Globalización periférica, regulación política del sistema educativo y producción de desigualdades en Argentina ¿Dónde estamos ahora?

Dra. Estela M. Miranda, Profesora Titular de Política Educacional y Legislación Escolar. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba (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 terms of ethics, moral obligations and values”

(Stephen Ball, 2004).

1. Introducción

A partir de la década del setenta las sociedades occidentales asisten a un conjunto de transformaciones estructurales del orden económico, político y cultural. Transformaciones que con diferentes denominaciones se sintetizan en el fenómeno de la Globalización o en la coexistencia de “varias globalizaciones”, desde el planteo de Sousa Santos (Dale y Robertson, 2007; Bonal, 2007).

En Argentina, durante la última dictadura militar (1976-1983) se iniciaron las reformas estructurales en el Estado-nación. En los noventa se profundizaron esos cambios, también desde el discurso neoliberal, como condición para la inserción del país en la globalización. El desmembramiento del componente keynesiano del Estado de Bienestar provocó “la separación entre el Estado, la Nación y los ciudadanos”. El Estado rompe “los acuerdos tradicionales con los sectores populares organizados, los sectores medios y los grupos empresariales nacionales que fueron su base de legitimación aliándose con actores empresariales más concentrados y empresas transnacionales”. El debilitamiento del Estado como articulador e integrador de los sujetos a un orden social afectó la estructura económica y social del país generando una profunda fragmentación social que impactó dramáticamente en el sistema educativo. El Estado dejó de ser un factor de integración y cohesión social, abandonando su carácter intervencionista y la

responsabilización directa sobre la provisión de los servicios sociales básicos, como la educación (Calderón, 2004; Bresser Pereira, 1998).

En el marco de las “reformas de segunda generación”, financiadas por el Banco Mundial, la descentralización [1] constituye un aspecto central de la reestructuración de los sistemas educativos, justificada en el mejoramiento de la calidad, mayor autonomía a las escuelas y a los municipios para acercar las decisiones a la ciudadanía y la evaluación educativa como mecanismo de “control a distancia” y de presión sobre el trabajo docente (Bonal, 2002; Zufiaurre, 2010).

La promulgación de nuevos marcos normativos (Ley Federal de Educación/1993 y Ley de Educación Superior/1995), que sustentaran la llamada “Transformación Educativa” del gobierno de Menem, habilitó otros modos de regulación del sistema educativo, originados en un número cada vez mayor de fuentes: los organismos internacionales, el Estado Nacional, los estados provinciales, los poderes locales y la influencia de los padres a través de mecanismos de opción de mercado. Esta multiregulación, en términos de João Barroso, modificó sustancialmente las formas y estilos de gestión y administración de la educación, configurando un agregado institucional heterogéneo que acentuó la fragmentación y las desigualdades educativas. Un caudal importante de estudios e investigaciones muestran la relación entre las políticas de reformas neoliberales del Estado argentino y la profundización de las desigualdades sociales y educativas ya existentes; así como la emergencia de nuevos procesos [2] que afectan a diferentes grupos sociales y muestran la “diversidad de sentidos” que se condensan en múltiples y complejas demandas a la escuela (Dubet, 2006, 2004; Barroso, 2005; Tiramonti, 2004; CTERA, 2005).

En Argentina, al igual que en otros países latinoamericanos, el panorama político está cambiando. Se asiste a una recuperación del Estado nacional en el “pilotaje político” de la iniciativa, el diseño y la implementación de políticas educativas y sociales que tienen como prioridad la inclusión social.

El propósito de esta comunicación es analizar los nuevos procesos de regulación política de la educación y sus efectos en la profundización de las desigualdades educativas. Se trata de indagar cómo la evolución de los modos de regulación afecta los procesos de escolarización, re-configurando el lugar de la escuela y de los sujetos en un espacio público altamente fragmentado. Asimismo, se analizan los intentos de las políticas educativas actuales para atenuar esos procesos y el desafío que plantea sostener “la promesa igualitaria” de un sistema educativo estatal que

todavía opera en el imaginario social(al menos de las grandes mayorías) como expectativa para alcanzar mejores condiciones de existencia y para la construcción de la nación.

A los fines de esta presentación se trabaja sobre resultados parciales de investigaciones propias que toman como referente empírico algunas provincias argentinas y, además, se recuperan resultados de otros estudios y documentos con el propósito de profundizar el análisis.

2. La globalización periférica y sus efectos en las políticas nacionales

Numerosos estudios han producido extensos debates sobre la globalización, por lo que aquí me limitaré a señalar brevemente algunas características que afectan la educación. La Globalización es un fenómeno “complejo, multidimensional y policéntrico”, no exento de contradicciones, que “tiene vertientes económicas, políticas y culturales” (Dale, 2007; Torres, 2008) y genera consecuencias de distinta índole, tanto de orden material como simbólico. Hardt y Negri (2002) sostienen que “En la posmodernización de la economía global, la creación de riqueza tiende cada vez más hacia lo que denominamos producción biopolítica, la producción de la misma vida social, en la cual lo económico, lo político y lo cultural se superponen e infiltran crecientemente entre sí.”

En términos políticos y económicos, la globalización redefine las relaciones de poder en “una gobernanza sin Gobierno” (Rosenau, citado por Dale, 2007) operando a través de un conjunto de organizaciones supranacionales (FMI; BM.; OMC; OCDE; G.7) que en gran medida determinan y condicionan con sus directrices (El Consenso de Washington) a los Estados-nación. Entre esas directrices la presión por “mejorar su competitividad” ha llevado a los países a priorizar “las dimensiones económicas de sus actividades por encima de las otras” (Dale, 2007; Ramonet, 2007; Bonal, 2002). La pérdida del componente “keynesiano” de los Estados de Bienestar debilitó su capacidad para organizar y regular la vida social y económica y generar políticas distribucionistas y reactivadoras para atender las demandas y necesidades al interior de los países (de Sousa Santos, 2007).

En su vertiente cultural, los principales problemas giran alrededor de la cuestión de la pérdida de relevancia de las culturas locales y nacionales frente a los efectos de homogeneización que plantea la “americanización”/“hollywoodización”/ macdonalización en la producción de un “consumidor genérico” (Ball, 2001). A

riesgo de simplificar un tema tan complejo, podríamos señalar que estamos frente a la emergencia de un sistema de escala mundial que transforma la “textura de la vida cotidiana” (Ball, 2001) en una “vida líquida” que “asigna al mundo, a las personas y a todos sus demás fragmentos animados e inanimados el papel de *objeto de consumo*”, moviéndose en un continuo que tiene en el otro polo a los “consumidores”…. (y) “a lo largo del cual se distribuyen y se mueven a diario todos los miembros de la sociedad” (Bauman, 2006).

El uso creciente y transversal de las tecnologías de la comunicación y de la computación y los lenguajes y formatos del mundo digital constituyen el “corpus de prácticas culturales” y de nuevos espacios públicos en los que se socializan hoy los niños y jóvenes. Esa experiencia cultural dominada por la adquisición de un “conocimiento mosaico”, por la simultaneidad de los estímulos, el hipertexto, “el desorden, la dispersión, el caos aleatorio”, la superposición de géneros estéticos, la mezcla de información y de ficción, define universos culturales diversos y ponen en cuestión el espacio escolar y familiar (Quevedo, 2003; Bauman, 2007).

Los países pobres(o emergentes) del planeta, particularmente de América Latina, tuvieron una inserción “periférica a la globalización” con efectos devastadores no solamente para sus economías: “Si los beneficios de la globalización han sido en demasiadas ocasiones inferiores a los que sus defensores reivindican, el precio pagado ha sido superior, porque el medio ambiente fue destruido, los procesos políticos corrompidos y el ritmo veloz de los cambios no dejó a los países un tiempo suficiente para la adaptación cultural” (Stiglitz, 2002).

En Argentina, la matriz sociopolítica “Estadocéntrica”, caracterizada por una fuerte intervención del Estado de Bienestar en lo económico y de redistribución del ingreso a través de las políticas sociales, entró en crisis a mediados de los setenta. En los noventa las políticas neoliberales de reforma de Estado apuntaron a “eficientizar el gasto público, privatizar las empresas estatales, mantener el tipo de cambio, reducir el déficit fiscal, flexibilizar los marcos regulatorios del trabajo y continuar con la transferencia de políticas sociales universales (como educación) a las provincias”. Estas medidas, entre otras, se justificaron en la necesidad de generar condiciones para garantizar la apertura de la economía al mercado mundial, radicar capitales trasnacionales y mejorar la competitividad del país frente a los desafíos que imponía la globalización económica. Se trató de un “shock liberal” en el que, paradójicamente, el Estado tuvo un papel primordial para adecuar las relaciones económico-políticas a los dictámenes de los organismos y del capital internacional y para instaurar una sociedad de mercado (García Delgado,

1998). A diferencia de la “estrategia de modernización” utilizada por el desarrollismo (en los sesenta), que hizo del Estado el motor del proceso, la “estrategia de modernización neoliberal (….) toma al mercado por el principio constitutivo de la reorganización social. El resultado ha sido no sólo una vigorosa expansión de la economía capitalista de mercado sino también y por sobre todo una sociedad de mercado, donde los criterios propios de la racionalidad: competitividad, productividad, rentabilidad, flexibilidad, eficiencia, atravesaron todas las esferas sociales. El mercado deviene en la gran fuerza integradora, pero con limitaciones evidentes” (Lechner, 1999; 1991 Ramonet, 2008; Sverdlick, 2010).

Los procesos de “modernización neoliberal” derivaron en altas tasas de desempleo, precarización laboral, aumento de la pobreza, desigualdades sociales y la emergencia de nuevas formas de exclusión social que Argentina nunca antes había conocido. Esta situación adquiere una dramática visibilidad a partir de la “crisis total” [3] que se desata a fines del año 2001.

En el escenario en que se plantea esa crisis es posible reconocer claramente que la reforma del Estado (dimensión burocrática y legal), a la que apuntaban las recomendaciones de los organismos internacionales, produjo un impacto mayor en su dimensión simbólica:“el orden que proporciona predecibilidad social generalizada, garantiza la igualdad ciudadana a los miembros de la nación a través de los derechos políticos y la efectividad de las garantías individuales(O´Donnell, 2004). Más aún, el proceso de des-institucionalización que afecta al Estado-Nación (y a otras instituciones como la familia y a la escuela), impactan en lo que Dubet y Martuccelli(2000) interpretan como “cambios en la naturaleza de la producción de los individuos”, porque “la des-institucionalización provoca la separación de dos procesos: socialización y subjetivación”…. (y) “ninguna de esas instituciones funciona como aparatos capaces de transformar los valores en normas y las normas en personalidades individuales” (Dubet y Martuccelli, 2000). En definitiva, el Estado-nación y sobre todo la escuela pública, que encarnó los valores universales de la comunidad nacional, aparecen debilitados en su capacidad de configurar subjetividades en torno de un proyecto político de ciudadanía plena.

3. Regulación/multiregulaciones y fragmentación del sistema educativo.

Estudios recientes sobre la gobernabilidad de los sistemas educativos sostienen que como consecuencia del debilitamiento del Estado-Nación en sus dimensiones

materiales y simbólicas se produjo una redefinición del modo de coordinación y control de la acción educativa en el sistema y en las instituciones escolares más allá de la normativa vigente (Tenti Fanfani, 2004; Tiramonti, 2008). En este punto intentamos focalizar el contenido de tal redefinición, las nuevas fuentes de regulación, las lógicas que se instalan y sus efectos en el sistema educativo, en las instituciones y los actores.

El uso del término regulación en el campo educativo es relativamente reciente y su divulgación está asociada a la explicación de las nuevas formas de intervención del Estado en la conducción de las políticas públicas (Barroso, 2005). Maroy y Dupriez definen **regulación** como “conjunto de acciones puestas en marcha por una instancia (gobierno, jerarquía de una organización) para orientar las acciones y las interacciones de los actores sobre los cuales posee una cierta autoridad”. Esta definición subraya las dimensiones de coordinación, de control y de influencia ejercida por quienes detentan la autoridad legítima. Otros autores incluyen otras dimensiones de la regulación que permite reconocer en sistemas complejos, como el sistema educativo, “una pluralidad de fuentes, de finalidades y modalidades de regulación en función de la diversidad de actores involucrados, de sus posiciones, de sus intereses y estrategias” (Barroso, 2000).

Para el caso de Argentina, podríamos reconocer la utilización del término regulación asociado, luego de la descentralización, al nuevo papel asignado al Estado en los marcos legales configurando una “nueva administración pública que sustituye el control directo y a priori sobre los procesos por un control a posteriori basado en resultados”, esto es en términos de Guy Neave “el Estado evaluador” (Neave, 1988; Barroso, 2005).

Por otra parte, también el concepto de regulación/desregulación está fuertemente relacionado a la participación de la iniciativa privada en la provisión de la educación, a través de la creación de cuasi-mercados educativos. El Estado utilizando mecanismos de “reasignación de recursos” pone a las escuelas a competir unas con otras(vía proyectos institucionales) para “ganarse” el financiamiento estatal o de empresas privadas que usan esas mismas estrategias. La noción de cuasi-mercado se aplica para caracterizar a los sistemas educativos donde, a partir del financiamiento público, las familias pueden elegir el establecimiento educativo para sus hijos. Está fundado sobre el principio de libre elección de las escuelas por las familias y genera importantes efectos sobre el sistema y sobre las instituciones (competencia entre escuelas, etc.) (Whitty, Power y Halpin, 1999).

Haciendo una breve digresión conviene recordar que estas políticas, particularmente las tendencias privatizadoras, no se cuestionan la existencia del sistema educativo, por el contrario, como señala Antonio Viñao (2002), las políticas neoliberales necesitan del Estado y también de los sistemas nacionales de educación: “los necesitan hasta el punto de apropiarse de ellos, de patrimonializarlos y utilizarlos de un modo favorable a los intereses a corto plazo, de las clases o grupos sociales que se benefician de dichas políticas”.

Podría decirse entonces que la transformación de la cultura escolar para la atención de las demandas del mercado convierte al sistema educativo, como conjunto articulado de instituciones, en un agregado de escuelas, sin articulación, ni relación y cuyos fragmentos no se reconocen. Sobre el concepto de **fragmentación**, tomamos como referencia los aportes de Guillermina Tiramonti (2004) quien sostiene que se trata de un fenómeno que se caracteriza por “la ruptura con una referencia común a un centro, a una institución organizadora. Los fragmentos son auto referenciados, algunos tienen una referencia con el Estado, pero solo algunos, (…) esta referencia es débil y (…) habla del proceso de des-institucionalización del Estado”. “El fragmento se organiza a partir de un eje diferenciado que no se reconoce en el otro eje, entonces no hay grados sino diferencias cualitativas muy fuertes que por supuesto incluyen desigualdades muy importantes”. La fragmentación, agrega la autora, “trae como novedad este rescate de lo particular y lo diferente, (…) la pérdida de lo universal, es entonces, la primacía de lo particular sobre lo universal”. En la base de la fragmentación está el debilitamiento del Estado, en su dimensión simbólica, “como órgano capaz de articular e incluir en un sentido único al conjunto de instituciones”. Promoviendo la descentralización y la autonomía institucional, propias de los procesos de autorregulación de mercado, las políticas neoliberales condujeron al debilitamiento de la capacidad del Estado para mantener un mínimo de unidad y coherencia necesarias en un sistema nacional de educación.

Apoyándonos en los referentes empíricos de las investigaciones propias y en otros estudios (nacionales e internacionales) se pueden reconocer **tres cuestiones** que permiten identificar algunos rasgos de la fragmentación del sistema educativo (Barroso; Afonso, 2002).

A. *“Efecto de Contaminación” o diseminación* de discursos, textos e ideologías en el diseño de las reformas educativas.
B. *“Efecto de hibridación”*
C. *“Efecto mosaico”*

A. *“**Efecto diseminación/contaminación”***: En los textos, discursos e ideologías de las políticas de reforma de la educación en los noventa podemos reconocer un conjunto de características comunes entre países de la región y también en países del mundo desarrollado (Miranda, 2003). En términos de Barroso (2002) la globalización se convierte en una “regulación transnacional” y la regulación nacional en una “especie de globalización de baja intensidad”. El “contagio” internacional de las políticas de reforma, apelando a “soluciones mágicas”, “nueva ortodoxia” o “nuevo consenso”, se trasmite a través de un conjunto de conexiones

y correspondencias [4] que se condensan en un “paquete de reformas”, que se caracteriza por (S. Ball, 1998, 2002; Barroso, 2002)):

a. La diversidad de dispositivos y niveles de control yuxtapuestos (nación, provincia, escuelas, etc.)

b. Refuerzo de la regulación del mercado y el establecimiento de cuasi-mercados educativos para sustituir la

reducción/disminución de recursos financieros aportados por el Estado.

c. El curriculum y la evaluación del desempeño de los alumnos vinculados a un fortalecimiento de los vínculos entre formación en competencia para las nuevas economías.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-donde-estamos-ahora/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

d. La promoción de la participación social y comunitaria en el gobierno de las escuelas como mecanismos de evaluación externa y control social.

Aún cuando podamos reconocer en el caso de la reforma educativa argentina (Ley Federal de Educación) elementos de una “concepción única” o de “estandarización” (a nivel macro) de las políticas educativas, atendiendo a las directrices de los organismos internacionales de crédito que la financiaron, es necesario señalar, siguiendo los aportes de S. Ball, que los textos y discursos de las políticas son el resultado de un proceso de “recontextualización”, donde confluyen historias, culturas, ideologías y estructuras existentes sedimentadas en los sistemas educativos nacionales, como veremos a continuación. En el mismo sentido, Barroso y Afonso (2002) sostienen que si bien conceptos del campo de la educación comparada, como “contaminación”, “empréstitos de políticas”, “diseminación” pueden servir para explicar similitudes en el nivel macro de la retórica y de las reformas políticas, disimulan y falsifican la diversidad de políticas efectivamente puestas en práctica, así como su origen y sus efectos”.

B. “Efecto de hibridación/recontextualización” [5]: Refiere a superposición y mestizaje de diferentes lógicas, discursos y prácticas en la definición y en la acción

política. Es el resultado del juego de fuerzas y restricciones locales que contextualizan y transforman los efectos de la “contaminación”; eso de algún modo refuerza su carácter ambiguo (Barroso, 2002).

Stephen Ball sostiene que el diseño de las políticas es un proceso de bricolage, de oportunismo, desorden, negociación, retazos de ideas, disputas, compromisos y acciones no planificadas (ad hocery), flojamente acoplados, en los que no hay una sola dirección o flujo de información entre los mismos; son típicamente productos canibalizados de múltiples (pero circunscriptas) influencias y agendas. Las políticas son redefinidas a través de complejos procesos de influencia, producción del texto, diseminación y recreación/recontextualización en el contexto de la práctica” (Ball, 1994; 2001)

Múltiples recontextualizaciones tienen lugar también en los niveles meso (provincias/jurisdicciones) y micro (instituciones escolares). Por ejemplo, Estudios sobre la implementación del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB/12-14), establecido en la Ley Federal de Educación, en las 24 jurisdicciones permitieron identificar 56 situaciones diferentes. Asimismo, la recontextualización curricular es otro aspecto de la reforma organizativa del sistema educativo. Estas dos cuestiones, entre otras, operaron como fuentes de desigualdades educativas cuya magnitud y consecuencias individuales y sociales no han sido suficientemente estudiadas.

En Argentina, la reforma organizativa que se delinea desde los marcos regulatorios (Ley Federal de Educación, Ley de Educación Superior) proviene crecientemente de modelos distintos, en particular en lo que concierne a la oposición regulación estatal/regulación de mercado. Por una parte, las estrategias y las prácticas de control (propias de una regulación burocrática y centralizada) y, por otra parte, la promoción de la descentralización provincial y la autonomía institucional (propia de los procesos de autoregulación de mercado) (Barroso y otros, 2002).

Se establece una fuerte tensión entre el “control a distancia” (“Estado evaluador”) y los mecanismos burocráticos/tradicionales de gestión del sistema educativo en las provincias. El pilotaje a distancia, como nuevo paradigma de la gestión pública, se constituye discursivamente en alternativa al control coercitivo y normativo (regulación burocrática centralizada), reemplazando esas normas y restricciones por incentivos y la responsabilidad ex post basada en la calidad y los resultados(regulación postburocrática).

En esta yuxtaposición de lógicas se plantean los procesos de recentralización nacional en aspectos claves del sistema educativo como el diseño de un curriculum nacional (Contenidos Básicos Comunes), de pruebas estándares y publicación de resultados de cada escuela, la definición de parámetros de la formación docente inicial y continua y el financiamiento de los programas compensatorios de asistencialismo y tutela a los “necesitados” [6] (Dussel, Tiramonti, Birgin, 1998).

En las instituciones escolares, el discurso de la autonomía cobra una relevancia inusitada. Las modalidades burocráticas tradicionales y el discurso de la nueva gestión directiva, con base en la autonomía aparente de los centros, se yuxtaponen. La “nueva” gestión y el mercado establecen formas más sutiles de autocontrol de los docentes y la coerción del Estado es reemplazada por esta apariencia de autonomía que supone autorregulación y debilita las posibilidades de reacción o resistencia. La “nueva” gestión se caracteriza por la especialización, la impersonalidad y la monopolización de un conocimiento técnico gerencial por parte de un nuevo tipo de profesionales: “La escuela se desinfecta y tecnifica” (Ball, 1994).

C. “Efecto Mosaico”: Esta categoría permite identificar el cambio progresivo de la idea tradicional de sistema educativo nacional como “una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal: a) diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí; b) gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos; c) costeadas, al menos en parte, por algún o algunas de las administraciones públicas; d) a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público; y e) que expiden unas certificaciones o credenciales reguladas, en cuanto a su valor formal y expedición, por los poderes públicos” (Viñao, 2002)

En Argentina, la disparidad que emerge del proceso de implementación de la “transformación educativa” se refleja en un “mosaico” de situaciones. A modo ilustrativo se plantean algunas situaciones sobre la reforma organizativa del sistema y de las instituciones:

- **Gestión centrada en la escuela.** En el marco del nuevo paradigma de gestión escolar se transfiere a las escuelas un mayor poder de decisión y responsabilidad en la gestión de los recursos financieros. Sostenido en el discurso de la autonomía institucional se generalizó la gestión por proyectos

que las escuelas deben “ganar” en una competencia por recursos financieros. Para mencionar algunos casos [7] de esta modalidad de gestión nos referimos al Programa Escuela Creativa en Mendoza, Proyecto de Promoción de la Autonomía Escolar en la provincia de Córdoba y el Fondo Educativo aplicado en San Luis. El Programa Escuela Creativa iniciado en Mendoza en 1992 se inscribe en “una propuesta que transfiere capacidad de decisión a las escuelas, concibiéndolas como centro de la transformación educativa y reconociéndoles capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar acciones que produzcan más y mejores aprendizajes en los alumnos” (Feldfeber, Andrade Oliveira; 2008). El Proyecto de Promoción de la Autonomía Escolar formó parte del Programa de Apoyo a la Modernización del Estado en la provincia de Córdoba. “El propósito general es el fortalecimiento de las capacidades de gestión pedagógica e institucional con autonomía en las escuelas y el mejoramiento de los procesos y resultados educativos, atendiendo especialmente las necesidades y desafíos de las escuelas que trabajan con población en situación de vulnerabilidad socio-educativa”. Este proyecto se enmarca en las políticas compensatorias que, inspiradas en el principio de equidad (tal como se lo conceptualizó bajo las políticas neoliberales), utilizaron como criterio la “focalización” de asistencia en sectores socialmente desfavorecidos y la “priorización” de los recursos financieros en determinadas problemáticas educativas (Gobierno de Córdoba, 2003)

El gobierno de la provincia de San Luis a través del Fondo Educativo Aplicado otorga a los establecimientos escolares de gestión estatal recursos financieros destinados a: el pago de los docentes suplentes, consumos y servicios (luz, agua, teléfono, etc.), pequeñas reparaciones o mantenimiento del edificio escolar y capacitación docente. Esos Fondos son gestionados por un Consejo Escolar Interno (CEI), integrado por el director, un docente del establecimiento y un representante de los padres de los alumnos. Para acceder al Fondo Educativo Aplicado las escuelas presentan un “Proyecto de Implementación del Fondo” donde justifican los gastos e inversiones a realizar. El otorgamiento de esos recursos a una escuela depende de los resultados de la evaluación efectuada por las autoridades ministeriales.

La tendencia a la privatización o terciarización de servicios educativos históricamente prestados por el Estado es creciente y diversa. Tal es el caso de la contratación de mano de obra privada tanto en los denominados “Hard services” [8] (mantenimiento de las escuelas, refacciones, limpieza, seguridad,

etc.) como en los “Soft services” (terciarización de servicios educativos a través de contratos con institutos privados especializados en idioma extranjero, etc.). En la provincia de Córdoba, no obstante la existencia de la normativa específica que prohíbe los contratos para cargos docentes (Estatuto del Docente y otras normativas menores), la relación laboral por contratos a término para desempeñarse en funciones docentes comienza a generalizarse, según la denuncia efectuada por el gremio docente provincial (La Tiza, 2006, Miranda y Otras, 2004))

- **Privatización de la gestión:** En el esquema clásico de escuela/colegio de gestión privada en Argentina, las jurisdicciones autorizan el funcionamiento de escuelas presentado por organizaciones o asociaciones (a título lucrativo o no) y, bajo determinadas condiciones, otorga subsidio (dineros públicos) para la cobertura total o parcial de los salarios docentes. La infraestructura (edificio escolar, equipamientos, etc.) es de responsabilidad del oferente del servicio (Asociación) así como los gastos de mantenimiento. Estas organizaciones tienen amplias atribuciones para contratar libremente el personal y administrar la escuela en todas sus dimensiones (financieras, curriculares, etc.). El cuerpo de supervisores estatales se encarga del control administrativo y pedagógico de las escuelas.

  Una modalidad diferente de privatización de la gestión de las escuelas se plantea en las escuelas “autogestionadas” (Provincia de San Luis). Diseñadas sobre la base del modelo de escuelas “charter” de los EE.UU, el Estado provincial estableció una relación contractual con asociaciones a quienes les reconoce amplias atribuciones en la gestión pedagógica (y curricular) y autonomía para establecer su propio régimen contrato y cesantía del personal docente, así también para la capacitación y perfeccionamiento permanente. El personal docente de estas escuelas no tiene dependencia laboral alguna con el Estado. Las asociaciones establecen el monto de los salarios, con la única condición que los mismos no pueden ser inferiores, ni superiores en más del 50% del resto de las escuelas públicas. El Estado provincial provee a las asociaciones del edificio escolar y su equipamiento, a la vez que otorga el financiamiento por alumno, diferenciado (y creciente) según el nivel del sistema educativo que ofrecen. Para el monitoreo pedagógico y financiero de las escuelas autogestionadas, el gobierno provincial contrató los servicios de una consultora privada.

Además de estas dos modalidades señaladas, también podemos encontrar en las jurisdicciones/provincias modalidades de descentralización de la administración del sistema educativo. Así, la provincia de Córdoba y en el marco de la Ley de Educación provincial Nº 8113/91 estableció un esquema de descentralización operativa territorial delegando tareas en instancias regionales y locales de administración de la educación.

4. ¿Al rescate de la escuela pública?

En Argentina, y todavía en medio de la debacle económica y política con que iniciamos la primera década del Siglo XXI, el gobierno del Presidente Néstor Kirchner (2003) definió un conjunto de políticas destinadas a recuperar la centralidad del Estado y a "recolocar a la política" en el horizonte de las acciones estatales. A diferencia de lo ocurrido en la década del 90, donde se priorizó la economía sobre otras áreas, se asiste a una "repolitización de las políticas públicas", colocando las problemáticas derivadas de las desigualdades sociales como cuestión de Estado. Esto se verifica, entre otros, en los discursos sobre la educación que retoman un lugar que había quedado vacante en la década anterior. Podría decirse que se empezó a pensar en el sentido del sistema educativo, pero no desde lo técnico, sino desde el reconocimiento de su naturaleza política. Se desplazó así la impronta técnica como pretensión de eficacia y la despolitización como garantía de eficiencia, que sustentaban las políticas anteriormente (Senén González, 2007).

En los nuevos discursos y textos de la política educativa nacional es posible identificar dos momentos: En un primer momento la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo (2005) y la Ley de Formación Técnico-Profesional (2005) se enmarcó en la recuperación del sentido político del discurso y las prácticas educativas en dos cuestiones muy sensibles socialmente y resistidas de la política educativa anterior: el financiamiento y la educación técnica. En un segundo momento, la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) significó el giro definitivo del cambio ideológico-político, porque derogó la polémica ley sancionada bajo los parámetros neoliberales.

En la gestión de la actual Presidenta Cristina Fernández de Kirchner esas políticas educativas están siendo profundizadas, poniendo en el tope de la agenda educativa la atención a las desigualdades sociales y educativas. En el discurso de asunción a la Presidencia sostuvo: "Hoy con brechas de inequidad social, los sectores

vulnerables son los que van a la escuela pública. Los que tienen plata mandan sus hijos a un colegio o universidades privados. Entonces los que somos parte de la escuela pública debemos hallar formas dignas de lucha (...) defendiéndola con inteligencia" (Clarín, 2007; Presidencia de la Nación, 16/12/08).

El país tiene hoy un contexto diferente en varios sentidos. A diferencia de la década del noventa, la nueva agenda de políticas educativas se construye sobre un amplio consenso social que vuelve a depositar sobre la educación expectativas de reparación material y simbólica de las desigualdades sociales. El reposicionamiento de un Estado fuerte tiene el desafío de definir una nueva articulación con la sociedad civil, como plataforma para recomponer algunos fragmentos del sistema educativo. Aunque se presenta una paradoja importante: con una economía en crecimiento todavía se registra una "deuda interna" con amplios sectores sociales excluidos. Desde ese diagnóstico que parece estar presente en los discursos oficiales se registran políticas educativas y sociales que alientan algunos avances importantes tendientes reinstalar el eje pedagógico y de los aprendizajes en las escuelas y recuperar la unidad del sistema educativo respetando la diversidad provincial y local.

En ese sentido, la Ley de Educación Nacional moviliza otros discursos que se diferencian de la etapa anterior, creando nuevos sentidos que recuperan algunos principios de la cultura estatalista original del sistema educativo argentino e incorporan otros atendiendo a la diversidad provincial y a los contextos internacionales: "La educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado" (Art. 2º); "La educación es una prioridad nacional y se constituye en una política de Estado para construir una sociedad más justa..." (Art. 3º) y fija taxativamente que "El Estado no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública" (Art. 10º). Recupera el discurso de la "igualdad educativa" y reconoce el papel del Estado en la promoción y asignación de los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos en los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

De los 145 artículos que contiene esta Ley señalaré algunos de los temas que permiten identificar una ruptura, respecto de la normativa anterior:

1. Para atender a los problemas de orden pedagógico, organizativo y financiero que acarreó la implementación de la estructura académica establecida en la Ley Federal, establece una estructura académica similar para todo el país

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-donde-estamos-ahora/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

que comprende cuatro niveles (Inicial, primario, secundario y superior) y ocho modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural

Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria;

2. Reafirma la obligatoriedad escolar desde la edad de cinco años y establece la universalización del Nivel Inicial para las niñas y los niños de cuatro años. La Ley

de Financiamiento Educativo preveía como uno de sus objetivos “Incluir en el Nivel Inicial al 100% de la población de cinco años de edad y asegurar la incorporación creciente de las niñas y niños de tres años y cuatro años, priorizando a los sectores más desfavorecidos”

(art. 2º). El Nivel Inicial registra para el año 2009 una tasa del 92,43 % de la población de niñas y niños de 5 años de edad escolarizados. Mientras que la tasa de escolarización para la sala de 4 años es del 77,1%, para el año 2009. Aunque estos datos estadísticos son alentadores, las

comparaciones entre provincias muestran una brecha importante, o si se comparan los datos por ámbito urbano y rural las tasas de escolarización de las salas de 3 y 4 años de edad presentan diferencias muy marcadas (DINIECE, 2010)

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-donde-estamos-ahora/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

3. Extiende la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la Educación Secundaria. Para ello el gobierno nacional a través de los gobiernos provinciales implementó un conjunto de programas como el PROMSE (Programa de Mejoramiento del sistema

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-donde-estamos-ahora/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Educativo/2004) con el propósito de generar las condiciones institucionales y de infraestructura para atender la población escolar que se encuentra en mayor riesgo social y educativo. Uno de los sub-programas es el Programa Nacional de Becas estudiantiles (PNBE)

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-donde-estamos-ahora/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

cuyos resultados dieron cuenta de un impacto positivo en términos de mejoramiento de la asistencia y promoción de los beneficiarios de las becas, respecto de los que no eran beneficiarios y estaban en condiciones de obtenerla. Basado en el modelo de ejecución del

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-donde-estamos-ahora/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

PROMSE y para dar continuidad y profundizar esas acciones, el PROMEDU (Programa de mejoramiento de la equidad educativa/2008), también con financiamiento internacional, tiene como propósito la equidad de la educación inicial, primaria y

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-donde-estamos-ahora/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

secundaria y contribuir a cerrar la brecha existente en las oportunidades educativas de niñas y niños, y jóvenes pertenecientes a distintos estratos de ingreso”. Al igual que el anterior prevé un Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) para atender los problemas de

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-donde-estamos-ahora/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

retención y promoción en el nivel secundario, estimulando la permanencia, promoción y egreso de las alumnas y alumnos de 13 a 19 años que asisten a escuelas estatales de educación secundaria, que estén en riesgo de

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-donde-estamos-ahora/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

abandonar el sistema educativo y pertenezcan a familias que se encuentran en situación de indigencia y/o pobreza. Además, se distribuirán textos escolares para los alumnos y las bibliotecas escolares, así como recursos didácticos y material de consulta para los

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-donde-estamos-ahora/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

docentes de escuelas secundarias. En un segundo subprograma el financiamiento para la adecuación, reparación y ampliación de la infraestructura escolar estará destinada a aquéllas escuelas de jornada escolar extendida en el nivel primario, que

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/globalizacion-periferica-regulacion-politica-del-sistema-educativo-y-produccion-de-desigualdades-en-argentina-donde-estamos-ahora/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

atiendan a alumnas y alumnos en condiciones de pobreza (DGFI, 2011).

Estas políticas educativas están acompañadas de políticas sociales como el Programa nacional de “Asignación Universal por hijo para protección social (AUH)” (Decreto nº 1602/09) destinado las familias con hijos menores de 18 años en condiciones de vulnerabilidad social (desocupados, trabajadores informales que perciban bajos ingresos, etc.). Es condición para percibir esa asignación que los hijos asistan a un establecimiento escolar y, complementariamente se atiendan a los aspectos básicos de la salud de niñas/os y las/los adolescentes (programas de vacunación, por ejemplo). Este programa está destinado reintegrar a las alumnas y alumnos que habían abandonado la escuela o incorporado a aquellos que no habían llegado todavía por falta de condiciones sociales básicas.

A partir del año 2009 el Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el Consejo Federal de Educación, plantea una “construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios y organizaciones sociales” [9]. Se proponen tres estrategias:1) Incrementar la cobertura del nivel y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos, en correspondencia con las políticas de igualdad y equidad social; 2) Mejorar la calidad de la oferta educativa y 3) Fortalecer la gestión institucional.

Asimismo, y para efectivizar la culminación de la enseñanza obligatoria, el Consejo Federal de Educación [10] aprobó en 2010 las “Pautas Federales para la movilidad

estudiantil en la educación obligatoria", donde se establecen "las condiciones para el pasaje entre escuelas de distintas modalidades, orientaciones y jurisdicciones, eximiendo al alumno de la necesidad de rendir equivalencias al momento del traspaso". Esta medida de política educativa "procura resguardar los derechos de los alumnos y la cohesión del sistema educativo nacional", a través de mecanismos que faciliten la movilidad de los estudiantes dentro del territorio nacional, promoviendo la inclusión y la finalización de la enseñanza secundaria.

La Ley de Financiamiento Educativo sancionada en 2005 se propuso como meta a 2010 destinar el 6% del PBI. Los datos disponibles señalan que se ha superado ese porcentaje para el año objetivo (2010) y en algunas provincias, como es el caso de Córdoba, el gobierno ha destinado en el último año un 40% del presupuesto provincial a educación.

Todavía hay muchas deudas pendientes como aumentar los salarios docentes que si bien han tenido una mejora significativa en los últimos años, las disparidades entre las provincias son importantes; profundizar las acciones para alcanzar una efectiva inclusión, permanencia y finalización de los estudios obligatorios de los sectores sociales más vulnerables, complementadas con otras acciones destinadas al mejoramiento en los resultados de los aprendizajes, de los que dan cuenta los magros rendimientos obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales, entre otros problemas que aún subsisten en el sistema educativo.

Finalmente, señalar que a diferencia de la década de los noventa signada por una fuerte conflictividad entre el gobierno nacional y las jurisdicciones [11] se estaría perfilando un escenario colaborativo entre el nivel macro y el meso político, con alguna participación en la educación de los niveles de gobierno local, como los municipios. Se presenta la oportunidad de confirmar que desde los estados provinciales también es posible construir una sociedad más justa atendiendo las desigualdades educativas y desde el Estado nacional de hacer efectivo el declamado federalismo.

Bibliografía

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, nº 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, nº 2/3. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Traducción Estela M. Miranda)

Ball, Stephen (2001): *Global policies and vernacular politics in education*. *Curriculo sem Fronteiras,* v.1, nº 2, pp.xxvii.xliii, jul/dez.

Ball, Stephen(1998) *Big policies/small World: an introduction to international perspectives in education policy.* Comparative Education, vol. 34, nº 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, nº 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 nº 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, nº 150, julio-septiembre, 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. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/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, nº 2, Vol. 1. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

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

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/Nº 89, Marzo-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, nº 129, septiembre, 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, Nº 130.

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

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2010): *Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización*. Boletín nº 8. Ministerio de Educación de la Nación. 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,* nº 2, Noviembre 2009. Universidad Nacional de Córdoba. pp.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, nº 6, vol. 6. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

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, Córdoba.

Miranda, Estela y Senén González, Silvia (2003). *Inclusión social, comunidades y educación.* Seminario de Cooperación Canadá Córdoba. Centro Cultural Canadá Córdoba, Agencia Córdoba Ciencia SE y Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 10 al 12 de 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 S.A..,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, nº 4, Agosto. Ultima 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 Freireano nº 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.* Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. (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 Freireano nº 8. Instituto Paulo Freire de España. https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2010-vol-8/

Notas

[1] Aunque hubo intentos de descentralización de los servicios educativos desde fines de la década del cincuenta, recién en 1978, durante la Dictadura Militar, se llevó a cabo la transferencia o “devolución” de los niveles pre-primario y primario nacionales a las provincias/jurisdicciones. En 1991, se transfirieron los servicios educativos de Nivel Medio(Secundaria) y el Nivel Superior No-Universitario (Ley Nº 24049/91).

[2] El sociólogo francés, François Dubet pone en cuestión la ofensiva neoliberal como causa única de las mutaciones de la escuela como institución, señalando que “Sin dudas el mundo actual está sometido a una ofensiva liberal, pero ella no podría

tomarse como la causa única de los problemas actuales de la escuela. En primer lugar, porque esta ofensiva no es la misma en todo el mundo y sobre todo porque la escuela está confrontada con mutaciones y pruebas de naturaleza extremadamente diferentes y sólo algunas de ellas se deben a las políticas neoliberales, mientras que otras se inscriben en una mutación mucho más larga y profunda de la misma institución escolar". Ubica las mutaciones de la escuela el agotamiento del modelo escolar construido en la modernidad o "Programa Institucional" cuyos fundamentos se han agotado: "declinación de las legitimidades sagradas, profesionalización docente creciente, apertura de los santuarios, reconocimiento de la singularidad y derechos de los individuos…" (Dubet, 2004; 2006).

[3] La crisis argentina de 2001-2002 fue presentada como uno de los casos de empobrecimiento social más acelerados ocurridos en el mundo. Se la definió como "una crisis total" porque abarcó las dimensiones de lo social, lo político, lo cultural (entendido como los valores, la identidad) y abrazó todas las esferas de la sociedad, afectando la cotidianeidad de los sujetos (Miranda; Senén González, 2003).

[4] La diseminación internacional de ese conjunto de ideas, "influencias" o "paquete de reformas" se vio facilitado por: 1) "la circulación de un flujo de ideas a través de redes sociales y políticas" (Popkewitz, 1994); 2) las directrices de los organismos internacionales (BM, BID, OCDE) y la disposición de ciertos actores locales a adoptar "acríticamente" las "recomendaciones" y 3) los "analistas simbólicos", los "entrepreneurs de la política", los consultores y los "think tanks" nacionales e internacionales, etc. que orientaron y legitimaron como única solución el "tráfico internacional de estas ideas por el mundo"(Ball, 1998, 2002).

[5] El término hibridación es de origen biológico y su uso se generaliza en la teoría social en los noventa para denotar " procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas" (García Canclini, 1989).

[6] Refiriéndose a las políticas de descentralización de los noventa, las autoras, sostienen que bajo el discurso de la "autonomía escolar" aparece un "nuevo sujeto discursivo, el 'necesitado'. El 'necesitado' se refiere a un modo tutelar y jerárquico de articulación de los individuos a la sociedad que nos ajena a nuestras tradiciones políticas, pero que en esta ocasión se resignifica a la luz del eficientismo tecnocrático (…) Los expertos desarrollan y perfeccionan sofisticadas técnicas para su identificación y posterior incorporación a programas asistenciales (….) lo incluyen en una relación con el Estado que no lo sitúa como sujeto de derecho sino

que lo inscribe en un sistema de prebendas y obligaciones" (Dussell, Tiramonti y Birgin, 1998).

[7] La gestión desde el nivel central (Ministerio Nacional) del financiamiento de programas y proyectos fue una estrategia para "controlar" a las provincias/jurisdicciones en la implementación de la Ley Federal de Educación y de intervención directa en las instituciones educativas.

[8] El Gobierno de la provincia de Córdoba, que asume en Julio de 1999, implementó "la desconcentración en el manejo de recursos financieros" a las escuelas, otorgándoles una suma de dinero mensual para servicios de mantenimiento de las mismas. Esto generó un sinnúmero de dificultades como consecuencia de, por un lado, no disponer de un instrumento legal específico que lo regulara y, por otro, un incremento en las tareas administrativas y responsabilidades a los directores no habituados a manejarse con una lógica de gerenciamiento de recursos financieros. Los servicios de limpieza de los centros educativos fueron descentralizados a los municipios y comunas, con transferencia de recursos del presupuesto provincial (Miranda y otras, 2004).

[9] Ley de Educación nacional reconoce a las organizaciones sociales como oferentes de educación al incorporar la figura de la "gestión cooperativa y gestión social" de servicios educativos para todos los niveles y modalidades, diferenciándola de la gestión privada como se la considera hasta la sanción de esa ley. (Sverdlick, 2010).

[10] El Consejo Federal de Educación es un órgano permanente de "concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional", para asegurar la unidad y articulación del sistema educativo. Presidido por el Ministro de Educación de la Nación, lo integran los responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y, además, cuenta con la participación de tres representantes del Consejo de Universidades.

[11] A poco de asumir (Diciembre 2008) y sobre la premisa de: "La calidad no es posible si hay niveles de desigualdad", la actual gestión del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba dio a conocer las primeras definiciones de política educativa, centradas en: 1)Estrategias de atención al fracaso escolar (nivel primario) ampliando programas existentes destinadas a sectores vulnerables y que resultaron exitosos (El Programa 108 Escuelas urbano marginales se ampliará a 234 escuelas, cubriendo el 70 por ciento de las instituciones vulnerables urbanas de la

Ciudad de Córdoba. La ampliación cubre el 70% de las escuelas ; ampliación de jornada para escuelas de sectores marginales, entre otras); 2) Para atender los problemas de fracaso (repetición y bajos rendimientos en los aprendizajes) de la Educación Media se está trabajando en la implementación de profesores tutores en los primeros años de nivel. La creación de un organismo específico en la estructura de la administración educativa provincial que se ocupará de la Enseñanza Técnico-Profesional es otra política de la nueva gestión; 3) Para fortalecer la enseñanza se prioriza: “Más Lengua, Matemática y Ciencias” (Entrevista al Ministro de Educación y equipo de gestión. En Diario: La Voz del Interior 03/03/2008).