atravesada por otras regulaciones de diferentes espacios y tiempos que van interviniendo cada vez más en la cotidianeidad escolar y que suponen otras formas de organizar los procesos de toma de decisiones, de representación y participación, y los modos de procesamiento de esa existencia regulada por el derecho, el estado-ejecutivo y el estado de excepción. Cuestiones que en esta tesis se han considerado herramientas básicas para la analítica del gobierno.

De modo tal que junto a las instituciones republicanas que ejercen el poder de policía desde el siglo XIX –las fuerzas de seguridad, las escuelas, los hospitales, la justicia- van surgiendo otras que irán desplazando a las escuelas de su centralidad en el eje educativo, a la vez que se produce una tendencia a la pedagogización de lo social. Proceso que acompaña a los de provincialización y privatización educativa que, si bien datan de los ´60, se profundizan en la última década del siglo XX.

Las políticas educativas se focalizan hacia la conducción de un sector de la población –los niños, adolescentes y jóvenes pobres- que será objeto de intervención de políticas específicas. Sin embargo y a pesar que la escuela sea fuertemente interpelada a constituirse en la principal “arma política” para la integración social, en tanto “pedazo de estado” que llegará a esas micro-comunidades que no pertenecen al corredor de la modernidad, ya no serán suficientes.

Será necesario apelar a otros espacios de poder, a cristalizaciones burocráticas de otras áreas gubernamentales y a organizaciones de la sociedad civil a que constituyan *redes de integración regulatoria*, a fin de

darles contención social y afectiva a esos niños, adolescentes y jóvenes pobres.

Es así como va emergiendo un complejo entramado en el que estas nuevas redes formales e informales reconocidas estatal o socialmente se adicionan a –y compiten con- la red burocrática del sistema educativo. Esta pluralización de centros superpuestos que responderían a diferentes tipos de racionalidad política, con estrategias y lógicas superpuestas, ponen en funcionamiento políticas de regulación contradictorias, aunque funcionales a esos nuevos modos de regulación. En el capítulo IV se ha ido describiendo cómo se introducen esos filtros adicionales al interior del sistema educativo, a través de normativas que ya no legislan para el conjunto, sino que individualizan y responsabilizan a determinadas escuelas, docentes y alumnos del éxito o fracaso –los proyectos especiales-. Esta figura jurídica –la mayoría de las cuales integra ese corpus legal denso de las resoluciones- produce otros efectos de poder que se distancian de la lógica del universalismo legal característico del estado de derecho materializado a través de normas impersonales de validez general. Aquellas se acercan a una intervención más puntual y focalizada que potencialmente gana en equidad, a la vez que se basan no en la prevención sino en la carencia o déficit que poseen las instituciones e individuos, muchos de los cuales deberán competir entre sí para ser merecedores de los beneficios que traen aparejado.

Muchas de estas normativas serán implementadas por organismos que se van creando paralelamente al aparato burocrático del sistema educativo, tanto a nivel nacional (la mayoría dependencias del ministerio educativo), provincial (tales como la Comisión Interministerial del Plan Más Vida, el Gabinete Social, el Ente de Reparación Histórica del Conurbano) como a nivel distrital (la Unidad Educativa de Gestión Distrital, el Consejo Local Económico Social); adquiriendo en este nivel la

característica de una representación colegiada con el propósito de articular actividades de educación formal y no formal, como así también para resolver los problemas de fracaso y violencia escolar. Un tipo de representación que había sido desechada en la reforma constitucional y la ley educativa de 1994.

Así se introducen “dispositivos de trabajo con la comunidad” en la que se involucran a actores políticos, sociales y educativos que irán tomando parte de esas tareas de control de los asuntos técnico-administrativos y técnico-pedagógicos que eran patrimonio exclusivo de los consejos escolares y del cuerpo de inspección –respectivamente- a nivel local. Aunque aún permanece esa autoridad para la autoridad centrada en los organismos gubernamentales provinciales, sea la Dirección General de Cultura y Educación, sea el Ente de Reparación Histórica del Conurbano (o aquellas áreas ministeriales que posteriormente se irán haciendo cargo de sus tareas socioeducativas). Estos centros establecerán relaciones radiales con las escuelas, alterando las vías intermedias y distritales de conducción.

Los programas transversales serán otra figura jurídica que trasciende el espacio escolar, proponiéndose lograr una “gestión integral” que garantice condiciones de nutrición, salud, educabilidad, educación popular, apoyo extraescolar y capacitación. En ellos se focaliza aún más la población objetivo. La indagación de las estrategias desplegadas a través de los planes *Vida* y principalmente *Más Vida* fue mostrando cómo se habilita una constelación de controles sobre los sectores históricamente considerados más vulnerables de la población: las mujeres embarazadas y madres, y los niños primero hasta el ingreso escolar, adicionándosele posteriormente durante y fuera de los confines de la escolarización. Y será nuevamente una tarea de mujeres –líderes vecinales llamadas manzaneras o comadres- las que se constituyen en mediadoras de los intereses de los beneficiarios para la resolución de problemas considerados domésticos.

Estas mujeres sustitutas maternas, junto con otras instancias de mediación que se irán creando en el *Plan Más Vida* (promotor/a y monitor/a social) poseerán parte de la capacidad de decisión acerca de cuáles de sus vecinos serán considerados beneficiarios y cuáles no.

Estas figuras, así como otras instituciones que se dedicarán a la asistencia y educación (tales como las madres cuidadoras, los Centros de Atención Integral) reconocidas por la Ley Segarra de 2006 introducirán un elemento más de distinción. La educación ya no será un asunto exclusivo de funcionarios de estado expertos en un espacio y tiempo institucionalizado. Más bien se les socava parte del poder pedagógico y pasarán a reforzar ese estado de excepción o suspensión de las normas básicas de escolarización, en donde se alojan a menores pertenecientes a estas micro-comunidades que abandonan el sistema educativo pese a los mandatos de obligatoriedad escolar o a los que se les ofrecen esas vías alternativas o paralelas a la escolarización formal.

Así se va instituyendo esa “red mixta” entre el estado provincial y la comunidad para el gobierno de la pobreza que se materializa a través de una serie de oscilaciones. En primer lugar, entre las pretensiones de unificación e identificación política –permeada por relaciones paternalistas y clientelares- del centro y las heterogeneidades locales e identidades locales: de los municipios, de las micro-comunidades, de las líderes vecinales, de los mercedores de asistencia y beneficiarios. En segundo lugar, entre la reparación/restitución de derechos vulnerados en tanto asunto y responsabilidad política y la particularización de la seguridad y el trabajo social en tanto responsabilización individual. En tercer lugar, entre normatividades y normalizaciones que responden a la serie dar – repartir – poseer y aquellas que estructuran un campo de sentido más amplio cuyos significantes serán familias/sujetos protagónicos – redes – condiciones de educabilidad – educación popular.

En suma, puede afirmarse que muchas de las políticas/reformas educativas y sociales que se plasman en leyes, lineamientos de política, informes, programas o proyectos que se han analizado a lo largo de esta tesis muestran cómo la relación que discursivamente se establece entre los ejes de calidad, eficiencia y equidad irá entrando cada vez más en tensión a medida que pierde vigor y estabilidad el proyecto modernizador del neoliberalismo. Muestra cómo se van produciendo estrategias diferenciadas que responderán a intereses particulares y fuertemente focalizados. Muestra también cómo se terminan legalizando redes de escolarización diversas, en las cuales las escuelas públicas –ese locus en el que se alojó el mito civilizador e igualador en tanto espacio de *educación común* para todos los argentinos- pasarán a ser uno de los refugios “de los que perdieron” (Svampa, 2000); dejando a los otros sectores que se rijan libremente por la competencia del mercado, aunque las *razones de mercado* estén ausentes en los discursos político educativo y social. A los primeros se buscará integrarlos «cercándolos» en diferentes y múltiples organizaciones – escolares y no escolares- estatales y no estatales.

Esta forma política de gobierno basada en la multiregulación pareciera ser la reacción al incremento de las múltiples pobreza, pero también del declive de las instituciones, del debilitamiento de la fuerza instituyente del estado, la familia y el sistema educativo estatal, pese a que se los continúe considerando las instituciones políticas para el gobierno y autogobierno de los individuos. Lugar que irá siendo ocupado por una pluralización de centros que se encuentran tensionados entre esas pretensiones totalizantes de conducción o guía del estado y la *ética de la personalización*, para utilizar la expresión de Rose (1999). Que implica una reocupación estratégica del estado, la sociedad y los individuos en la cual puede observarse el pasaje de la gubernamentalización del estado o de esa operación de estatismo continuo –como lo describieran Foucault y Deleuze

durante la primacía de la racionalidad política liberal y social- a una trama de gobierno donde el estado es uno entre otros agentes políticos, sociales y educativos. Es decir que si bien los diferentes niveles del estado continúan definiendo y redefiniendo técnicas, cálculos y estrategias que regulan la población, la pérdida en su eficacia regulatoria le muestra sus límites. Es en este contexto de producción en el que se va observando cómo se modifican las alianzas de gobierno entre la sociedad y el estado bajo el imperio de la racionalidad política neoliberal.

Múltiples alianzas, ya no relativamente estables ni orgánicas –tal como lo describiera Gramsci-, sino más bien particulares y en base a representaciones y arreglos institucionales puntuales con otros niveles del estado y sectores de la sociedad civil. Nuevas alianzas que suponen otras jurisdicciones más locales, otras nociones más acotadas de derecho, otras legislaciones que se particularizan o entran en suspenso. Formas de poder y estrategias de regulación que se superponen con las prescriptas estatalmente. En ellas se combinan estrategias moralizantes y de reparación de daños o lesiones provocados por la desprotección social, económica y política, prevaleciendo el compromiso y responsabilización que cada individuo asuma. Es decir, de cuán capaces sean los individuos de protegerse a sí mismos y de tomar decisiones racionales que los habilite (o no) a incluirse en las redes del mercado y del consumo. Algunos lograrán civilizarse para integrarse o más bien agregarse ya no en torno a un eje molar –la *sociedad civil*-, sino molecular o micro que se configura según la pertenencia a *comunidades* y a diferentes posibilidades de aglutinación, siendo determinante para los pobres su lugar de residencia y sus carencias – entre ellas las capacidades de educabilidad y de éxito escolar, a las que se las continúa considerando atributos inherentes a la naturaleza humana-. Para aquellos que no lo logren quedarán esas organizaciones de la sociedad civil y “ese pedazo de estado” representado por centros de atención

primaria/salud municipales, redes de trabajadoras vecinales, grupos multifamiliares y escuelas públicas que les proveerá asistencia social, “contención afectiva y social”, “condiciones de educabilidad” y una “educación” que en ocasiones estará a cargo de los mismos que son objeto de intervención de estas políticas regulatorias. Pero no todos lo lograrán, habrá otros individuos y familias que quedarán fuera también de estas redes que se les tornan obligatorias para sobrevivir. Pertenecer a ellas supone saber proveerse de los allegamientos necesarios para ser merecedores de asistencia. De ahí que se constituyan no en relaciones de gobierno espontáneas, sino más bien construcciones dialécticas entre aquellos que logren acceder a la categoría de beneficiarios y aquellos que proveen los bienes y servicios destinados a reparar las carencias detectadas.

Este pasaje de la solidaridad común que era característica de la racionalidad estadocéntrica a la *responsabilización individual* reestructura fuertemente el horizonte colectivo de sentido de lo social y vuelve a redefinir el par *libertad/seguridad*, el cual continúa siendo uno de los pilares básicos del buen gobierno. Una seguridad no ya como regla del derecho, sino que por un lado transmuta en la defensa de intereses particulares instalando o reforzando políticas de esa matriz represiva destinada al control y penalización de la pobreza. Por otro, una seguridad individualizada en el sujeto carente y su familia, estando la nueva prevención basada en un resguardo tutelado a través de esas redes en las cuales el estado continuará interviniendo con pretensiones de unificación, pero sin aspirar al manejo total de las mismas, ni a ensamblarlas en una red de funcionamiento burocrático único. Por el contrario, tratando de guiar y participar de esas redes que se constituyen en una tecnología que organiza las relaciones sociales entre grupos, organizaciones de la sociedad civil y el estado para la gobernación de los individuos. En ellas prevalece el espacio local y quizás sea este el sentido del término descentralización que se

configura alrededor de estas múltiples formas políticas, sociales y educativas que forman parte del nuevo arte de gobierno.

Y si bien se sigue considerando al *sistema educativo* como una tecnología fundamental para la producción, reproducción y transformación de la cultura, ya no tiene como objetivo la integración global. Es la debilidad de la eficacia regulatoria de éste y las otras instituciones civilizadoras que se fueron estatizando durante dos siglos, la que des-centra al estado provincial²⁹¹ y lo compele a establecer –formal o informalmente– esas múltiples alianzas. Una eficacia regulatoria débil respecto a un orden de funcionamiento único y homogeneizante que se resquebraja y que se aleja de esa tríada de protección que estructuró la vida de los individuos y caracterizó la relación estado-sociedad durante la vigencia de la matriz estado-céntrica hasta las últimas décadas del siglo XX: *solidaridad* –bien común–, *seguridad* –en tanto regla de justicia y de derecho para y de todos los ciudadanos– y *responsabilidad* –estatal–. Ya no están presentes en estos discursos de poder y prácticas políticas. Ya no se trata de gobernar –y que se autogubierne– esa *ciudadanía* de una nación en tanto categoría aglutinante –siempre inacabada, imperfecta y de baja intensidad–. Sujetos portadores de derechos cada vez más amplios y abarcativos que se fue constituyendo a partir de luchas, conquistas y prebendas a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI que le otorgaron y otorgan –al menos formalmente– ese estatus único uniforme, garantizado a través de garantías prescriptas constitucionalmente, políticas sociales y educativas estatales. Más bien será librado a su propio destino.

Políticas educativas y escuelas que ya hace tiempo que se asistencializan; políticas sociales y organizaciones que se pedagogizan; la mayoría de las cuales lucha contra ese estatuto de la exclusión que es la expulsión de la red de consumo y de los derechos ciudadanos.

²⁹¹ Se agradece a Jorge Gorostiaga los comentarios que realizara a esta categoría.

BIBLIOGRAFIA CITADA

DELEUZE, G. (1987) *Foucault*. Paidós, México.

FOUCAULT, M. (1991_a) *Tecnologías del yo y otros textos afines*.
Paidós/ICE-UAB. Barcelona.

_____ (1991_b) "La gubernamentalidad" en Castel y otros
Espacios de poder. La Piqueta, Madrid.

_____ (2007) *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el
Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica,
Buenos Aires.

ROSE, N. (1999) *Powers of freedom. Reframing Political Thought*.
Cambridge University Press, Cambridge.

SVAMPA, M. (2000) *Desde Abajo. La transformación de las identidades
sociales*. Biblos/Universidad Nacional de General Sarmiento,
Buenos Aires.

FUENTES CITADAS

PUBLICACIONES OFICIALES:

CONSEJO PROVINCIAL DE LA FAMILIA Y DESARROLLO
HUMANO:

Plan Vida, 2000.

HONORABLE LEGISLATURA DE LA PROVINCIA DE BUENOS
AIRES

Ley Segarra n° 13574/2006.

MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO Y TRABAJO DE LA
PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Documento Base del Plan Más Vida, 2002, 2008.

Programa Más Vida + Educación, 2009.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ABRATTE, J.P. (2005) “Reformas educacionales y discurso educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1994)” en *Revisa Espacios en Blanco*, nº 15, NEES/UNCPBA.
- AGAMBEN, G. (2004) *Estado de excepción*. Adriana Hidalgo ed., Buenos Aires.
- ANDRENACCI, L. (2001) “La política social de los gobiernos locales en la región metropolitana de Buenos Aires”. Ponencia presentada en el *VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, 5 al 9 de noviembre, Buenos Aires.
- APARICIO, C. (2002) *La pertinencia de las nuevas políticas educativas implementadas en un contexto de “múltiples pobreza”*. Instituto de Ciencias de la Educación. Eberhard-Karls Universitat Tubingen.
- APPLE, M. (1997) “El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa” en Gentili (comp.), Apple y da Silva. *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada, Buenos Aires.
- ARAÚJO, A. (1998) *A construção do consentimento. Corporativismo e trabalhadores nos anos trinta*. Edições Sociais, Sao Paulo.
- AUYERO, J. (2000) “Cultura política, destitución social y clientelismo político en Buenos Aires. Un estudio etnográfico” en Svampa *Desde Abajo. La transformación de las identidades sociales*. Biblos/Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- AZEVEDO (2000) *O ensino secundário na Europa*. ASA, Portugal.
- BADÍA Y OTROS (2000) *La Región Metropolitana de Buenos Aires como sistema político*. (Inédito).

- BAQUERO, R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha" en *Cuadernos de Pedagogía*. Año IV, nº 9.
- BALL, S. (1993) (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata, Madrid.
- _____ (2001) "El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado" en *Revista Educación y ciudad. Calidad de la educación y políticas públicas*, nº 14. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Bogotá.
- BARATTA, A. (1997) "Política criminal: entre la política de seguridad y la política social" en Carranza (coord.) *Delito y seguridad de los habitantes*. Siglo XXI, México D.F.
- BARBERO, J. M. (2002) "Ensanchando territorios en comunicación/ educación" en Castro. I. (coord.) *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. Plaza y Valdés, México.
- BASUALDO, E. (2000) *Acerca de la naturaleza de la deuda externa y la definición de una estrategia política*. Página 12/Universidad Nacional de Quilmes-FLACSO, Buenos Aires.
- _____ Y ASPIAZU, D (2002) *El proceso de privatización en Argentina. La renegociación con las empresas privatizadas*. Página 12/Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- BEJAR, M.D. (1992) "Altares y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires 1936-1940" en *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia dl nacionalismo argentino*. nº 12, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata.
- BECK, U; GIDDENS, A. Y LASH, S. (1997) *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza, Madrid.

- BERG, A., DUHAU, P. Y ZUBIGARAY, P. (2004) Informe “El vínculo del Jardín con la comunidad educativa y demás organizaciones barriales”. *Proyecto de Asesoramiento Institucional en Gestión Escolar*. Directora: Giovine, R., Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- BIANCHETTI, G. (2005) “Las propuestas de transformación de la educación en los 90: las paradojas (perversas) de hacer equilibrio entre la ‘lógica de mercado’ y ‘la justicia social’. El caso de Salta” en *Revista Espacios en Blanco*, n° 15, NEES/UNCPBA, Tandil.
- BODEI, R. (1995) "Memoria histórica, olvido e identidad colectiva" en Rabotnikof, Velasco e Yturbe *La tenacidad de la política. Conceptos de la filosofía política: persistencia y reformulación a la vuelta del milenio*. Instituto de Investigaciones Filosófica, Universidad Nacional Autónoma de México, México DF.
- BURDEAU, G. (1983) *El liberalismo político*. Eudeba, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1988) *La distinción*. Taurus: Madrid.
- _____ (1996) "Espíritus de Estado" en *Revista Sociedad*, n° 8, Abril, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. GEL, Buenos Aires.
- _____ (1995) “La concertación como estrategia de reforma educativa y del estado” en FLACSO/CONCRETAR/OREALC *Es posible concertar las políticas educativas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- _____ (2001) *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana, Buenos Aires.

- BRIS, M. Y MARGALEF GARCÍA, M.I. (2001) (coord.) *La calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*. Ed. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- BUENFIL BURGOS, R. (1993) *Análisis de discurso e historia de la educación*. DIE-CINVESTAV, México.
- _____ (1994) *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en la educación*. CINVESTAV/CONACYT, México.
- _____ (coord.) (1998) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Plaza y Valdés, México.
- _____ (coord.) (2002) *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. Plaza y Valdés, México.
- CARBONE, G. (1991) “Educación y comunicación social: desde el divorcio, el recelo y la denuncia hasta las posibles vinculaciones” en *Revista Alternativas*, n° 7, CIPTE/UNCPBA, Tandil.
- CARLI, S. (2006) “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente” en Carli (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós, Buenos Aires.
- _____ (2008) “La universidad: tiempo, destiempo y contratiempo”. Panel de cierre de las *XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, 29, 30 y 31 de Octubre, Salta.
- CASTEL, R. (2004) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Manantial, Buenos Aires.
- CASTELLS, M. (1999) *Globalización, identidad y estado en América Latina*. Instituto Internacional de Gobernabilidad.
- CASTORIADIS, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets, Barcelona.
- CATALANO, A. (2005) “Algunos enfoques en las políticas públicas de inclusión laboral” en Abdala, E. y otros (coord.) *La inclusión*

laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva. Cinterfor /OIT, Montevideo. Dirección Electrónica: www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/inclus/pdf/catalano.pdf

CAVAROZZI, M. (1992) *El cambio de matriz en América Latina en clave socio-política.* Inédito. FLACSO/México.

_____ (1993) “Transformaciones de la política en la América Latina contemporánea” en *Análisis Político*, n° 19, Mayo/Agosto.

_____ y CASULLO, E. (2002) “Los partidos políticos en América Latina hoy: ¿consolidación o crisis?” en Cavarozzi y Abal Medina (comp.) *El asedio de la política. Los partidos latinoamericanos en la era neoliberal.* Homo Sapiens, Buenos Aires.

CETRÁNGOLO, O. (1996) *Desafíos de la descentralización. Educación y Salud en Argentina y Chile.* CEPAL, Santiago de Chile.

CHIARA, M., DANANI, C. Y FILC, J. (2000) “Políticas y estilos de gestión de las políticas sociales: el caso del Fondo de Reparación Histórica del Conurbano Bonaerense” en Oszlak, O. (comp.) *Estado y Sociedad. Las nuevas reglas del juego.* Volumen 2. Eudeba, Buenos Aires.

CHIARA, M. (1999) “El nivel local de implementación de las políticas sociales: características y problemas. Algunas reflexiones en torno a los Municipios del Conurbano Bonaerense”. Ponencia presentada en las *Jornada Pobres, pobreza y exclusión social*, UBA/CEIL, 25 al 27 de agosto, Buenos Aires.

CIGLIUTTI, S. (1993) “Los consejos de la escuela: un estudio de casos sobre las políticas educativas de convocatoria a la participación en la gestión escolar” en *Propuesta Educativa*, año 5, n° 9, Octubre.

- CORAGGIO, J.L. (1992) "Economía y educación en América Latina: notas para una agenda de los '90". *Papeles del CEAAL*, n° 4, Santiago.
- _____ (1997) "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problema de concepción?" en Coraggio, J.L. y Torres, R. *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- _____ y TORRES, R. (1997) *La educación según el Banco Mundial*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CORBALÁN, M. A. (2001) *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Biblos, Buenos Aires.
- COSSE, G. (2001) *Gasto educativo, eficiencia, eficacia y equidad en Argentina. 1990-1999*. Ministerio de Educación de Argentina, Buenos Aires.
- CUCHE, (1999) *La noción de la cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- DALLORSO, N. (2008) *Intervenciones de las trabajadoras vecinales del Plan Más Vida-Comadres en conflictos domésticos y barriales (Gran Buenos, 2005-2007)*. Documentos de Jóvenes Investigadores n° 14, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- DE MARINIS, P. (2002) "Ciudad, Cuestión Criminal y Gobierno de poblaciones" en *Revista Política y Sociedad*, Vol. 39, n° 2, Madrid.
- DELEUZE, G. (1987) *Foucault*. Paidós, México.
- _____ (1991) "Posdata sobre las sociedades de control" en Ferrer (comp.) *El lenguaje libertario*. Altamira, Buenos Aires.
- DELICH, F. (2002) *La crisis en la crisis. Estado, nación, sociedad y mercados en la Argentina contemporánea*. Eudeba, Buenos Aires.

- DE RITZ, L. (1994) "Argentina. El enigma democrático" en *Revista Nueva Sociedad*, nº 129, Buenos Aires.
- DEVOTO, F. (1993) "Idea de nación, inmigración y «cuestión social»" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 5, nº 8, Abril, FLACSO, Buenos Aires.
- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1999) *¿En qué sociedad vivimos?* Losada, Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (1995) "Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores" en *Revista Argentina de Educación*, Año XIII, nº 23, Buenos Aires.
- _____ y THISTED, S. (1995) La descentralización educativa: el caso del municipio de San Fernando, Provincia de Buenos Aires. *Serie de Documentos e informes de investigación*, nº 191, Junio, FLACSO/Argentina
- _____; BIRGIN, A. y TIRAMONTI, G. (1998) "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina" en *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, nº 2, Abril.
- _____ (2001) *Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000): elementos para su análisis*. Ministerio de Educación de Argentina, Buenos Aires.
- _____ (2005) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas" en Tedesco (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- DUSCHATSKY, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós, Buenos Aires.

- _____ y COREA, S. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.
- ERRANDONEA, F. (2001) *Antecedentes, contexto y desarrollo de la reforma educativa en Uruguay (1995-2000)*. Ministerio de Educación de Uruguay, Montevideo.
- EWALD, F. (1993) *Foucault. A Norma e o Direito*. Vega-Comunicação & linguagens, Lisboa.
- FAJNZYLBBER, F. (1991) "Demanda educativa que se deriva de la transformación productiva con equidad" en *Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO/OREALC n° 26, Diciembre, Santiago de Chile.
- FERNÁNDEZ EQUIZA, A.M. (2008) "Políticas económicas y problemas ambientales de la Argentina actual" en Velázquez, G. (dir.) *Geografía y bienestar. Situación local, regional y global de la Argentina luego del Censo de 2001*. Eudeba, Buenos Aires.
- FERRER, M. y ARROYO, M. (2005) "GGV: hacer ciudad, legitimidad y gobernabilidad. Hacia una praxis" en *Revista Espacio Abierto*, Vol. 14, n° 4, Octubre-Diciembre.
- FIALA, R. y LANFORD, A. (1987) "Educational ideology and the world educational revolution, 1950-1970" en *Comparative Education Review*, 31, 3, Chicago.
- FILMUS, D. (2001) "Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina" en Tiramonti y Filmus (coord.) *Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina*. Temas/FLACSO, Buenos Aires.
- FITOUSSI, J.P. y ROSANVALLON, P. (1997) *La nueva era de las desigualdades*. Manantial, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1970) *El orden del discurso*. Tusquets, Barcelona.

- _____ (1983) *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, México.
- _____ (1991_a) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós/ICE-UAB. Barcelona.
- _____ (1991_b) "La gubernamentalidad" en Castel y otros *Espacios de poder*. La Piqueta, Madrid.
- _____ (1991_c) *Saber y verdad*. La Piqueta, Madrid.
- _____ (2001) *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- _____ (2006) *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- _____ (2007) *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- _____ (2009) *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- GAGLIANO, R. (1991) "Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario" en Puiggrós, A. (dir.) *Historia de la educación en la Argentina. Tomo II: Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Buenos Aires.
- GARCIA CANCLINI, N. (1992) *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Sudamericana, Buenos Aires.
- GARCIA DELGADO, D. (1994) *Los actores sociopolíticos frente al cambio*. Fundación Hernandarias, Buenos Aires.
- _____ (1997) *Hacia un nuevo modelo de gestión local. Municipio y Sociedad Civil en Argentina*. FLACSO-UBA-UCC, Buenos Aires.

- GARRETON, M. y ESPINOSA, M. (1992) “¿Reforma del estado o cambio en la matriz socio-política? El caso chileno” en *Revista Perfiles Latinoamericanos*, FLACSO-México, n° 1, Diciembre.
- GARRETON, M. (2000) *Política y sociedad entre dos épocas. América Latina en el cambio de siglo*. Homo Sapiens, Rosario.
- _____ (2002) “La transformación de la acción colectiva en América Latina” en *Revista de la Cepal*, n° 76.
- GARCIA, L. y GIOVINE, R. (2001) "La calidad educativa en las agendas públicas: el caso argentino" en Martín Bris, M. y Margalef García, L. (coord.) *La calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*. Ed. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- GEJO, O.; MORINA, O. y VELAZQUEZ, G. (1997) “Algunos resultados de las recientes transformaciones político-institucionales en la Argentina” en *Territorios en redefinición*, Instituto de Geografía, UBA, Buenos Aires.
- GENTILI, P. (2008) "Nada en común. Sobre la pedagogía del desprecio por el otro" en Frigerio y Diker (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante, Buenos Aires.
- GIDDENS, A. (1985) *El capitalismo y la moderna teoría social*. Labor, Barcelona.
- GIGLI, G. (1986) *Apuntes de Derecho Político*. Norte, Buenos Aires.
- GIOVINE, R. (2000) *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la Provincia de Buenos Aires (1850-1880)*. Tesis de Maestría, UNMdP/FLACSO.
- _____ (2003_a) *Sindicalismo y gobierno: una agenda para el diálogo en torno a la reforma educativa. El caso de Argentina*. Proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina. PREAL/FLACSO.

- _____ (2003_b) “Balance de una década de reformas: Los procesos de descentralización en el gobierno del sistema educativo bonaerense”. Presentado en el *Coloquio Nacional A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?* Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 26-28 de Junio.
- _____ (2008) *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Editorial Stella. La Crujía. Colección Itinerarios. Buenos Aires.
- _____ y MARTIGNONI, L. (2008) “Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar” en *Revista Propuesta Educativa*, n° 30. FLACSO.
- _____ (2009) *El gobierno escolar en la Provincia de Buenos Aires ¿nueva alianza entre el sistema educativo y los ciudadanos?* Informe de avance de tesis doctoral. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO, Buenos Aires.
- GLUZ, N. (2001) *Análisis de los proyectos destinados a desarrollar nuevos lineamientos de política: equidad, consenso federal y modernización de la función pública provincial 1993-1999*. Ministerio de Educación de Argentina, Buenos Aires.
- GORDON, C. (1991) “Racionalidad gubernamental: una introducción” en Burchell, G.; GORDON, C. and MILLER, P. *The Foucault Effect: Studies in governmentally*. University of Chicago Pres, Chicago.
- GRAMSCI, A. (1950) *Cartas desde la cárcel*. Lautaro, Buenos Aires.
- GRASSI, E. (2003) *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- GRUPO DOCE (2001) *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires.

- HALPERIN DONGHI, T. (1980) *Proyecto y construcción de una nación (Argentina 1846-1880)*. Biblioteca Ayacucho, Caracas.
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2002) *Imperio*. Paidós, Buenos Aires.
- HARGREAVES, A. (2009) "El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión" en *Revista Espacios en Blanco*, n° 19. NEES-UNCPBA. Tandil.
- HOBBSAWM, E. (1995) *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Crítica. Barcelona.
- _____ (1998) *Historia del siglo XX*. Crítica, Buenos Aires.
- HUNTER, I. (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- IÑIGUEZ, A. (1996) "La inversión en educación y la restricción financiera" en *Congreso Educativo Nacional. Aportes para la discusión*. Escuela "Marina Vilte", CTERA, Buenos Aires.
- KELSEN, H. (1976) *Teoría pura del derecho. Introducción a la ciencia del derecho*. Eudeba, Buenos Aires.
- _____ (1995) *¿Quién debe ser el defensor de la Constitución?* Tecnos, Madrid.
- KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-Unesco, Buenos Aires.
- _____ (2009) *El sentimiento de inseguridad. Siglo XXI*, Buenos Aires.
- KISIKEVSKY, M. (2000) *Génesis y contexto de la descentralización educativa en la Argentina*. Ministerio de Educación de Argentina, Buenos Aires.
- KNIGHT, J.; SMITH, R. y SACHS, J. (1993) "La deconstrucción de la hegemonía. Política multicultural y respuesta populista" en Ball

- (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata, Madrid.
- LACLAU, E. y MOUFFE, Ch. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI, Madrid.
- LAHIR, B. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Bellaterra, Barcelona.
- LANDIVAR, T. y FLORIS, C. (2004) “Historia de la relación entre educación y tecnologías de información y comunicación” en *Revista Espacios en Blanco*, nº 14, Junio.
- LANZARO, J. (ed.) (2001) *Tipos de presidencialismo y coaliciones políticas en América Latina*. CLACSO, Buenos Aires.
- LARROSA, J. (ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetividad*. La Piqueta, Madrid.
- LAUDAN, (1984) *Science and values. The aims of science of their role in scientific debate*. University of California Pres, Berkeley.
- LECHNER, N. (1995) *La(s) invocacion(es) de la sociedad civil en América Latina. Partidos políticos y sociedad civil*. Honorable Congreso de la Unión, México.
- _____ (1995) *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y Política*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- LEGARRALDE, M. (2007) *La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO, Buenos Aires.
- LEMAITRE, M. J. Y ROVIRA, C. (2001) *La reforma de la enseñanza media*. Ministerio de Educación de Chile, Santiago.
- LO VUOLO, R. y BARBEITO, A. (1993) *La nueva oscuridad de la política social*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

- MARENGO, R. (1991) "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación" en Puiggrós, A. (dir.) *Historia de la educación en la Argentina. Tomo II: Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Buenos Aires.
- MARTIGNONI, L. (2007) *Escuelas y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina, Buenos Aires.
- MARTÍNEZ BOOM, A. (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos, Barcelona.
- MARTINIS, P. (2004) "Educación, pobreza y reforma educativa en Uruguay (1995-2000). Ponencia presentada en *Primeras Jornadas de Investigación*, Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO – Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- MARSHALL, T. H. (1967) *Ciudadanía, clase social e status*. Zahar, Rio de Janeiro.
- MEDINA, J. y SUAREZ CAO, J. (2002) "La competencia partidaria en la Argentina: sus implicancias sobre el régimen democrático" en Cavarozzi y Abal Medina (comp.) *El asedio de la política. Los partidos latinoamericanos en la era neoliberal*. Homo Sapiens, Buenos Aires.
- MINTZBERG, H. (1984) *La estructuración de las organizaciones*. Ariel, Madrid.
- MILLER, P. & ROSE, N. (ed.) (1990) *The power of psychiatry*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MIRANDA, E. y OTRAS (2007) "¿El principio del fin del sistema educativo nacional? Procesos emergentes de multiregulación y efectos en los sistemas educativos provinciales". Presentado en el 4°

Congreso Nacional y 2º Internacional de Investigación Educativa: “Sociedad, cultura y educación. Una mirada desde la desigualdad educativa”. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Comahue, 18 al 20 de abril.

MOUFFE, Ch. (2003) *La paradoja democrática*. Gedisa, Barcelona

_____ (2007) *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

MUSTAPIC, A. (2002) “Del partido peronista al partido justicialista. Las transformaciones de un partido carismático” en Cavarozzi y Abal Medina (comp.) *El asedio de la política. Los partidos latinoamericanos en la era neoliberal*. Homo Sapiens, Buenos Aires.

NOVARO, M. (2000) *Representación y liderazgo en las democracias contemporáneas*. Homo Sapiens, Rosario.

_____ (2001) “Presidentes, equilibrios institucionales y coaliciones de gobierno en Argentina (1989-2000)” en Lanzaro (ed.) *Tipos de presidencialismo y coaliciones políticas en América Latina*. CLACSO, Buenos Aires.

O’DONNELL, G. (1975) “Acerca del corporativismo y la cuestión del estado” en *Documentos CEDES/CLACSO*, nº 2, Buenos Aires.

_____ (1997) “Democracia delegativa” en *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Paidós, Buenos Aires.

_____ (2002) “Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América latina” en Méndez, O’Donnell y Pinheiro (eds.) *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América latina*. Paidós, Buenos Aires.

OFFE, C. (1984) *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

- _____ (1990_a) "Algunas contradicciones del moderno Estado Asistencial" en *Cuadernos de Ciencias Políticas*, n° 2, Facultad de Ciencias Sociales / UBA Buenos Aires.
- _____ (1990_b) "Liberalismo, democracia y estado benefactor" en *Revista DOXA*, Año 1, n° 2, Invierno, Buenos Aires.
- OLMEDA, J. C. y CARDINI, A. (2003) *Proyecto Las Provincias Educativas. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. Informe jurisdiccional n° 4: Provincia de Buenos Aires*. CIPPEC, Buenos Aires.
- ORTIZ, R. (1996) *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- _____ (1997) *Mundialización y Cultura*. Buenos Aires: Alianza.
- _____ (2000) *O Próximo e o Distante: Japão e modernidade-mundo*. Brasiliense, São Paulo.
- OSBORNE Y GAEBLER (1994) *La reinención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público*. Paidós, Barcelona.
- OSZLAK, O. (1997) "Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego" en Oszlak (comp.) *Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego*. Centro de Estudios Avanzados Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- PALERMO, V. y NOVARO, M. (1996) *Política y poder en el gobierno de Menem*. FLACSO/NORMA, Buenos Aires.
- PAVIGLIANITI, N. (1988) *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Serie Estudios y Documentos, n° 1, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires.
- _____ (1991) *Neoconservadorismo y educación: un debate silenciado en la década del '90*. El Quirquincho, Buenos Aires.

- PEREYRA, M. Y OTROS (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- PETITTI, E. (2006) *La legislatura bonaerense y la política educativa durante el primer peronismo: la provincia de Buenos Aires durante el gobierno de Domingo Mercante, 1946-1952*. Tesis de licenciatura, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- PINI, M. (1993) *Elementos para la readecuación funcional de los niveles intermedios de conducción. Primera parte: análisis de la normativa*. Subsecretaría de Educación, Dirección General de Escuelas / CIPES, La Plata.
- PICO, J. (1987) *Teorías sobre el estado de bienestar*. Siglo XXI, Madrid.
- PINKASZ, D. Y PITTELLI, C. (1997) "Las Reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar? en Puiggrós, A. (dirección) *Historia de la educación en la Argentina. Tomo VII: La educación en las provincias (1945-1985)*. Galerna, Buenos Aires.
- PÍREZ, P. (2004) "Instituciones Políticas y Gestión Urbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires". Presentado a la *VIII Reunión Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio*. Grupo Globalización y Expansión Metropolitana. Río de Janeiro. Mayo.
- PORTANTIERO, J.C. (1985) "Notas sobre crisis y producción de acción hegemónica" en Del Campo, J. (comp.) *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina*. Siglo XXI, México.
- _____ (1987) "Sobre cultura política" en *Revista Nueva Sociedad*.

- _____ (1993) “Revisando el camino: las apuestas de la democracia en Sudamérica” en *Revista Sociedad*, n° 2, Mayo, Buenos Aires.
- _____ (1999) “La sociedad civil en América Latina: entre autonomía y centralización” en *Revista Escenarios Alternativos*, Año 3, n° 6, Otoño.
- POPKEWITZ, T. (1994) *Sociología Política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Morata, Madrid.
- _____ Y BRENNAN M. (comp.) (2000) *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. Pomares, Barcelona.
- PUIGGROS, A. (1990) *Historia de la educación en la Argentina. Tomo I: Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Buenos Aires.
- PRONKO, M. y VIOR, S. (1999) “Consejo Federal de Cultura y Educación: ¿espacio para la coordinación interjurisdiccional o para la legitimación de decisiones centralizadas?” en Vior, S. (dir.) *Estado y educación en las provincias*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- QUIROGA LAVIE, H. (1995) *La reforma constitucional*. Editorial Rubinzal. Buenos Aires.
- RIVAS, A. (2004) *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Granica, Buenos Aires.
- ROFMAN, A. y ROMERO, L. (1997) *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*. Amorrortu, Buenos Aires.
- ROJAS BOLAÑOS, M. (1995) *La gobernabilidad en Centroamérica*. FLACSO, Costa Rica.

- ROMERO, J.L. (1981) *Situaciones e ideologías en Latinoamérica*. UNAM, México.
- ROSANVALLON, P. (1995) *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Manantial, Buenos Aires.
- ROSE, N. (1997) "El gobierno en las democracias liberales «avanzadas»: del liberalismo al neoliberalismo" en *Revista Archipiélago*, nº 29, Barcelona.
- _____ and MILLER, P. (1992) "Political power beyond the State: problematic of de government" en *British Journal of Sociology*, 42, 2.
- _____ (1998) "Governando a alma: a formação do eu privado" em da Silva *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Vozes Petropolis.
- _____ (1999) *Powers of freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SANTE DI POL, R. (1987) "Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo" en *Revista de Educación*, nº 283, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- SAIN, M. (1998) " Desintegración social y transformaciones de la política en las nuevas democracias latinoamericanas" en *Revista de Ciencias Sociales*, nº 7-8, Universidad Nacional de Quilmes, Abril.
- SENNET, R. (1978) *El declive del hombre público*. Península, Barcelona.
- SERRA, J.C. (2001) *La política de capacitación docente argentina a través de la Red Federal de Formación Docente Continua*. Ministerio de Educación de Argentina, Buenos Aires.
- SCHMITTER, P. (1974) "Still the century of corporatism?" in Schmitter & Lehmbruch, *Trends toward coporatist intermediation*. Beverly Hills, Sage Publication.
- SCHMITT, C. (1982) *Teoría de la Constitución*. Alianza, Madrid.

- _____ (1990) *Sobre el parlamentarismo*. Tecnos, Madrid.
- _____ (1998) *La defensa de la Constitución*. Tecnos, Madrid.
- SCHRIEWER, J. (1996) "Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada" en Pereyra, M. y otros (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- SHUMWAY, N. (1993) *La invención de la Argentina*. Emecé, Buenos Aires.
- SILVA, T. T. da (1993) *Sociologia da Educação e Pedagogia. Crítica em tempos posmodernos*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- SIRVENT, M.T. (1996) "Múltiples pobreza, violencia y educación" en Izaguirre (comp.) *Violencia social y derechos humanos*. EUDEBA. Buenos Aires.
- SLATER, D. (1996) "La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: Imaginaciones desafiantes de lo global" en Pereyra, M. y otros (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- SOMERS, M. (1996/7) "Narrando y naturalizando la sociedad civil y la teoría de la ciudadanía: el lugar de la cultura política y de la esfera pública" en *Revista Zona Abierta*, nº 77/78, Madrid.
- SOUTHWELL, M. (2000) "Nuevas herramientas para nuevos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso" en *Propuesta Educativa*, año 10, Nº 22, Junio.
- SOZZO, M. (dir.) (2005) *Policía, violencia, democracia. Ensayos sociológicos*. Ediciones UNL, Santa Fe.

- SVAMPA, M. (2000) *Desde Abajo. La transformación de las identidades sociales*. Biblos/Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- _____ (2002) *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Biblos/Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- STEPAN, A. (1978) *The state and society: Pery in comparative perspective*. Princeton University Press, Princeton.
- TARCOV, N. (1991) *Locke y la educación para la libertad*. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (1989) *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención*. Tomo I y II. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (1993) “Nuevos modelos de gestión educativa: el caso de los consejos escolares de la Provincia de Buenos Aires” en *Propuesta Educativa*, año 5, n° 9, Octubre.
- _____ (1995) “La concertación de políticas públicas como un nuevo modo de hacer política” en FLACSO/CONCRETAR/OREALC *Es posible concertar las políticas educativas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- _____ (2000) “Las transformaciones del sentido de lo público en el sistema escolar” en *Revista Espacios en Blanco*, n° 10, Junio.
- _____ (2001) *La condición docente en Argentina*. Ministerio de Educación de Argentina, Buenos Aires.
- _____ (2003) “Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante” en Tenti Fanfani, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira, Buenos Aires.

- _____ (2004_a) "La configuración fragmentada del sistema educativo argentino" en *Cuaderno de Pedagogía*, Año VII, n° 12, Agosto.
- _____ (comp.) (2004_b) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial. Buenos Aires.
- _____ y ZIEGLER, S. (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós, Buenos Aires.
- TIRONI, E. y LAGOS, R. (1991) "Actores sociales y ajuste estructural" en *Revista de la CEPAL*, n° 44, Santiago de Chile.
- TORFING, J. (1998) "Un repaso al análisis del discurso" en Buenfil Burgos (coord.) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Plaza y Valdés, México.
- TORRADO, S. (1997) *Vivir apurado para morirse joven. Reflexiones sobre la transmisión intergeneracional de la pobreza en la Argentina* (inédito). IEHS-CIG, Tandil.
- TOSCANO A. G. (2006) "La educabilidad y la definición del destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia" en *Revista Espacios en Blanco*, n° 16. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro.
- TOURAINÉ, A. (1995) *¿Qué es la democracia?* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- TREND, D. (1995) "Nacionalidades, pedagogías y medios" en *Revista Propuesta Educativa* Año 6, n° 12, Julio, Buenos Aires.
- VELAZQUEZ, G. (2008) *Geografía y Bienestar. Situación local, regional y global de la Argentina luego del Censo de 2001*. Eudeba, Buenos Aires.
- VEZUB, L. (2005) "El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la provincia de

- Buenos Aires” en *Revisa Espacios en Blanco*, n° 15, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro.
- VIÑAO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata, Madrid.
- WACQUANT, L. (2000) *Las cárceles de la miseria*. Manantial, Buenos Aires.
- WEBER, M. (1983) *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México.
- _____ (1984) *Escritos políticos*. Folios, México.
- WEILER, H. (1996) "Enfoques comparados en descentralización educativa" en Pereyra, M. y otros (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Península, Barcelona.
- YANNUZZI, M. A. (1995) *La modernización conservadora. El Peronismo de los 90*. Editorial Fundación Ross, Buenos Aires.
- ZANATTA, L. (1996) *Del estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- ZWEIG, S. (1953) *O mundo que eu vi: minhas memorias*. Guanabara, Río de Janeiro.

FUENTES

PUBLICACIONES OFICIALES:

CEPAL *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años 90.*

Publicación de las Naciones Unidas, 1990, Santiago de Chile.

CEPAL/UNESCO *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* Publicaciones de las Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992.

CONGRESO PEDAGÓGICO. *Informe Final Asamblea Nacional.* Ministerio de Educación y Justicia, 1988.

CONSEJO GENERAL DE ESCUELAS Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Resolución reglamentaria n° 114/1988

CONSEJO PROVINCIAL DE LA FAMILIA Y DESARROLLO HUMANO

Informe de Evaluación del Plan Vida: 1994-1999, 2000.

Plan Vida, 2000.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Código de Enseñanza Primaria, 1898.

Decreto n° 183/1984.

Resolución n° 910/1984 La reforma educativa en la Provincia de Buenos Aires.

Resolución n° 1342/1984.

Discurso "Hacia el cambio educativo" del Director General de Escuelas y Cultura, José Gabriel Dumón, 1984.

Resolución n° 7694/1985.

Lineamientos de Política Educativa: Hacia el cambio educativo, 1985, 1986, 1987.

DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS Y CULTURA DE LA
PROVINCIA DE BUENOS AIRES

*Política educativa de la Provincia de Buenos Aires en democracia
para la consolidación del Sistema,* 1987.

Política Educativa. Lineamientos 1988, La Plata.

Revista de Educación y Cultura, Año 9, n° 1, 1988.

DIRECCION GENERAL DE CULTURA y EDUCACION DE LA
PROVINCIA DE BUENOS AIRES:

Resolución n° 1407/1990. Estructura Orgánico Funcional.

En defensa de la escuela pública. Discurso del Gobernador Eduardo
Duhalde al poner en funciones a la Directora General de Escuelas y
Cultura, Susana Farías de Castro, 1991.

Resolución n° 6257/1991.

Resolución n° 421/1992. Regionalización.

Lineamientos de la Política Educativa, 1992.

Resolución n° 6032/1993. Regionalización.

*Nota de la Directora General de Escuelas y Cultura a los servicios
educativos transferidos,* 13 de Enero de 1994.

En defensa de la escuela pública. Discurso del Gobernador Eduardo
Duhalde al poner en funciones a la Directora General de Escuelas y
Cultura, Susana Farías de Castro, 1991.

Primer Seminario de Conducción. Para Inspectores, 6 y 7 de
febrero. Escuela Vucetich, 1992_b.

Lineamientos de la Política Educativa, 1992_c.

Entrevista a María del Carmen Feijóo en Revista Educación y
Cultura, 1994_a.

Carta a los directivos de los Servicios Educativos Transferidos, 13 de enero 1994_b.

Resolución n° 3376/1995. Criterios de Evaluación, acreditación, calificación y promoción de los alumnos.

Resolución n° 4947/1995. Consideraciones sobre la Transformación Educativa de la Provincia de Buenos Aires - Primera Etapa, 1996.

Resolución n° 3708/1996. Consideraciones sobre la Transformación Educativa de la Provincia de Buenos Aires. 2ª etapa: 1997

Resolución n° 3709/1996. Proyecto de Formación y Capacitación Docente.

Resolución n° 8588/1996. Creación del cargo de coordinador del EGB3.

Resolución n° 1856/1996. Pautas para la articulación entre los servicios educativos de los anteriores niveles de educación primaria y media.

Resolución n° 5058/1997. Implementación de las Acciones de capacitación Docente obligatoria y remunerada.

Resolución n° 7574/1998. Evaluación, acreditación y promoción del Nivel Inicial, EGB y Polimodal.

Resolución n° 49/1999. Estructura Orgánico Funcional.

Programa Provincial de Becas para alumnos del Polimodal, 1999.

Programa de Comedores Escolares, 2000.

Programa Recreativo de Comedores de Verano, 2000.

Programa de Jornada Completa en el tercer ciclo de Educación General Básica, 2000.

Programa de Igualdad de Oportunidades en Educación, 2000.

Plan Adolescencia, escuela e integración, 2001.

Operativos Provinciales de Evaluación de Calidad en convenio con OREALC/ UNESCO, 2001.

Resolución n° 694/2002 Descentralización de los consejos escolares.
Dirección Provincial de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa Estudios n° 1 a 9, Años 2000-2002.

Plan de educación 2002-2005. Documento 2, 2002.

Una mejor educación para una mejor sociedad, 2002_a.

Prioridades bonaerenses para una mejor educación. Líneas de acción 2003. 2002_b.

"La institución", 2002_c.

Programa: La escuela lee más. Formando ciudadanos lectores y escritores hacia la sociedad del conocimiento, 2002_d.

Dirección de Planeamiento y Evaluación de la Calidad "La escolaridad en la Provincia de Buenos Aires: nuevos indicadores para un análisis de las diferencias socio-económicas" Enero, 2002.

Programa La nueva escuela, 2003.

Programa de Mapa Escolar, 2003.

Resolución n° 823/2003. Pautas de evaluación Educación General Básica.

Resolución n° 6000/2003. Creación de la Unidad Educativa de Gestión Distrital.

Resolución n° 6001/2003. Programa Todos en la escuela aprendiendo: Volver a la escuela.

Resolución n° 6017/2003. Regionalización

Resolución n° 300/2005. Estructura Orgánico Funcional.

Resolución n° 473/05. Inspección general.

Resolución n° 1045/2005. Educación Primaria y Educación Secundaria Básica.

Resolución n° 1049/2005. Modificatoria Resolución n° 823/03

DIRECCIÓN NACIONAL DE ESTADÍSTICA EDUCATIVA,
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Censo Nacional Educativo 1994.

HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA

Ley de de Educación n° 1420/1884.

Ley de Escuelas Nacionales en las Provincias n° 4874/1905.

Ley de Reforma del Estado n° 23.696/1989.

Ley Emergencia Económica n° 23.697/1989.

*Ley de Creación del Fondo de Reparación Histórica del Conurbano
Bonaerense n° 24.073/1990.*

Ley Transferencia de Servicios Educativos n° 24.049/1991.

*Diarios de Sesiones de la Cámara de Diputados 6-5-92, 26 y 27-8-
92, 1 a 3-9-92 y 14-4-93*

*Diarios de Sesiones de la Cámara Senadores de la Nación 29-4-92
y 16 y 17-12-92, 22-12-92.*

Ley Federal de Educación n° 24195/1993

Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente n° 25.919/2004.

*Ley de Obligatoriedad de 180 días de clases anuales n°
25.864/2004*

Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058/2005

Ley de Financiamiento Educativo n° 26.075/2005

Ley de Educación Sexual n° 26.150/2006

Ley Nacional de Educación n° 26206/2006

HONORABLE LEGISLATURA DE LA PROVINCIA DE BUENOS
AIRES

Ley de Educación Común n° 988/1875.

*Ley de Obligación de la enseñanza del Himno Nacional n°
2367/1890.*

Ley de Escolarización Básica n° 2934/1905.

Diario de Sesiones 1870-1873, 1921.

Ley de Educación n° 5650/1951

Ley de Consejos Escolares n° 6266/1960.

Ley Orgánica n° 6749/1964.

Ley Orgánica n° 10134/1984.

Ley Orgánica n° 10236/1984.

Ley Orgánica n° 10662/1988.

Ley de Consejos de Escuela n° 4182/1988.

Ley del Consejo Provincial de la Mujer n° 11.097/1991.

Ley del Régimen de Administración de los Fondos n° 11.247/1992.

Ley de Presupuesto General de Gastos y Cálculos de recursos de la Administración General de la Provincia n° 11.361/92.

Ley de Reforma parcial de la Constitución n° 11488/1993.

Ley de Educación n° 11612/1994.

*Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados 22-12-94
(PE/224-94-95)*

*Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores 22 y 23-12-94
(Asunto C-78/94-95).*

Ley de Ministerios n° 11.737/1995.

Ley de creación de la Unidad Ejecutora Reconstrucción del Gran Buenos Aires n° 11.746/96.

Ley de Creación de la Bandera Bonaerense n° 11997/1997.

Ley Día de la Bandera Bonaerense el 20 de noviembre n° 12384/1997.

Ley del Programa Provincial de Prevención de la Violencia Escolar n° 12299/1999.

Informe a la Legislatura 1999-2000. 2000.

Informe del Director General de Cultura y Educación, Lic. José Octavio Bordón, ante las comisiones de Educación de la Honorable

Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, 16 de mayo de 2001.

Dirección electrónica: <http://www.ed.gba.gov.ar/>.

Ley de emergencia económica n° 12727/2001

Ley de Ajustes en el Sistema Educativo Bonaerense n° 12867/2002

Informe sobre el estado de la educación de la Provincia de Buenos Aires del Director General Mario Oporto, 7 de mayo de 2002.

Informe a la Legislatura Abril, 2003.

Ley de Ministerios n° 13.175/2004.

Informe a la Legislatura 2004/2005.

Ley Segarra n° 13574/2006.

Proyecto de Ley para la Derogación de la Ley Segarra. La Plata.

Ley Provincial de Educación n° 13.688/07.

HONORABLE CONVENCION NACIONAL CONSTITUYENTE

Constitución Nacional, 1853.

Constitución Nacional, 1949.

Debates de la Convención Constituyente de 1994.

Constitución Nacional, 1994.

HONORABLE CONVENCION CONSTITUYENTE DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Debates de la Convención Constituyente 1870-1873 (1921).

Publicación Oficial, La Plata.

Constituciones de 1854, 1873, 1889, 1934, 1949 y 1994.

Debates de la Convención Constituyente, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICAS Y CENSOS

Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. Año 1980.

Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. Año 1991.

Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. Año 2001.

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL DE LA NACION

Plan Nacional Jefas y Jefes de Hogar Desocupado, 2002.

MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO Y TRABAJO DE LA
PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Ante la Crisis, 2002.

Documento Base del Plan Más Vida, 2002, 2008.

Programa de Capacitación Estrategia Integral de Cuidado Familiar. REDES, 2003.

Programa Más Vida + Educación, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN

Resolución Ministerial n° 926/1973.

Resolución Ministerial n° 1278/1973.

De los planes a la acción. La política de transformación educativa, 1989_a.

Acta de Reafirmación Federal, 1989_b.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION:

Resolución n° 2165/1990.

Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales en Argentina. Subproyecto: Investigación para la transformación de la Institución escolar. Agosto 1990_a.

Plan para la Transformación Educativa. Lineamientos políticos, ejes estratégicos y programas transformadores. 1990_b.

Jerarquización de la escuela en el marco de la política de federalización. Programa de descentralización-Integración de la Gestión Educativa. 1990_c.

Bases para la Transformación Educativa, 1991.

Plan Social Educativo, 1993.

Aplicación de la Ley Federal de Educación. 1994.

Organigrama, 2000.

Ejes centrales. Acciones, 2000.

Programa de Acciones Compensatorias en Educación, 2000.

Programa Nacional de Becas, 2000.

Programa de Centros de Actividades Juveniles, 2001.

OCDE. *Development Cooperation*. Report, Paris. 1992.

PODER EJECUTIVO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Ley Orgánica n° 10134/1984.

Ley Orgánica n° 10236/1984.

Ley Orgánica n° 10662/1988.

Ley n° 4182/1988.

PODER EJECUTIVO NACIONAL

Decreto n° 4182/1988.

Decreto n° 506/1993.

Decreto-ley 423/55: modificatorio de la Ley n° 5650/1951

SECRETARIA DE PROGRAMACION Y EVALUACION EDUCATIVA

Marco general de Política Educativa. 1994.

OTROS:

BERNAZZA, C. (2008) *El Consejo Provincial de las Mujeres de la provincia de Buenos Aires: una apuesta a su continuidad*. Abril, La Plata

BERRA, F. (1898) *Código de enseñanza primaria i normal de la Provincia de Buenos Aires*. Talleres de publicaciones del Museo, La Plata.

CETRÁNGOLO, (1996) *Desafíos de la descentralización. Educación y Salud en Argentina y Chile*. CEPAL, Santiago de Chile.

COMENIUS, J. (1986) *Didáctica Magna*. Akal, Madrid (Primera Edición 1632).

ECHEVERRÍA ASTORGANO, J. (1994) *Manual de conducción de Centros Educativos de la Provincia de Buenos Aires*. Muñiz. Buenos Aires.

- FEIJÓO, M. (1992) “Reportaje a María del Carmen Feijoo, Subsecretaria de Educación” en *Revista de Educación y Cultura*, La Plata.
- FRIEDMAN, M. Y FRIEDMAN, R. (1980) *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Grijalbo, Barcelona.
- FUKUYAMA, F. (1992) *The end of history and the last man*. The Free Press, New York.
- HAYEK, F. von (1982) *Derecho, legislación y libertad. El orden político de una sociedad libre*. Unión, Madrid.
- KETZELMAN, F. y DE SOUZA, R. (1930) *Colección completa de leyes del Estado y Provincia de Buenos Aires desde 1854 a 1929*. Lex, Buenos Aires.
- NOBLE, R. (1937) *Reforma educacional de Buenos Aires: “La Nación del porvenir a imagen y semejanza de su escuela”*. Ministerio de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Taller de Impresiones Oficiales, La Plata.
- ROJAS, R. (1922) *La restauración nacionalista. Obras Completas, Tomo IV*, Librería «La Facultad», Buenos Aires (1º edición 1909).
- SANCHEZ SORONDO, M. (1915) *La instrucción obligatoria*. Imprenta de Coni Hermanos, La Plata.
- STUBRIN, A. (1987) *Discurso del Secretario de Educación*, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. 23 de marzo.