Globalització perifèrica, regulació política del sistema educatiu i producció de desigualtats a l'Argentina On som ara?

Dra Estela M. Miranda, professora titular de Política Educacional i Legislació Escolar. Facultat de Filosofia i Humanitats. Universitat Nacional de Còrdova (Argentina)

"It is time to think differently about education policy before is too late. We need to move beyond the tyrannies of improvement, efficiency and standards, to recover a language of and for education articulated in term of ethics, moral obligations and values"

(Stephen Ball, 2004).

1. Introducció

A partir de la dècada del setanta les societats occidentals assisteixen a un conjunt de transformacions estructurals de l'ordre econòmic, polític i cultural. Transformacions que amb diferents denominacions se sintetitzen en el fenomen de la Globalització o en la coexistència de "diverses globalitzacions", des del plantejament de Sousa Santos (Dale i Robertson, 2007; Bonal, 2007).

A l'Argentina, durant l'última dictadura militar (1976-1983) es van iniciar les reformes estructurals en l'Estat-nació. En els noranta es van aprofundir aquests canvis, també des del discurs neoliberal, com a condició per a la inserció del país en la globalització. El desmembrament del component keynesià l'Estat de Benestar va provocar "la separació entre l'Estat, la Nació i els ciutadans". L'Estat trenca "els acords tradicionals amb els sectors populars organitzats, els sectors mitjans i els grups empresarials nacionals que van ser la seua base de legitimació aliant-se amb actors empresarials més concentrats i empreses transnacionals". El debilitament de l'Estat com articulador i integrador dels subjectes a un ordre social va afectar l'estructura econòmica i social del país generant una profunda fragmentació social que va impactar dramàticament en el sistema educatiu. L'Estat va deixar de ser un factor d'integració i cohesió social, abandonant el seu caràcter intervencionista i la responsabilització directa sobre la provisió dels serveis socials bàsics, com

l'educació (Calderón, 2004; Bresser Pereira, 1998).

En el marc de les "reformes de segona generació", finançades pel Banc Mundial, la descentralització [1] constitueix un aspecte central de la reestructuració dels sistemes educatius, justificada en la millora de la qualitat, major autonomia a les escoles i als municipis per acostar les decisions a la ciutadania i l'avaluació educativa com a mecanisme de "control a distància" i de pressió sobre el treball docent (Bonal, 2002; Zufiaurre, 2010).

La promulgació de nous marcs normatius (Llei Federal d'Educació/1993 i Llei d'Educació Superior/1995), que sustentaran l'anomenada "Transformació Educativa" del govern de Menen, va habilitar altres maneres de regulació del sistema educatiu, originades en un nombre cada vegada major de fonts: els organismes internacionals, l'Estat Nacional, els estats provincials, els poders locals i la influència dels pares a través de mecanismes d'opció de mercat. Aquesta multiregulació, en termes de João Barroso, va modificar substancialment les formes i estils de gestió i administració de l'educació, configurant un agregat institucional heterogeni que accentuà la fragmentació i les desigualtats educatives. Un cabal important d'estudis i d'investigacions mostren la relació entre les polítiques de reformes neoliberals de l'Estat argentí i l'aprofundiment de les desigualtats socials i educatives ja existents, així com l'emergència de nous processos que afecten a diferents grups socials i mostren la "diversitat de sentits" que es condensen en múltiples i complexes demandes a l'escola (Dubet, 2006, 2004; Barroso, 2005; Tiramonti, 2004; CTERA, 2005).

A l'Argentina, igual que en altres països llatinoamericans, el panorama polític està canviant. S'assisteix a una recuperació de l'Estat nacional en el "pilotatge polític" de la iniciativa, el disseny i la implementació de polítiques educatives i socials que tenen com a prioritat la inclusió social.

El propòsit d'aquesta comunicació és analitzar els nous processos de regulació política educativa i els seus efectes en l'aprofundiment de les desigualtats educatives. Es tracta d'indagar com l'evolució de les formes de regulació afecta els processos d'escolarització, *re-configurant* el lloc de l'escola i dels subjectes en un espai públic altament fragmentat. Així mateix, s'analitzen els intents de les polítiques educatives actuals per atenuar aquests processos i el desafiament que planteja sostenir "la promesa igualitària" d'un sistema educatiu estatal que encara opera en l'imaginari social (almenys de les grans majories) com expectativa per assolir millors condicions d'existència i per a la construcció de la nació.

Als efectes d'aquesta presentació es treballa sobre resultats parcials d'investigacions pròpies que prenen com a referent empíric algunes províncies argentines i, a més, es recuperen resultats d'altres estudis i documents amb el propòsit d'aprofundir l'anàlisi.

2. La globalització perifèrica i els seus efectes en les polítiques nacionals

Nombrosos estudis han produït extensos debats sobre la globalització, de manera que ací em limitaré a assenyalar breument algunes característiques que afecten l'educació. La Globalització és un fenomen "complex, multidimensional i policèntric", no exempt de contradiccions, que "té vessants econòmiques, polítiques i culturals" (Dale, 2007; Torres, 2008) i genera conseqüències de diferent índole, tant d'ordre material com simbòlic . Hardt i Negri (2002) sostenen que "En la postmodernització de l'economia global, la creació de riquesa tendeix cada cop més vers el que anomenem producció biopolítica, la producció de la mateixa vida social, en la qual l'aspecte econòmic, el polític i el cultural se superposen i s'infiltren creixentment entre si."

En termes polítics i econòmics, la globalització redefineix les relacions de poder en una governança sense Govern (Rosenau, citat per Dale, 2007) operant a través d'un conjunt d'organitzacions supranacionals (FMI, BM., OMC; OCDE; G. 7) que en gran mesura determinen i condicionen amb les seues directrius (El Consens de Washington) als Estats-nació. Entre aquestes directrius la pressió per "millorar la seua competitivitat" ha portat els països a prioritzar "les dimensions econòmiques de les seues activitats per sobre de les altres" (Dale, 2007; Ramonet, 2007; Bonal, 2002). La pèrdua del component "keynesià" dels Estats de Benestar debilitar la seua capacitat per a organitzar i regular la vida social i econòmica i generar polítiques distribució i reactivadores per a atendre les demandes i necessitats a l'interior dels països (de Sousa Santos, 2007).

En el seu vessant cultural, els principals problemes giren al voltant de la qüestió de la pèrdua de rellevància de les cultures locals i nacionals enfront dels efectes d'homogeneïtzació que planteja la "americanització" / "*hollywoodització*" / *macdonalització* en la producció d'un "consumidor genèric" (Ball, 2001). A risc de simplificar un tema tan complex, podríem dir que estem davant l'emergència d'un sistema d'escala mundial que transforma la "textura de la vida quotidiana" (Ball, 2001) en una "vida líquida" que "assigna al món, a les persones i a tots els seus

altres fragments animats i inanimats el paper *d'objecte de consum"*, movent-se en un continu que té en l'altre pol els "consumidors"…. (i) "al llarg del qual es distribueixen i es mouen a diari tots els membres de la societat" (Bauman, 2006)

L'ús creixent i transversal de les tecnologies de la comunicació i de la computació i els llenguatges i formats del món digital constitueixen el "corpus de pràctiques culturals" i de nous espais públics en què se socialitzen avui els xiquets i joves. Aquesta experiència cultural dominada per l'adquisició d'un "coneixement mosaic", per la simultaneïtat dels estímuls, l'hipertext, "el desordre, la dispersió, el caos aleatori", la superposició de gèneres estètics, la barreja d'informació i de ficció, defineix universos culturals diversos i posen en qüestió l'espai escolar i familiar (Quevedo, 2003; Bauman, 2007)

Els països pobres (o emergents) del planeta, particularment d'Amèrica Llatina, van tenir una inserció "perifèrica a la globalització" amb efectes devastadors no només per les seues economies: "Si els beneficis de la globalització han estat massa vegades inferiors als que els seus defensors reivindiquen, el preu pagat ha estat superior, perquè el medi ambient va ser destruït, els processos polítics corromputs i el ritme veloç dels canvis no va deixar als països un temps suficient per a l'adaptació cultural" (Stiglitz, 2002).

A l'Argentina, la matriu sociopolítica "*Estadocéntrica*", caracteritzada per una forta intervenció de l'Estat de Benestar en l'econòmic i de redistribució de l'ingrés a través de les polítiques socials, va entrar en crisi a mitjans dels setanta. En els noranta les polítiques neoliberals de reforma d'Estat van apuntar a "fer eficient la despesa pública, privatitzar les empreses estatals, mantenir el tipus de canvi, reduir el dèficit fiscal, flexibilitzar els marcs reguladors del treball i continuar amb la transferència de polítiques socials universals (com educació) a les províncies". Aquestes mesures, entre altres, es justificaren en la necessitat de generar condicions per a garantir l'obertura de l'economia el mercat mundial, radicar capitals transnacionals i millorar la competitivitat del país enfront dels desafiaments que imposava la globalització econòmica. Es va tractar d'un "xoc liberal" en el qual, paradoxalment, l'Estat va tenir un paper primordial per a adequar les relacions economicopolítiques als dictàmens dels organismes i del capital internacional i per a instaurar una societat de mercat (García Delgado, 1998). A diferència de l'estratègia de modernització utilitzada pel desenvolupisme (en els seixanta), que va fer de l'Estat el motor del procés, l'estratègia de modernització neoliberal (….) Pren el mercat pel principi constitutiu de la reorganització social. El resultat ha estat no només una vigorosa expansió de l'economia capitalista de mercat sinó també i

per sobretot una societat de mercat, on els criteris propis de la racionalitat: competitivitat, productivitat, rendibilitat, flexibilitat, eficiència, van travessar totes les esferes socials. El mercat esdevé en la gran força integradora, però amb limitacions evidents (Lechner, 1999; 1991 Ramonet, 2008; Sverdlick, 2010)

Els processos de "modernització neoliberal" van derivar en altes taxes d'atur, precarització laboral, augment de la pobresa, desigualtats socials i l'emergència de noves formes d'exclusió social que l'Argentina mai abans havia conegut. Aquesta situació adquireix una dramàtica visibilitat a partir de la "crisi total" [2] que té lloc a finals de l'any 2001.

A l'escenari en què es planteja aquesta crisi és possible reconéixer clarament que la reforma de l'Estat (dimensió burocràtica i legal), a la qual apuntaven les recomanacions dels organismes internacionals, va produir un impacte major en la seua dimensió simbòlica: l'ordre que proporciona predictibilitat social generalitzada, garanteix la igualtat ciutadana als membres de la nació a través dels drets polítics i l'efectivitat de les garanties individuals (O'Donnell, 2004). Més encara, el procés de desinstitucionalització que afecta l'Estat-Nació (i a altres institucions com la família i l'escola), impacten en el que Dubet i Martuccelli (2000) interpreten com "canvis en la naturalesa de la producció dels individus", perquè la desinstitucionalització provoca la separació de dos processos: socialització i subjectivació.... (i) "cap d'aquestes institucions funciona com aparells capaços de transformar els valors en normes i les normes en personalitats individuals" (Dubet i Martuccelli, 2000). En definitiva, l'Estat-nació i sobretot l'escola pública, que va encarnar els valors universals de la comunitat nacional, apareixen debilitats en la seua capacitat de configurar subjectivitats al voltant d'un projecte polític de ciutadania plena.

3. Regulació / multiregulacions i fragmentació del sistema educatiu

Estudis recents sobre la governabilitat dels sistemes educatius sostenen que com a conseqüència del debilitament de l'Estat-Nació en les seues dimensions materials i simbòliques es va produir una redefinició de la manera de coordinació i control de l'acció educativa en el sistema i en les institucions escolars va més allà de la normativa vigent (Tenti Fanfani, 2004; Tiramonti, 2008). En aquest punt intentem focalitzar el contingut de tal redefinició, les noves fonts de regulació, les lògiques que s'hi instal·len i els seus efectes en el sistema educatiu, en les institucions i els actors.

L'ús del terme regulació en el camp educatiu és relativament recent i la seua divulgació està associada a l'explicació de les noves formes d'intervenció de l'Estat en la conducció de les polítiques públiques (Barroso, 2005). Maroy i Dupriez defineixen **regulació** com "conjunt d'accions posades en marxa per una instància (govern, jerarquia d'una organització) per a orientar les accions i les interaccions dels actors sobre els quals té una certa autoritat". Aquesta definició subratlla les dimensions de coordinació, de control i d'influència exercida pels qui tenen l'autoritat legítima. Altres autors inclouen altres dimensions de la regulació que permet reconéixer en sistemes complexos, com el sistema educatiu, "una pluralitat de fonts, de finalitats i modalitats de regulació en funció de la diversitat d'actors involucrats, de les seues posicions, dels seus interessos i estratègies" (Barroso, 2000).

Per al cas d'Argentina, podríem reconéixer la utilització del terme regulació associat, després de la descentralització, al nou paper assignat a l'Estat en els marcs legals configurant una "nova administració pública que substitueix el control directe i a priori sobre els processos per un control a posteriori basat en resultats", és a dir en termes de Guy Neave "l'Estat avaluador" (Neave, 1988; Barroso, 2005).

D'altra banda, també el concepte de regulació / desregulació està fortament relacionat a la participació de la iniciativa privada en la provisió de l'educació, a través de la creació de quasi mercats educatius. L'Estat utilitzant mecanismes de "reassignació de recursos" posa a les escoles a competir unes amb altres (via projectes institucionals) per a "guanyar-se" el finançament estatal o d'empreses privades que fan servir aquestes mateixes estratègies. La noció de quasi mercat s'aplica per a caracteritzar els sistemes educatius on, a partir del finançament públic, les famílies poden triar l'establiment educatiu per als seus fills. Està fundat sobre el principi de lliure elecció de les escoles per les famílies i genera importants efectes sobre el sistema i sobre les institucions (competència entre escoles, etc.) (Whitty, Power i Halpin, 1999)

Fent una breu digressió convé recordar que aquestes polítiques, particularment les tendències privatitzadores, no es qüestionen l'existència del sistema educatiu, per contra, com assenyala Antonio Vinya (2002), les polítiques neoliberals necessiten de l'Estat i també dels sistemes nacionals d'educació : els necessiten fins al punt d'apropiar-se'n, de patrimonialitzar-los i utilitzar-los d'una manera favorable als interessos a curt termini, de les classes o grups socials que es beneficien d'aquestes polítiques.

Podria dir-se llavors que la transformació de la cultura escolar per a l'atenció de les demandes del mercat converteix el sistema educatiu, com a conjunt articulat d'institucions, en un agregat d'escoles, sense articulació, ni relació i els fragments no es reconeixen. Sobre el concepte de **fragmentació**, prenem com a referència les aportacions de Guillermina Tiramonti (2004) qui sosté que es tracta d'un fenomen que es caracteritza per "la ruptura amb una referència comuna a un centre, a una institució organitzadora. Els fragments són autoreferenciats, alguns tenen una referència amb l'Estat, però només alguns, (…) aquesta referència és feble i (…) parla del procés de desinstitucionalització de l'Estat". "El fragment s'organitza a partir d'un eix diferenciat que no es reconeix en l'altre eix, llavors no hi ha graus sinó diferències qualitatives molt fortes que per descomptat inclouen desigualtats molt importants". La fragmentació, afegeix l'autora, "porta com a novetat aquest rescat del particular i diferent, (…) la pèrdua de l'universal, és llavors, la primacia del particular sobre l'universal". A la base de la fragmentació hi ha el debilitament de l'Estat, en la seua dimensió simbòlica, "com a òrgan capaç d'articular i incloure en un sentit únic el conjunt d'institucions". Promovent la descentralització i l'autonomia institucional, pròpies dels processos d'autoregulació de mercat, les polítiques neoliberals van conduir al debilitament de la capacitat de l'Estat per a mantenir un mínim d'unitat i coherència necessàries en un sistema nacional d'educació.

Recolzant-nos en els referents empírics de les investigacions pròpies i en altres estudis (nacionals i internacionals) es poden reconéixer tres qüestions que permeten identificar alguns trets de la fragmentació del sistema educatiu (Barroso, Afonso, 2002)

A. *"Efecte de Contaminació" o disseminació de discursos*, textos i

ideologies en el disseny de les reformes educatives.

B. *“Efecte d’hibridació”*

C. *“Efecte mosaic”*

A.“Efecte disseminació / contaminació”: En els textos, discursos i ideologies de les polítiques de reforma de l’educació en els noranta podem reconéixer un conjunt de característiques comunes entre països de la regió i també en països del món desenvolupat (Miranda, 2003). En termes de Barroso (2002) la globalització es converteix en una “regulació transnacional” i la regulació nacional en una “espècie de globalització de baixa intensitat”. El “contagi” internacional de les polítiques de reforma, apel·lant a “solucions màgiques”, “nova ortodòxia” o “nou consens”, es transmet a través d’un conjunt de connexions i correspondències que es condensen en un “paquet de reformes”, que es caracteritza per (S. Ball, 1998, 2002; Barroso, 2002)):

a. La diversitat de dispositius i nivells

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/globalitzacio-periferica-regulacio-politica-del-sistema-educatiu-i-produccio-de-desigualtats-a-largentina-on-som-ara/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de control juxtaposats (nació, província, escoles, etc.)

p. Reforç de la regulació del mercat i l'establiment de quasi mercats educatius per a substituir la reducció / disminució de recursos financers aportats per l'Estat.

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/globalitzacio-periferica-regulacio-politica-del-sistema-educatiu-i-produccio-de-desigualtats-a-largentina-on-som-ara/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

c. El currículum i l'avaluació de l'acompliment dels alumnes vinculats a un enfortiment dels vincles entre formació en competència per a les noves economies.

d. La promoció de la participació social i comunitària en el govern de les escoles com a mecanismes

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/globalitzacio-periferica-regulacio-politica-del-sistema-educatiu-i-produccio-de-desigualtats-a-largentina-on-som-ara/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

d’avaluació externa i control social.

Tot i que puguem reconéixer en el cas de la reforma educativa argentina (Llei Federal d’Educació) elements d’una “concepció única” o d’“estandardització” (a nivell macro) de les polítiques educatives, atenent les directrius dels organismes internacionals de crèdit que la van finançar, cal assenyalar, seguint les aportacions de S. Ball, que els textos i discursos de les polítiques són el resultat d’un procés de “recontextualització”, on conflueixen històries, cultures, ideologies i estructures existents sedimentades en els sistemes educatius nacionals, com veurem a continuació. En el mateix sentit, Barroso i Afonso (2002) sostenen que si bé conceptes del camp de l’educació comparada, com “contaminació”, “emprèstits de polítiques”, “disseminació” poden servir per a explicar similituds en el nivell macro de la retòrica i de les reformes polítiques, dissimulen i falsifiquen la diversitat de polítiques efectivament posades en pràctica, així com el seu origen i els seus efectes

B. “Efecte d’hibridació / recontextualització” [3]: Refereix a superposició i mestissatge de diferents lògiques, discursos i pràctiques en la definició i en l’acció política. És el resultat del joc de forces i restriccions locals que contextualitzen i transformen els efectes de la “contaminació”, això d’alguna manera reforça el seu caràcter ambigu (Barroso, 2002).

Stephen Ball sosté que el disseny de les polítiques és un procés de bricolatge, d’oportunisme, desordre, negociació, retalls d’idees, disputes, compromisos i accions no planificades (*ad hocery*), fluixament acoblats, en què no hi ha una sola direcció o flux d’informació entre aquestos, són típicament productes canibalitzats de múltiples (però circumscrita) influències i agendes. Les polítiques són redefinides a través de complexos processos d’influència, producció del text, disseminació i recreació / recontextualització en el context de la pràctica. (Ball, 1994; 2001)

Múltiples recontextualitzacions tenen lloc també en els nivells meso (províncies / jurisdiccions) i micro (institucions escolars). Per exemple, Estudis sobre la implementació del tercer cicle de l’Educació General Bàsica (EGB/12-14), establert

en la Llei Federal d'Educació, en les 24 jurisdiccions permetre identificar 56 situacions diferents. Així mateix, la recontextualització curricular és un altre aspecte de la reforma organitzativa del sistema educatiu. Aquestes dues qüestions, entre altres, van operar com a fonts de desigualtats educatives la magnitud i conseqüències individuals i socials no han estat prou estudiades.

A l'Argentina, la reforma organitzativa que es delinea des dels marcs regulatoris (Llei Federal d'Educació, Llei d'Educació Superior) prové creixentment de models diferents, en particular pel que fa a l'oposició regulació estatal / regulació de mercat. D'una banda, les estratègies i les pràctiques de control (pròpies d'una regulació burocràtica i centralitzada) i, d'altra banda, la promoció de la descentralització provincial i l'autonomia institucional (pròpia dels processos d'autoregulació de mercat) (Barroso i d'altres , 2002).

S'estableix una forta tensió entre el "control a distància" ("Estat avaluador") i els mecanismes burocràtics / tradicionals de gestió del sistema educatiu a les províncies. El pilotatge a distància, com a nou paradigma de la gestió pública, es constitueix discursivament en alternativa al control coercitiu i normatiu (regulació burocràtica centralitzada), reemplaçant aquestes normes i restriccions per incentius i la responsabilitat ex post basada en la qualitat i els resultats (regulació postburocràtica).

En aquesta juxtaposició de lògiques es plantegen els processos de recentralització nacional en aspectes clau del sistema educatiu com el disseny d'un currículum nacional (Continguts Bàsics Comuns), de proves estàndards i publicació de resultats de cada escola, la definició de paràmetres de la formació docent inicial i contínua i el finançament dels programes compensatoris d'assistencialisme i tutela als "necessitats" [4] (Dussel, Tiramonti, Birgin, 1998)

A les institucions escolars, el discurs de l'autonomia cobra una rellevància inusitada. Les modalitats burocràtiques tradicionals i el discurs de la nova gestió directiva, amb base en l'autonomia aparent dels centres, es juxtaposen. La "nova" gestió i el mercat estableixen formes més subtils d'autocontrol dels docents i la coerció de l'Estat és reemplaçada per aquesta aparença d'autonomia que suposa autoregulació i debilita les possibilitats de reacció o resistència. La "nova" gestió es caracteritza per l'especialització, la impersonalitat i la monopolització d'un coneixement tècnic gerencial per part d'un nou tipus de professionals: "L'escola es desinfecta i tecnifica" (Ball, 1994).

C. “Efecte Mosaic”: Aquesta categoria permet identificar el canvi progressiu de la idea tradicional de sistema educatiu nacional com “una xarxa o conjunt d’institucions educatives d’educació formal: a) diferenciades per nivells o cicles i relacionades entre si, b) gestionades, supervisades o controlades per agències i agents públics; c) pagades, almenys en part, per algun o algunes de les administracions públiques; d) a càrrec de professors formats, seleccionats o supervisats per aquests agents i retribuïts en tot o en part amb càrrec a un pressupost així mateix públic; i e) que expedeixen unes certificacions o credencials regulades, pel que fa al seu valor formal i expedició, pels poders públics” (Viñao, 2002)

A l’Argentina, la disparitat que emergeix del procés d’implementació de la “transformació educativa” es reflecteix en un “mosaic” de situacions. A tall il·lustratiu es plantegen algunes situacions sobre la reforma organitzativa del sistema i de les institucions:

- **Gestió centrada en l’escola.** En el marc del nou paradigma de gestió escolar es transfereix a les escoles un major poder de decisió i responsabilitat en la gestió dels recursos financers. Sostingut en el discurs de l’autonomia institucional es va generalitzar la gestió per projectes que les escoles han de “guanyar” en una competència per recursos financers. Per a esmentar alguns casos [5] d’aquesta modalitat de gestió ens referim al Programa Escola Creativa a Mendoza, Projecte de Promoció de l’Autonomia Escolar a la província de Còrdova i el Fons Educatiu aplicat a San Luís. El Programa Escola Creativa iniciat a Mendoza el 1992 s’inscriu en “una proposta que transfereix capacitat de decisió a les escoles, concebent-les com a centre de les transformació educativa i reconeixent-les capacitat per a dissenyar, executar i avaluar accions que produeixen més i millors aprenentatges en els alumnes” (Feldfeber, Andrade Oliveira, 2008). El Projecte de Promoció de l’Autonomia Escolar va formar part del Programa de Suport a la Modernització de l’Estat a la província de Còrdova. “El propòsit general és l’enfortiment de les capacitats de gestió pedagògica i institucional amb autonomia a les escoles i la millora dels processos i resultats educatius, atenent especialment les necessitats i desafiaments de les escoles que treballen amb població en situació de vulnerabilitat socioeducativa”. Aquest projecte s’emmarca en les polítiques compensatòries que, inspirades en el principi d’equitat (tal com es va conceptualitzar sota les polítiques neoliberals), van utilitzar com a criteri la “focalització” d’assistència en sectors socialment desafavorits i la “priorització”

dels recursos financers en determinades problemàtiques educatives (Govern de Còrdova, 2003)

El govern de la província de San Luís a través del Fons Educatiu Aplicat atorga als establiments escolars de gestió estatal recursos financers destinats a: el pagament dels docents suplents, consums i serveis (llum, aigua, telèfon, etc.), Petites reparacions o manteniment de l'edifici escolar i capacitació docent. Aquests Fons són gestionats per un Consell Escolar Intern (CEI), integrat pel director, un docent de l'establiment i un representant dels pares dels alumnes. Per a accedir al Fons Educatiu Aplicat les escoles presenten un "Projecte d'Implementació del Fons" on justifiquen les despeses i inversions que realitzaran. L'atorgament d'aquests recursos a una escola depén dels resultats de l'avaluació efectuada per les autoritats ministerials.

La tendència a la privatització o terciarització de serveis educatius històricament prestats per l'Estat és creixent i diversa. Tal és el cas de la contractació de mà d'obra privada tant en els anomenats *Hardservices* [6] (manteniment de les escoles, refaccions, neteja, seguretat, etc.) Com en els *Softservices* (terciarització de serveis educatius a través de contractes amb instituts privats especialitzats en idioma estranger, etc.). A la província de Còrdova, però l'existència de la normativa específica que prohibeix els contractes per a càrrecs docents (Estatut del Docent i d'altres normatives menors), la relació laboral per contractes a terme per a exercir-se en funcions docents comença a generalitzar-se, segons la denúncia efectuada pel gremi docent provincial (La Tiza, 2006, Miranda i d'altres, 2004))

- **Privatització de la gestió:** En l'esquema clàssic d'escola / escola de gestió privada a l'Argentina, les jurisdiccions autoritzen el funcionament d'escoles presentat per organitzacions o associacions (a títol lucratiu o no) i, sota determinades condicions, atorga subsidi (diners públics) per a la cobertura total o parcial dels salaris docents. La infraestructura (edifici escolar, equipaments, etc.) És de responsabilitat de l'oferent del servei (Associació) així com les despeses de manteniment. Aquestes organitzacions tenen àmplies atribucions per a contractar lliurement el personal i administrar l'escola en totes les seues dimensions (financeres, curriculars, etc.). El cos de supervisors estatals s'encarrega del control administratiu i pedagògic de les escoles.

  Una modalitat diferent de privatització de la gestió de les escoles es planteja

en les escoles “autogestionades” (Província de San Luís). Dissenyades sobre la base del model d’escoles “charter” dels EUA, l’Estat provincial va establir una relació contractual amb associacions a qui els reconeix àmplies atribucions en la gestió pedagògica (i curricular) i autonomia per a establir el seu propi règim contracte i cessament del personal docent, així també per a la capacitació i perfeccionament permanent. El personal docent d’aquestes escoles no té dependència laboral amb l’Estat. Les associacions estableixen la suma dels salaris, amb l’única condició que aquests no poden ser inferiors, ni superiors en més del 50% de la resta de les escoles públiques. L’Estat provincial proveeix les associacions de l’edifici escolar i l’equipament, alhora que atorga el finançament per alumne, diferenciat (i creixent) segons el nivell del sistema educatiu que ofereixen. Per al monitoratge pedagògic i financer de les escoles autogestionades, el govern provincial va contractar els serveis d’una consultora privada.

A més d’aquestes dues modalitats assenyalades, també podem trobar a les jurisdiccions / províncies modalitats de descentralització de l’administració del sistema educatiu. Així, la província de Còrdova i en el marc de la Llei d’Educació provincial Núm. 8113/91 va establir un esquema de descentralització operativa territorial delegant tasques en instàncies regionals i locals d’administració de l’educació.

4. Al rescat de l’escola pública?

A l’Argentina, i encara enmig del desastre econòmic i polític amb que iniciem la primera dècada del segle XXI, el govern del president Néstor Kirchner (2003) va definir un conjunt de polítiques destinades a recuperar la centralitat de l’Estat i “recol·locar la política” en l’horitzó de les accions estatals. A diferència del que va passar en la dècada del 90, on es va prioritzar l’economia sobre altres àrees, s’assisteix a una “repolitització de les polítiques públiques”, posant les problemàtiques derivades de les desigualtats socials com a qüestió d’Estat. Això es verifica, entre altres, en els discursos sobre l’educació que reprenen un lloc que havia quedat vacant en la dècada anterior. Es podria dir que es va començar a pensar en el sentit del sistema educatiu, però no des de l’aspecte tècnic, sinó des del reconeixement de la seua naturalesa política. Es va desplaçar així l’empremta tècnica com a pretensió d’eficàcia i la despolitització com a garantia d’eficiència, que sustentaven les polítiques anteriorment (Senén González, 2007)

En els nous discursos i textos de la política educativa nacional és possible identificar dos moments: En un primer moment la sanció de la Llei de Finançament Educatiu (2005) i la Llei de Formació Tecnicoprofessional (2005) es va emmarcar en la recuperació del sentit polític del discurs i les pràctiques educatives en dues qüestions molt sensibles socialment i resistides de la política educativa anterior: el finançament i l'educació tècnica. En un segon moment, la sanció de la Llei d'Educació Nacional (2006) va significar el gir definitiu del canvi ideologicopolític, perquè va derogar la polèmica llei sancionada sota els paràmetres neoliberals.

En la gestió de l'actual presidenta Cristina Fernández de Kirchner aquestes polítiques educatives estan sent aprofundides, posant en el cap de l'agenda educativa l'atenció a les desigualtats socials i educatives. En el discurs d'assumpció a la Presidència va sostenir: "Avui amb bretxes d'inequitat social, els sectors vulnerables són els que van a l'escola pública. Els que tenen diners envien els seus fills a una escola o universitats privats. Llavors els que som part de l'escola pública hem de trobar formes dignes de lluita (...) defensant-la amb intel·ligència" (Clarín, 2007; Presidència de la Nació, 1908.12.16).

El país té avui un context diferent en diversos sentits. A diferència de la dècada del noranta, la nova agenda de polítiques educatives es construeix sobre un ampli consens social que torna a dipositar sobre l'educació expectatives de reparació material i simbòlica de les desigualtats socials. El reposicionament d'un Estat fort té el repte de definir una nova articulació amb la societat civil, com a plataforma per a recompondre alguns fragments del sistema educatiu. Encara que es presenta una paradoxa important: amb una economia en creixement encara es registra un "deute intern" amb amplis sectors socials exclosos. Des d'aquest diagnòstic que sembla estar present en els discursos oficials es registren polítiques educatives i socials que encoratgen alguns avanços importants tendents a reinstal·lar l'eix pedagògic i dels aprenentatges en les escoles i recuperar la unitat del sistema educatiu respectant la diversitat provincial i local.

En aquest sentit, la Llei d'Educació Nacional mobilitza altres discursos que es diferencien de l'etapa anterior, creant nous sentits que recuperen alguns principis de la cultura estatalista original del sistema educatiu argentí i n'incorporen d'altres atenent la diversitat provincial i als contextos internacionals: "L'educació i el coneixement com un bé públic i un dret personal i social, garantits per l'Estat" (Art. 2n); "L'educació és una prioritat nacional i es constitueix en una política d'Estat per a construir una societat més justa..." (Art. 3r) i fixa taxativament que "L'Estat no subscriurà tractats bilaterals o multilaterals de lliure comerç que impliquen

concebre l’educació com un servei lucratiu o encoratgen qualsevol forma de mercantilització de l’educació pública” (Art. 10é). Recupera el discurs de la “igualtat educativa” i reconeix el paper de l’Estat en la promoció i assignació dels recursos pressupostaris per tal de garantir la igualtat d’oportunitats i resultats educatius en els sectors més desfavorits de la societat.

Dels 145 articles que conté aquesta Llei assenyalaré alguns dels temes que permeten identificar una ruptura, respecte de la normativa anterior:

1. Per a atendre els problemes d’ordre pedagògic, organitzatiu i financer que porta la implementació de l’estructura acadèmica establerta a la Llei Federal, estableix una estructura

acadèmica similar per tot el país que comprén quatre nivells (Inicial, primari, secundari i superior) i vuit modalitats: Educació Tecnicoprofessional, Educació Artística, Educació Especial, Educació permanent de Joves i Adults, Educació Rural, Educació Intercultural

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/globalitzacio-periferica-regulacio-politica-del-sistema-educatiu-i-produccio-de-desigualtats-a-largentina-on-som-ara/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Bilingüe, Educació en Contextos de Privació de Llibertat i Educació Domiciliària i Hospitalària;

2. Reafirma l'obligatorietat escolar des de l'edat de cinc anys i estableix la universalització del Nivell Inicial per a les xiquetes i els xiquets de quatre anys. La Llei de

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/globalitzacio-periferica-regulacio-politica-del-sistema-educatiu-i-produccio-de-desigualtats-a-largentina-on-som-ara/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Finançament Educatiu preveia com un dels seus objectius “Incloure en el Nivell Inicial al 100% de la població de cinc anys d’edat i assegurar la incorporació creixent de les xiquetes i dels xiquets de tres anys i quatre anys, prioritzant els sectors més desfavorits” (Art. 2).

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/globalitzacio-periferica-regulacio-politica-del-sistema-educatiu-i-produccio-de-desigualtats-a-largentina-on-som-ara/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

El Nivell Inicial registra per a l'any 2009 una taxa del 92,43% de la població de xiquetes i xiquets de 5 anys d'edat escolaritzats. Mentre que la taxa d'escolarització per a la sala de 4 anys és del 77,1%, per a l'any 2009. Encara que aquestes dades estadístiques són encoratjadors, les

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/globalitzacio-periferica-regulacio-politica-del-sistema-educatiu-i-produccio-de-desigualtats-a-largentina-on-som-ara/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

comparacions entre províncies mostren una bretxa important, o si es comparen les dades per àmbit urbà i rural les taxes d'escolarització de les sales de 3 i 4 anys d'edat presenten diferències molt marcades. (DINIECE, 2010)

3. Estén l'obligatorietat

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/globalitzacio-periferica-regulacio-politica-del-sistema-educatiu-i-produccio-de-desigualtats-a-largentina-on-som-ara/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

escolar fins a la finalització de l'Educació Secundària. Per això el govern nacional a través dels governs provincials implementà un conjunt de programes com el PROMSA (Programa de Millora del Sistema Educatiu/2004) amb el propòsit de

generar les condicions institucionals i d'infraestructura per a atendre la població escolar que es troba en major risc social i educatiu. Un dels subprogrames és el Programa Nacional de Beques Estudiantils (PNBE) els resultats del qual van donar compte d'un

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/globalitzacio-periferica-regulacio-politica-del-sistema-educatiu-i-produccio-de-desigualtats-a-largentina-on-som-ara/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

impacte positiu en termes de millora de l'assistència i promoció dels beneficiaris de les beques, respecte dels que no n'eren beneficiaris i estaven en condicions de obtenir-la. Basat en el model d'execució del PROMSA i per donar continuitat i aprofundir aquestes accions, el

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/globalitzacio-periferica-regulacio-politica-del-sistema-educatiu-i-produccio-de-desigualtats-a-largentina-on-som-ara/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

PROMEDU (Programa de Millora de l'Equitat Educativa/2008), també amb finançament internacional, té com a propòsit l'equitat de l'educació inicial, primària i secundària i contribuir a tancar la bretxa existent en les oportunitats educatius de

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/globalitzacio-periferica-regulacio-politica-del-sistema-educatiu-i-produccio-de-desigualtats-a-largentina-on-som-ara/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

xiquetes i xiquets, i joves que pertanyen a diferents estrats d'ingrés . De la mateixa manera que l'anterior preveu un Programa Nacional de Beques Estudiantils (PNBE) per a atendre els problemes de r**etenció i promoció en el nivell secundari,**

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/globalitzacio-periferica-regulacio-politica-del-sistema-educatiu-i-produccio-de-desigualtats-a-largentina-on-som-ara/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

estimulant la permanència, promoció i eixida de l'alumnat de 13 a 19 anys que assisteixen a escoles estatals d'educació secundària, que estiguen en risc d'abandonar el sistema educatiu i pertanyen a famílies que es troben en situació d'indigència i / o

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/globalitzacio-periferica-regulacio-politica-del-sistema-educatiu-i-produccio-de-desigualtats-a-largentina-on-som-ara/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

pobresa. A més, es distribuiran textos escolars per als alumnes i les biblioteques escolars, així com recursos didàctics i material de consulta per als docents d'escoles secundàries. En un segon subprograma el finançament per a l'adequació, reparació i ampliació de la

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/globalitzacio-periferica-regulacio-politica-del-sistema-educatiu-i-produccio-de-desigualtats-a-largentina-on-som-ara/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

infraestructura escolar estarà destinada a aquelles escoles de jornada escolar estesa en el nivell primari, que atenguen alumnat en condicions de pobresa (DGFI, 2011)

Aquestes polítiques educatives estan acompanyades de polítiques socials com el Programa Nacional d'Assignació Universal per fill per a protecció social (AUH) (Decret núm. 1602-1609) destinat a les famílies amb fills menors de 18 anys en condicions de vulnerabilitat social (desocupats, treballadors informals que perceben baixos ingressos, etc.). És condició per a percebre aquesta assignació que els fills assistisquen a un establiment escolar i, complementàriament s'atenguen els aspectes bàsics de la salut de xiquetes i xiquets i les / els adolescents (programes de vacunació, per exemple). Aquest programa està destinat a reintegrar l'alumnat que havia abandonat l'escola o a incorporar a aquells que no hi havien arribat

encara per falta de condicions socials bàsiques.

A partir de l'any 2009 el Pla Nacional d'Educació Obligatòria, aprovat pel Consell Federal d'Educació, planteja una construcció conjunta que integre les polítiques nacionals, provincials i locals, les estratègies per a fer front als canvis de l'educació obligatòria, en els seus diferents àmbits , nivells i modalitats i l'articulació amb les intervencions intersectorials d'altres ministeris i organitzacions socials [7]. Es proposen tres estratègies: 1) Incrementar la cobertura del nivell i millorar les trajectòries escolars dels alumnes, en correspondència amb les polítiques d'igualtat i equitat social, 2) Millorar la qualitat de l'oferta educativa i 3) Enfortir la gestió institucional.

Així mateix, i per a fer efectiva la culminació de l'ensenyament obligatori, el Consell Federal d'Educació [8] va aprovar el 2010 les "Pautes Federals per a la mobilitat estudiantil en l'educació obligatòria", on s'estableixen "les condicions per al passatge entre escoles de diferents modalitats, orientacions i jurisdiccions, eximint l'alumne de la necessitat de retre equivalències al moment del traspàs". Aquesta mesura de política educativa "procura protegir els drets dels alumnes i la cohesió del sistema educatiu nacional", a través de mecanismes que faciliten la mobilitat dels estudiants dins del territori nacional, promovent la inclusió i la finalització de l'ensenyament secundari.

La Llei de Finançament Educatiu sancionada el 2005 es va proposar com a meta en 2010 destinar el 6% del PIB. Les dades disponibles assenyalen que s'ha superat aquest percentatge per a l'any objectiu (2010) i en algunes províncies, com és el cas de Còrdova, el govern ha destinat en l'últim any un 40% del pressupost provincial a educació.

Encara hi ha molts deutes pendents com augmentar els salaris docents que si bé han tingut una millora significativa en els últims anys, les disparitats entre les províncies són importants; aprofundir les accions per a assolir una efectiva inclusió, permanència i finalització dels estudis obligatoris dels sectors socials més vulnerables, complementades amb altres accions destinades a la millora en els resultats dels aprenentatges, dels quals donen compte els magres rendiments obtinguts en les avaluacions nacionals i internacionals, entre d'altres problemes que encara subsisteixen en el sistema educatiu.

Finalment, cal assenyalar que a diferència de la dècada dels noranta signada per una forta conflictivitat entre el govern nacional i les jurisdiccions [9] s'estaria

perfilant un escenari col·laboratiu entre el nivell macro i el meso polític, amb alguna participació en l'educació dels nivells de govern local, com els municipis. Es presenta l'oportunitat de confirmar que des dels estats provincials també és possible construir una societat més justa atenent les desigualtats educatives i des de l'Estat nacional de fer efectiu el declamat federalisme.

Bibliografia

Ball, Stephen (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge. London.

Ball, Stephen(2004): *Performatividade , privatizaçao e o Póst-Estado Do Bem-Estar.* Educaçao & Sociedade. Revista de Ciencia da Educaçao, Vol 25, Núm. 89, Set./Dez.CEDES/UNICAMP.

Ball, Stephen (2002): *Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica.* Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Año 2, Núm. 2/3. Facultat de Filosofia i Humanitats de la Universitat Nacional de Còrdova (Traducció Estela M. Miranda)

Ball, Stephen (2001): *Global policies and vernacular politics in education*. *Curriculo sem Fronteiras,* v.1, Núm. 2, pàgs.xxvii.xliii, jul/dez.

Ball, Stephen(1998) *Big policies/small World: an introduction to internacional perspectives in education policy.* Comparative Education, vol. 34, Núm. 2, Oxford.

Ball, Stephen (1993): *La gestión como tecnología moral.* En Ball, Stephen (1993): *Foucault y la educación.Disciplinas y saber*. Ediciones Morata, Madrid.

Barroso, João (2005): *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas*. Educação & Sociedade, Vol 26, Núm. 92, Especial-Out. 2005. CEDES/Unicamp.

Barroso, João (2004): *La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués.* Revista Educación Núm. 333, Madrid.

Barroso, João, Afonso, Natércio (2002) *Sistèmes éducatifs, modes de régulation et*

d'évaluation scolaire et politiques de lutte contre les inégalités en Anglaterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal. Reguleducnetwork (Deriverable 3).

Bauman, Zygmunt (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa, Barcelona.

Bauman, Zygmunt(2006): *Vida líquida*. Paidós, Buenos Aires.

Bonal, Xavier; Tarabini Catellani, Aina y Verger, Antoni (comp.)(2007): *Globalización y Educación. Textos fundamentales.* Buenos Aires. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Bresser Pereira, Luis(1998): *La reforma del Estado de los años noventa. Lógicas y mecanismos de control.* En Revista Desarrollo Económico, v. 38, Núm. 150, juliol-setembre, Buenos Aires.

CTERA, CNTE, Colegio de Profesores; AFUTI-FENAPES-LPP (2005): *Las reformas educativas en los países del cono sur.* Un Balance crítico. Clacso, Buenos Aires.

Dale, Roger (2007): *Los efectos de la globalización en la política nacional. Un análisis de los mecanismos.* En Bonal, Xavier; Tarabini Catellani, Aina y Verger, Antoni (comp.)(2007): *Globalización y Educación. Textos fundamentales.* Buenos Aires. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Dale, Roger y Robertson, Susan (2007): *Entrevista a Boaventura de Sousa Santos*. En Bonal, Xavier; Tarabini Catellani, Aina y Verger, Antoni (comp.)(2007): *Globalización y Educación. Textos fundamentales.* Buenos Aires. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Diario La Voz del Interior 03/03/2008

Dubet, François (2006): *Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado.* Gedisa Editorial, Barcelona.

Dubet, François (2004):*¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo*. En Tenti Fanfani, Emilio (Org.) (2004). Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Institut Internacional de Planeament de l'Educació/Unesco, Buenos Aires.

Dussell, Inés; Tiramonti, Guillermina, Birgin, Alejandra (1998): *Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina.* Revista de Estudios del Curriculum, Núm. 2, Vol. 1. Ediciones

Pomares-Corredor, Barcelona.

García Canclini, Néstor (1989): *Culturas híbridas.* Grijalbo, Mèxic.

García Delgado, Daniel (1998): *Estado-nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio.* Ariel, Buenos Aires.

Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila (Comps.) (2008): *Política Educativa y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Hardt, Michael.y Negri, Antoni (2000): *Imperio*. Harvard University Press. Cambridge.

La Tiza. Revista de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), Año XV/ Núm. 89, març-abril 2006.

Lechner, Norbert (1999): *Los condicionantes de la gobernabilidad democrática en la América Latina de fin de siglo*. Flacso, Buenos Aires.

Lechner, Norbert (1991): *A la búsqueda de la comunidad perdida. Los retos de la democracia en América Latina.* Revista Internacional de Ciencias Sociales, Núm. 129, setembre, Unesco.

Maroy, Ch. et Dupriez, V. (2000): *La régulation dans les systèmes scolaires.Propositions théoriques et analyse du cadre structurel en Belgique francophone.* Revue Française de Pédagogie, Núm. 130.

Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional (2011). Ministerio de Educación. Buenos Aires. http://www.me.gov.ar/ufi/

Direccional Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2010): *Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización*. Boletin Núm. 8. Ministeri d'Educació de la Nació. Buenos Aires.

http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/8-Boletin-2010.pdf

Miranda, Estela (2010) *Cuestión de Estado. Políticas neoliberales, mutaciones institucionales y su impacto en el oficio de enseñar.Hoy La Universidad,* Núm. 2,

novembre 2009. Universitat Nacional de Còrdova. pàgs.29-31

Miranda; Estela; Lamfri; Nora(2008): *Los efectos de la multirregulación política en educación en la configuración de nuevas condiciones de trabajo e identidad del oficio docente.* Cuadernos de Educación, Núm. 6, vol. 6. Centre d'Investigacions de la Facultat de Filosofia i Humanitats de la Universitat Nacional de Còrdova.

Miranda, Estela. (2005) *Decentralization, new form of governance of the educational system and teachers´ work in Argentina: From the State to the market?* Paper presented at 7th ESRC Seminar 'Privatisation, new forms of governance and work', Institute of Education, University of London.

Miranda, Estela; Senén González, Silvia; Lamfri, Nora. & Nicolini, Mariana (2004). *Políticas de Reforma del Sistema Educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba.* Editorial Brujas, Còrdova.

Miranda, Estela y Senén González, Silvia (2003). *Inclusión social, comunidades y educación.* Seminari de Cooperació Canadà Còrdova. Centre Cultural Canadà Còrdova, Agència Còrdova Ciència SE i Universitat Nacional de Còrdova, Còrdova, del 10 al 12 d'abril.

Neave, Guy (1988): *On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1968-1988*. European Journal of Education, 23(1/2).

O´Donnell, Guillermo (2004) *La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas. Contribuciones para el debate.* Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Alfaguara SA, Buenos Aires.

Popkewitz, Thomas (1994): *Sociología política de las reformas educativas.* Morata Editores, Madrid.

Pereyra, Miguel. y Otros (Comp) (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

Quevedo, Luis (2003): *La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI.* En Tenti Fanfani, Emilio (comp.): Educación media para todos. IIPE/Altamira/Fundación OSDE, Buenos Aires.

Ramonet, Ignacio (2007): *El mercado contra el Estado. Informe sobre la globalización.* Le Monde Diplomatique, Núm. 4, Agosto. Última consulta 10/1/2011 http://firgoa.usc.es/drupal/node/40637

Senén González, S. (2008) *Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica.* En: Pedraza, Roxana. (Comp.): Política pública y Educación: Mitos y realidades. Editorial Aique, Buenos Aires.

Stiglitz, Joseph (2002): *El malestar en la globalización.* Taurus, Buenos Aires.

Sverdlick, Ingrid (2010). *Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas.* Rizoma Freiriano Núm. 8. Instituto Paulo Freire de España.

https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2010-vol-8/

Tenti Fanfani, E. (Org.) (2004): *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Tiramonti, G. (Comp.) (2004): *La trama de la desigualdad educativa*. *Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires

Torres, Carlos Alberto(2008) *Educación y Globalizaciones: Dilemas y desafíos para la educación superior en América Latina.* Conferència dictada en la Facultat de Filosofia i Humanitats. Universitat Nacional de Còrdova. (mimeo).

Torres, Carlos Alberto.(2008): *Globalización y Educación Superior en las Américas*http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero15/ArtTorres.pdf

Viñao Frago, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.* Morata, Madrid.

Whitty, Geoff.; Power, Sally & Halpin, David (1999) *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación.* Ediciones Morata, Madrid.

Zufiaurre, Benjamin (2010): *Reformas y debates en educación.Hacia un discurso reculturalizador en el Siglo XXI*. En: Rizoma Freiriano Núm. 8. Institut Paulo Freire d'Espanya.
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2010-vol-8/

Notes

[1] Encara que va haver-hi intents de descentralització dels serveis educatius des de finals de la dècada del cinquanta, acabat el 1978, durant la Dictadura Militar, es va dur a terme la transferència o "devolució" dels nivells preprimari i primari nacionals a les províncies / jurisdiccions . El 1991, es van transferir els serveis educatius de Nivell Mitjà (Secundària) i el Nivell Superior No-Universitari (Llei Núm. 24049/91).

[2] La crisi argentina de 2001-2002 va ser presentada com un dels casos d'empobriment social més accelerats ocorreguts en el món. Es va definir com "una crisi total" perquè va abastar les dimensions de l'aspecte social, el polític, el cultural (entés com els valors, la identitat) i va abraçar totes les esferes de la societat, afectant la quotidianitat dels subjectes (Miranda; Senén González, 2003)

[3] El terme hibridació és d'origen biològic i el seu ús es generalitza en la teoria social en els noranta per denotar "processos socioculturals en què estructures o pràctiques discretes, que existien en forma separada, es combinen per a generar noves estructures, objectes i pràctiques" (García Canclini, 1989).

[4] Referint-se a les polítiques de descentralització dels noranta, les autores, sostenen que sota el discurs de l'autonomia escolar" apareix un "nou subjecte discursiu, el 'necessitat'. El 'necessitat' es refereix a una manera tutelar i jeràrquica d'articulació dels individus a la societat que ens aliena a les nostres tradicions polítiques, però que en aquesta ocasió es resignifica a la llum de l'eficientisme tecnocràtic (…) Els experts desenvolupen i perfeccionen sofisticades tècniques per a la seua identificació i posterior incorporació a programes assistencials (….) l'inclouen en una relació amb l'Estat que no el situa com a subjecte de dret sinó que el s'inscriu en un sistema de prebendes i obligacions" (Dussell, Tiramonti i Birgin, 1998)

[5] La gestió des del nivell central (Ministeri Nacional) del finançament de programes i projectes va ser una estratègia per a "controlar" a les províncies / jurisdiccions en la implementació de la Llei Federal d'Educació i d'intervenció directa en les institucions educatives.

[6] El Govern de la província de Còrdova, que assumeix el juliol de 1999, va

implementar “la desconcentració en el maneig de recursos financers” a les escoles, atorgant-los una suma de diners mensuals per a serveis de manteniment d’aquestes. Això va generar un gran nombre de dificultats com a conseqüència de, d’una banda, no disposar d’un instrument legal específic que ho regulés i, d’altra, un increment en les tasques administratives i responsabilitats als directors no habituats a manejar-se amb una lògica de gerència de recursos financers. Els serveis de neteja dels centres educatius van ser descentralitzats als municipis i comunes, amb transferència de recursos del pressupost provincial (Miranda i d’altres, 2004).

[7] Llei d’Educació Nacional reconeix a les organitzacions socials com a oferents d’educació en incorporar la figura de la “gestió cooperativa i gestió social” de serveis educatius per a tots els nivells i modalitats, diferenciant-la de la gestió privada com la considera fins a la sanció d’aquesta llei. (Sverdlick, 2010).

[8] El Consell Federal d’Educació és un òrgan permanent de “concertació, acord i coordinació de la política educativa nacional”, per assegurar la unitat i articulació del sistema educatiu. Presidit pel ministre d’Educació de la Nació, l’integren els responsables de la conducció educativa de cada jurisdicció i, a més, compta amb la participació de tres representants del Consell d’Universitats.

[9] A poc d’assumir (Desembre 2008) i sobre la premissa de: “La qualitat no és possible si hi ha nivells de desigualtat”, l’actual gestió del Ministeri d’Educació de la província de Còrdova va donar a conéixer les primeres definicions de política educativa, centrades a: 1) Estratègies d’atenció al fracàs escolar (nivell primari) ampliant programes existents destinats a sectors vulnerables i que van resultar reeixits (El Programa 108 Escoles urbano marginals s’ampliarà a 234 escoles, cobrint el 70 per cent de les institucions vulnerables urbanes de la ciutat de Còrdova. L’ampliació cobreix el 70% de les escoles; ampliació de jornada per a escoles de sectors marginals, entre altres), 2) Per a atendre els problemes de fracàs (repetició i baixos rendiments en els aprenentatges) de l’Educació Mitjana s’està treballant en la implementació de professors tutors en els primers anys de nivell. La creació d’un organisme específic en l’estructura de l’administració educativa provincial que s’ocuparà de l’Ensenyament Tecnicoprofessional és una altra política de la nova gestió; 3) Per a enfortir l’ensenyament es prioritza: “Més Llengua, Matemàtica i Ciències” (Entrevista al ministre d’Educació i equip de gestió. En Diari: La Voz del Interior 03/03/2008)

Traducció: Joaquin Martínez