

Entre lo social y lo educativo. La intervención de las políticas sociales en el campo de la educación nacional en los últimos 30 años.

Natalia Del Campo.

Cita:

Natalia Del Campo (2017). *Entre lo social y lo educativo. La intervención de las políticas sociales en el campo de la educación nacional en los últimos 30 años. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/365>

Entre lo social y lo educativo. La intervención de las políticas sociales en el campo de la educación nacional en los últimos 30 años.

Del Campo Natalia (UBA, nataliadelcampo_5@hotmail.com)

Eje temático: Sociología de la educación y enseñanza de la Sociología

Mesa 67 “La Sociología como objeto de enseñanza y como ciencia que estudia las problemáticas educativas”

Abstract

Este trabajo se propone una indagación sociológica sobre la cuestión de las políticas sociales y educativas frente a la desigualdad social y la fragmentación educativa; y el espacio de intersección en el que se entrecruzan, corresponden, condicionan y superponen lo social y lo educativo. En este sentido, se abre un debate necesario acerca de las prácticas y políticas de intervención estatal en el terreno de la educación nacional en torno a los procesos de desigualdad y exclusión social y educativa durante los últimos 30 años. El deslizamiento de las políticas sociales hacia propuestas con eje en la educación operadas en las reformas de segunda generación del Estado de los años '90 y la emergencia y construcción de políticas socioeducativas en el marco de la Ley de Educación Nacional sancionada en el 2006, habilita a la búsqueda de indicios, rupturas, continuidades y tensiones en la penetración del campo de las políticas sociales en la esfera educativa y en los modos y estrategias de regulación estatal desplegadas en la gestión de la pobreza en la educación.

Palabras claves

regulación- gestión de la pobreza- políticas socioeducativas- inclusión- focalización

Notas introductorias

Las transformaciones educativas llevadas a cabo en la Argentina durante las últimas tres décadas se construyeron y pusieron en marcha en el marco de otros procesos de cambio que contribuyeron a darle forma y dirección, por un lado las reformas del Estado y, por el otro, los virajes en la concepción y orientación de las políticas sociales.

Es claro que del conjunto de políticas públicas la política educativa posee características particulares, no obstante la misma nos remite permanentemente al conjunto de las demás políticas sectoriales que en un juego dialéctico las condiciona y a su vez son condicionadas por ella. Este entrecruzamiento entre las políticas sociales y las políticas educativas, entre la racionalidad específica de los programas y proyecto sociales y de los educativos, entre los modos de intervención de lo social y de lo educativo en lo que se podría denominar el campo socioeducativo es lo que me propongo problematizar. En este sentido analizar los nexos entre educación y política social resulta crucial para entender el tratamiento por parte del Estado de la cuestión social. Para ello,

se intentará analizar durante el período neoliberal y el período poscrisis 2001-2002 las estrategias de regulación desplegadas en la gestión de la pobreza en la educación que permitan pensar ciertas tensiones, contradicciones como también puntos de convergencia y acercamiento en las políticas socioeducativas con el objeto de abrir, situar o actualizar debates vigentes sobre los nuevos modos de atención de la pobreza en el terreno de la educación nacional.

Desde el marco de las teorías de la política social¹, la intervención del Estado opera en dimensiones específicas de los procesos de reproducción social capitalista (Grassi, 2003, 2008; Danani, 2004). Una de dichas dimensiones refiere al ámbito educativo, donde el reconocimiento del derecho a la educación por parte del Estado Nacional, desde el nacimiento del sistema educativo en nuestro país, ha contribuido –no sin contradicciones y limitaciones- a los procesos de desmercantilización de la necesidad del servicio educativo en la reproducción social de los ciudadanos.

Ahora bien, a partir de los cambios provocados por las políticas neoliberales en la estructura de la sociedad argentina, surge una Nueva Cuestión Social (Rosanvallon, 1997) producto del derrumbe de la condición salarial (Castells, 1995) y del trabajo como eje integrador del lazo social de los sujetos. Desde entonces, se inicia un profundo proceso en la reconfiguración de las relaciones de producción y del papel del Estado. Diversas formas de expresión de la nueva cuestión social interpelan no solo a las políticas sociales sino a otras instituciones típicas de intervención social, como el caso de la escuela, y a la intervención misma. En este marco, las políticas sociales penetran de un modo novedoso y particular en el campo de la educación. Así como las políticas sociales “hacen sociedad” (Danani, 2004) e intervienen sobre la cuestión social, en el caso particular del campo educativo “contienen supuestos a veces explícitos y a veces no acerca del vínculo entre pobreza y escolarización, en tanto expresan de qué modo pueden/deben ser incluidos los sectores más vulnerables en el peculiar espacio de la escuela” (Gluz, 2013: 506).

A partir de este marco de situación, en un primer acercamiento a la problemática planteada nos encontramos con que las políticas educativas parecieran ocupar el lugar que ha dejado vacante el Estado en otras áreas. En este sentido, del deslizamiento de las políticas sociales hacia programas educativos durante la década del '90 surgen evidencias acerca de cómo la educación y las políticas educativas funcionan como un <bloque de contención> a la desprotección de los ciudadanos en los márgenes del modelo económico (Senén González, 2008: 88). No obstante, la introducción de la lógica de operación de las políticas sociales focalizadas de protección social en el ámbito educativo provocó una fuerte tensión con la matriz igualitaria en la que se fundó la escuela argentina (Duschatzky y Redondo, 2000; Gluz, 2008, 2013; Feldfeber, 2009). Al mismo tiempo, esta

¹ Se entiende a la Política Social como “la forma política de la cuestión social” (Grassi, 2003: 26). Es decir, el modo en que la cuestión social se constituye como cuestión de Estado (Grassi, 2008), así mismo, en términos de Danani, estas hacen sociedad ya que son “aquellas específicas intervenciones sociales del Estado que se orientan (en el sentido de que producen y moldean) directamente a las condiciones de vida y de reproducción de la vida de distintos sectores y grupos sociales y que lo hacen operando especialmente en el momento de la distribución secundaria del ingreso (2004: 11)”.

situación convive con otras formas de relaciones entre el Estado y la ciudadanía, caracterizadas por establecer vínculos “sin instituciones” (Cuenca, 2014), originando en educación la posibilidad que individuos y familias se relacionaran directamente con el Estado (Paviglianiti, 1991), mediante el otorgamiento de subsidios que pudieran ser empelados en el mercado para comprar las oportunidades de la educación, en combinación con los recursos del individuo o la familia.

Un segundo aproximamiento nos conduce al viraje del Estado en su rol activo en el período poscrisis 2001-2002, el cual se puso de manifiesto en el caso educativo en dos sentidos: la intención de retomar la dimensión política de las políticas educativas y el regreso de la idea de las políticas universales en el marco del enfoque de derechos utilizado como marco orientador de los intentos por mejorar la educación.

A partir de las aproximaciones expuestas acerca de los modos enunciados de intervención de lo social y de lo educativo en el campo socioeducativo se organizará la ponencia.

La emergencia de políticas focalizadas compensatorias en el marco de la transformación educativa de los '90

El cambio operado en la matriz de Estado², desde la década del '70 y con particular intensidad desde inicios de los años '90, hacia una configuración mercado céntrica, desarmando su rol anterior como actor articulador de la sociedad salarial, dio lugar a la reconfiguración de la dinámica entre Estado, mercado y sociedad civil. Esto marcó una profunda metamorfosis en la formas de acumulación capitalista y, en el plano institucional –de especial interés para nosotros en el campo educativo– una reorganización de las funciones del Estado.

En este escenario, las reformas de segunda generación puestas en marcha en la década de los '90 –que condicen con el direccionamiento del “posconsenso de Washington” y las recomendaciones de los organismos internacionales– emergieron una serie de planes y programas sociales con el fin de “combatir” la pobreza atendiendo a poblaciones objetivo selectivas y focalizadas, constituyendo lo que algunos autores denominan la etapa Neoasistencialista (Repetto, 2002) de las políticas sociales.

Con ese telón de fondo, se crearon las condiciones para la implementación de la Reforma educativa o también denominada la “Transformación Educativa”. El conjunto de cambios en el área de la educación se inscriben en este proceso de reforma del Estado y de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales, encontrando puntos de coincidencia con los procesos de reforma estructural que se implementaron en casi todos los países de América Latina. Algunos autores (Tiramonti, 1997; Senén González, 2000; Minteguiaga, 2009) coinciden que estos fueron los fundamentos principales que justificaron la decisión

² El rol activo del Estado Social comenzó a ser cuestionado desde diferentes sectores en su dimensión tutelar y por su estructura “burocrática” y “propensa a la corrupción” (Murillo, 2006).

política de una reforma educativa que, por el contrario, no tenían un direccionamiento vinculado a la mejora del sistema educativo nacional. Como corolario, la Ley Federal de Educación (LFE) vino a prescribir lo que de hecho estaba prescripto (Kisilevsky, s.f: 5, citado en Senén González, 2008: 91).

En el marco de estas reformas de la administración y modernización del Estado, aparece la regulación³ como conjunto de mecanismos de gestión (normas, pautas, reglas generales de comportamiento) que marcan, inducen y permiten establecer una particular articulación entre los actores (Barroso, 2003; Álvarez, Borrelli y López, 2011)⁴, donde el papel de la educación en el desarrollo de los nuevos modos de regulación social, aparece asociada a la gestión de la pobreza, el control del riesgo y del conflicto social. Así, mediante un nuevo corpus normativo se sientan las bases de funcionamiento de la totalidad del sistema educativo, entre las que se destaca el desplazamiento del ideal de igualdad al de equidad y, concomitantemente, el paso de una forma de prestación de servicios sustentada en el universalismo, al desarrollo de programas basados en la focalización (Gluz, 2011: 251). Relacionado con esto, en la LFE se definió el rol asistencialista y compensador de las desigualdades sociales y educativas que asumió el Ministerio de Educación Nacional (MEN) sin escuelas. Esto se pone en evidencia en su artículo 40 que establece:

(...) ampliando la oferta de servicios e implementando, *con criterio solidario*, en concertación con los Organismos de Acción Social *estatales y privados*, Cooperadoras, Cooperativas y otras Asociaciones Intermedias, programas *asistenciales* de salud, alimentación, vestido, material de estudio y transporte para los niños/as y adolescentes *de los sectores sociales más desfavorecidos*. En todos los casos los organismos Estatales y Privados integrarán sus esfuerzos, a fin de lograr la *optimización de los recursos*, y se adoptarán acciones específicas para las personas que no ingresan al sistema para las que lo abandonan y para las repitentes (el resaltado en cursiva es propio).

De este modo, desde los propios mandatos que propuso la LFE, se generaron las condiciones de posibilidad para la emergencia de determinadas formaciones discursivas propias del Estado neoliberal en el terreno de la educación, vinculadas a las nociones de solidaridad, equiparación en el rol de los agentes estatales y privados, la optimización de recursos y la asistencialidad, que encierran una realidad material y concreta sobre la cual intervenir.

Desde este punto de vista, el problema de brindar respuestas sociales a la profundización de la estructura socioeconómica regresiva se resolvería “por un deslizamiento desde la política social ‘clásica’ (empleo, seguridad social, vivienda) hacia el sector de la educación. Es decir, más educación de nuevo cuño, en forma masiva” (Senén González, 2000: 28). En estos términos, la descentralización y la focalización aparecen como

³ Maroy y Dupriez (2000) definen desde una mirada institucional y política el concepto de regulación en los sistemas educativos 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”.

⁴ En este sentido, la legislación constituyó uno de los instrumentos fundamentales que apuntaló la reforma. Entre los principales cambios en la normativa educativa se pueden mencionar: la Ley N° 24.049/92 de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario, a través de la cual se transfirieron las escuelas de dependencia nacional hacia las provincias y la Ciudad de Buenos Aires; la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195/93 que fue la primera ley nacional que abarcó todo el sistema educativo y el Pacto Federal Educativo (suscripto en 1994 y convertido en Ley N° 24.856 en 1997) como herramienta para concertar federalmente las acciones y los recursos para la implementación de la LFE, y, por último, la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en 1995.

soluciones mágicas para atender a los efectos crecientes de una sociedad cada vez más dualizada. Para esta concepción, la cuestión educativa es colocada en el centro de las iniciativas de política social orientadas a los sectores más vulnerabilizados⁵ y la fragmentación aparece como nueva tecnología de la gobernabilidad (Duschatzky y Redondo, 2000). En relación con esto, Minteguiaga afirma que “la política educativa empezó a verse como una política social cuyo principal objeto era la lucha contra la pobreza” (2009: 319).

En relación con las políticas sociales, la focalización constituyó el modelo de dichas políticas a seguir. Sojo (2007) y Costa (2009) plantean que si bien la focalización o selectividad fue la marca de origen de la política asistencial, esta no tuvo siempre la misma connotación. En esta línea, Montesinos (2001) agrega que en el modelo neoliberal asistencialista el carácter novedoso de la focalización de las políticas sociales refiere a su generalización a las diversas áreas de la acción estatal y estar dirigida a vastos conjuntos sociales que deben cumplir con ciertos indicadores de “carencia” para convertirse en población objetivo y, así, poder ser compensada.

En el ámbito educativo, si bien las políticas de discriminación positiva puestas en marcha en este período no constituyeron una respuesta nueva a los problemas de retención y fracaso escolar de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes pertenecientes a sectores subalternos⁶, en el marco de los desplazamientos conceptuales y efectivos que tuvieron las políticas selectivas en el modelo neoliberal asistencialista, la particularidad y novedad de la focalización en el campo de la educación, se basó principalmente en los siguientes elementos:

- *La educación como una necesidad básica y no un derecho:* se busca optimizar la relación entre nivel de necesidad y cantidad de beneficiarios, generando que los sectores sociales (en especial los que experimentan situaciones de descenso social) deban conformarse con mínimos de calidad y a satisfacer únicamente necesidades básicas (Tenti Fanfani, 1991). Así, se limitan los derechos sociales a los derechos básicos: el objetivo del Estado deja de ser el garante del derecho a la educación para garantizar el derecho básico a la educación (Coraggio, 1997).
- *La educación compensatoria como mecanismo de regulación principal de la gestión de la pobreza:* los programas focalizados en educación aparecieron como medidas correctivas de las fallas del mercado y se propusieron compensar las desigualdades de origen de los estudiantes concentrando los recursos en la población objetivo que se identifica por su carencia: los más pobres entre los pobres (Feldfeber y Gluz, 2011). Esta discriminación positiva de la población

⁵ Tomaré la expresión “vulnerabilizados” de la documentación oficial del programa Centros de Transformación Educativa de la Ciudad de México, empleados Loyo y Calvo (2009) y Terigi (2010), con el fin de subrayar que una persona o un grupo no es vulnerable por sí mismo, sino que la situación de vulnerabilidad es el resultado histórico de procesos sociales, de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales que han contribuido a esta condición de debilidad.

⁶ Por el contrario, durante la década del '60 se diseñaron e implementaron tanto en el campo de las políticas sociales como en el de la educación, políticas de Desarrollo de la comunidad y programas educativos de discriminación positiva influenciados por las teorías de la modernización, la marginalidad y del capital humano.

escolar aparece como estrategia de definición y selección de los grupos beneficiarios o destinatarios de la política educativa nacional, la cual queda relegada a este efecto compensatorio. Así, “el concepto de “educación compensatoria” contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para dirigirla hacia las familias y hacia los niños. Este concepto implica que algo le falta a la familia y, en consecuencia, al niño, incapaz desde entonces de obtener provecho de la escolarización. De esta concepción se deriva que la escuela debe “compensar” lo que falta a la familia, y que los niños son considerados pequeños sistemas deficitarios” (Bernstein, 1999: 459).

- *Universalismo-focalización, igualdad-equidad, como categorías excluyentes:* El carácter asistencial de los programas, en sí mismo, en su operación diferenciadora y compensatoria, no construye sujetos de derechos. Por definición, se orienta hacia aquellos que, por razones individuales, no están en condiciones de pelear en el mercado y adquirir por su cuenta los bienes y servicios necesarios para su reproducción (Montesinos, 2001). En consecuencia, en esta redefinición de lo escolar surge el abandono de los ideales de universalidad e igualdad (y gratuidad) como fundamentos y metas de las acciones estatales (Montesinos, 2001), siendo reemplazados por el principio de equidad y la diferenciación de los destinatarios de la tarea educativa.

Numerosos investigadores (Tiramonti, 1997; Duschatzky y Redondo, 2000; Gluz, 2008, 2013; Feldfeber, 2009) coinciden en señalar que este nuevo posicionamiento y modo de regulación del Estado Nacional en el campo educativo ha generado quiebres y rupturas de los principios estructurantes y fundantes de nuestro sistema de educación. El mandato homogeneizador, no sin exclusiones, que operó desde su origen, cumplió con la tarea que aún circula en el imaginario social, casi como un mito, el de una escuela igual para todos (Puiggrós, 1992; Redondo y Thisted, 1999). Feldfeber (2009) describe la ruptura de este modelo educativo que operó material y simbólicamente más de un siglo en nuestro país:

El modelo que históricamente articuló la educación pública con la estatal y, en un plano ideal, con un proyecto de integración social, con la utopía de ascenso social y con el espacio de materialización de derechos de ciudadanía, comienza a redefinirse (...) a partir del desarrollo de políticas focalizadas y asistenciales, [donde] la escuela redefine su dimensión de universalidad asociada a la idea de derecho para todos los ciudadanos (2009: 109).

Así, en los discursos y las prácticas el Estado Nacional ya no aparece como garante de la educación, en tanto derecho social, sino como habilitador de algunas de las condiciones para lograrlo. Ante el quiebre en la vinculación entre los principios de universalidad e igualdad aparece el concepto de equidad como su reemplazo y la focalización, como su correlato (Montesinos, 2001). Ahora bien, esta transformación conceptual supone

importantes consecuencias políticas y sociales en la medida en que se señalan con fuerza las rupturas producidas con el ideal educativo de la modernidad y porque se produce en un contexto de profundización de la desigualdad social. Desde otra mirada, Feijoó (2002) plantea que si bien el principio de la equidad⁷ como orientador de la política educativa es relativamente reciente en el diseño de políticas en la Argentina resulta una innovación sobre la histórica propuesta homogeneizante sarmientina, “esta propuesta, que se mantuvo duradera y relativamente exitosa durante un siglo, resulta ahora insuficiente para hacer frente a los crecientes niveles de desigualdad que afectan a la sociedad contemporánea, los cuales, en sus bordes de mayor privación en la estructura social, forman el corazón de los procesos de exclusión” (2002: 15).

Como paradigma de las políticas socioeducativas focalizadas del período, en 1993 surge el Plan Social Educativo (PSE) -el cual incluyó el Programa Nacional de Becas Estudiantiles⁸-, pero, que paradójicamente, alcanzó a la mitad de las escuelas argentinas⁹. El PSE irrumpe en el paisaje de los procesos de descentralización de una manera discordante o residual ya que es la única línea de acción directa en el ámbito educativo llevada a cabo desde el Estado Nacional. A la hora de su análisis se advierte en el campo de la educación cierto reconocimiento de los logros de su implementación (Duschatzky y Redondo, 2000; Feldfeber, 2009), entre ellos se podrían mencionar: la erradicación de escuelas rancho, mejora de la infraestructura edilicia de numerosas escuelas, distribución extensa de material de lectura, financiamiento de proyectos escolares, otorgamiento de becas a un amplio conjunto de estudiantes.

Ahora bien, pese al alcance de ciertos resultados positivos de la implementación de dicha política, su carácter focalizado de la intervención es lo que marca las limitaciones del PSE, vigorizando la fragmentación de la población escolar y el quiebre de la educación común ya mencionado.

En este proceso de transformaciones educativas se advierte el pasaje de un esquema centrado en el sistema educativo a otro sostenido en la escuela Minteguiaga (2009), la cual comenzó a nominarse como lugar de contención, junto con la idea caracterizada como el último bastión de lo público (Sinisi, 2010), resemantizada mediante la noción de comunidad educativa, donde se ampliaron las funciones sociales y educativas de las instituciones escolares.

⁷ Feijoó (2002) plantea que la introducción del término equidad estuvo caracterizada por un contexto de pelea nominalista y de cuestionamiento del concepto, en especial por su filiación, cuyo origen se le atribuyen dos vertientes: por un lado, su relación con el pensamiento propio de la región, el de la Cepal, aunque cuestionado; por el otro, la del Banco Mundial y otros organismos multilaterales internacionales.

⁸ En 1993 se pone en marcha el PSE creándose a nivel ministerial nacional la Dirección Nacional de Programas Compensatorios y se establecen líneas presupuestarias específicas bajo esa categoría. En un primer momento el PSE estuvo estructurado en base a dos subprogramas: “Mejor Educación Para Todos” y “Mejoramiento de la Infraestructura Escolar”. A partir del año 1997 se incorporó al Plan el “Programa Nacional de Becas”, financiado por créditos externos. El Plan abarcó todas las provincias de nuestro país alcanzando diferentes niveles de cobertura de acuerdo a la definición de “zonas con mayores necesidades”. Durante la presidencia de De la Rúa dicho programa cambió de denominación, Programas Escuelas Prioritarias, aunque fue de menor alcance.

⁹ En el noreste argentino (Misiones, Formosa, Chaco, Corrientes) alcanzó el 87%, en cambio en la zona centro sólo un 17%. Más de 16.000 escuelas fueron atendidas por el PSE alcanzando en algunos períodos a 21.542 instituciones sobre un total existente en el país de 42.000. Se distribuyeron 12.000.000 de textos y se erradicaron 1961 escuelas ranchos. Fuente “Enseñar el futuro” Diez años de transformación Educativa en la Argentina 1989-1999. MCE.

Una profunda transformación ideológica sobre el para qué de la escuela se reinstala en este proceso de transformaciones políticas, sociales y económicas. A modo de respuesta a este interrogante, Minteguiaga (2009) plantea que el eje en la educación se corrió de la acción ciudadanizante de la educación pública al asistencialismo con el objetivo de compensar carencias socioeducativas. No obstante, respecto de esta compleja relación entre asistencialidad, tutelaje y educación, algunos autores (Thisted y Redondo, 1999; Duschatzky, 2000) establecen matices en este vínculo, encontrando una salida a la supuesta encrucijada contradictoria entre dichas acciones. Desde esta postura, se parte de la premisa de que “la escuela no deja de enseñar para asistir sino que (...) enseña cuando asiste” (Thisted y Redondo, 1999).

En este sentido, la redefinición de lo pedagógico aparece interpelada en la función de las escuelas que reciben a niños, niñas, adolescentes y jóvenes pertenecientes a los sectores subalternos, donde, los significados que se producen en la asistencialidad dan lugar a la construcción de un matriz de identidades ciudadanas subalternas (Thisted y Redondo, 1999; Gluz, 2013).

¿Un nuevo paradigma de las políticas socioeducativas o un modelo híbrido de focalización en el marco de la reuniversalización?

A partir del período poscrisis 2001-2002 se instala en la agenda pública la preocupación por repensar las políticas educativas, pero en un contexto distante de aquel en el que se formó la lógica universalizante de la educación pública nacional. Esto introdujo el debate de revisar las formas en que las viejas y nuevas desigualdades se cristalizaron en el sistema educativo de nuestro país dando lugar, así, al surgimiento de problemáticas sociales complejas¹⁰, ahora ya ancladas en las instituciones y en los actores que las habitan.

Senén González (2008) define este período en contraste con el anterior como una repolitización de las políticas públicas. Esta dimensión política en el campo de la educación se verifica no solo en los discursos públicos que retoman discusiones sobre el sentido del sistema educativo que habían quedado vacantes en los años noventa, sino en la construcción de un corpus normativo mediante la sanción de un conjunto de leyes votadas y puestas en práctica en tan solo 3 años.

En este período de posreforma (Barroso, 2003), se divisa una mayor centralidad del Estado Nacional en la expansión de los servicios y el establecimiento de una legalidad que ordena de manera diferente las intervenciones, a las cuales reserva un papel privilegiado en el nivel central y también un mayor alcance. Si bien en el año 2006 se deroga la LFE, como acto simbólico de destitución de las políticas del ciclo neoliberal (Gluz,

¹⁰ Alfredo Carballeda define las problemáticas sociales complejas como aquellas que “surgen de una tensión entre necesidades y derechos, la diversidad de expectativas sociales y un conjunto de diferentes dificultades para alcanzarlas en un escenario de incertidumbre, desigualdad y posibilidades concretas de desafiliación” (2007: 1). En este sentido, el carácter complejo y novedoso de estas problemáticas refiere a las formas en que se presenta el padecimiento, en especial su heterogeneidad; temas y problemas concretos que se hacen inmediatamente transversales y sobrepasan la especificidad de cada institución alterando su comprensión y explicación hasta el sentido de la propia intervención.

2013) y el Congreso vota la Ley de Educación Nacional (LEN), el nuevo marco de la regulación del sistema educativo comienza a reconstruirse en los tres años previos con la sanción de otras leyes¹¹. Al igual que en los años '90, la regulación se constituye en una herramienta de intervención estatal fuerte en el proceso de reforma que también adquiere tintes de carácter refundacional tendiente a expandir el sistema educativo sobre nuevas bases. No obstante, no todas las transformaciones propuestas en los marcos legales encuentran correlato en las políticas implementadas.

En vinculación con lo anterior, Senén González agrega que la recuperación de la dimensión política del discurso y del quehacer educativo, parecen responder “a las urgencias para abordar la complejidad del contexto sociopolítico, en términos de necesidades postergadas y de satisfacción de demandas de sectores sociales”¹² (2008: 85). Para la autora, la idea de una ley nacional permitiría proporcionar un sentido de integración nacional y la búsqueda de un sentimiento nacional que estuvo ausente en la LFE.

Ahora bien, las políticas en el campo socioeducativo del período contienen tanto elementos de ruptura como también de continuidad respecto de la orientación de las políticas reformistas de los '90. Un primer aspecto a destacar refiere a la definición de la educación como derecho social y en la centralidad del Estado en la garantía de este derecho en contraposición del planteo de la LFE, que definía a la educación como derecho personal y a la familia como agente primario y natural de la educación.

No obstante, uno de los principios cuestionados en la LFE refiere a la conceptualización de que toda la educación es pública, diferenciándose por el tipo de gestión estatal o privada. Esta definición de lo público de la educación no se modificó en la LEN sino que se amplió incorporándose otros tipos de gestión, como la social y la cooperativa.

En lo que refiere a la implementación de las políticas socioeducativas o también autodenominadas durante los gobiernos kirchneristas “políticas de inclusión socioeducativa” se advierte una multiplicidad de sentidos a los atributos de lo social, lo educativo y a la idea de inclusión que, a su vez, encierran fracturas, contradicciones, divergencias y ambigüedades respecto del ciclo neoliberal anterior que se reproducen y producen en el marco de dichas políticas.

Sinisi (2010) refiere que el uso de la categoría inclusión¹³ emerge con intensidad a partir del año 2003 en los fundamentos del ciclo político y económico que arranca con su correlato en el campo de la educación, a

¹¹ Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004), Ley de Educación Técnico Profesional (2005) y la Ley de Financiamiento Educativo (2005). En este reordenamiento legislativo cabe señalar también la Ley de Protección Integral de los Derechos de la Infancia N° 26.061 sancionada en el año 2005.

¹² De acuerdo con la autora, cada una de las leyes educativas sancionadas en este período se dirigieron a aquellos dispersos fragmentos sociales del sector educativo postergados en la década anterior, como alumnas embarazadas, el trabajo docente, la educación técnica y profesional.

¹³ Cabe señalar que esta categoría, al igual que lo fue la noción equidad, no es exclusiva del discurso de los agentes estatales, sino que forma parte de la fuerte hegemonización de la producción discursiva de los organismos internacionales y su apropiación local (esferas y

través de las políticas socioeducativas como en la LEN, y también en múltiples programas desarrollados por el MEN. Para la autora, la fuerza de la noción inclusión responde a un corrimiento de paradigma que no se limita a un cambio de concepción en el nivel estatal sino que tiene sustentos teóricos anteriores en los especialistas en educación, particularmente del campo de la Educación Especial. Esta ruptura paradigmática se basa en el pasaje del paradigma de la integración que supone a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como portadores de necesidades educativas especiales –en este caso el modelo estaría apuntando al déficit- al paradigma de la inclusión que, por el contrario, se sustenta en la idea del derecho que tienen todos de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias.

En relación con esto, Montesinos et al (2015) plantean:

Un denominador común de gran cantidad de propuestas educativas nacionales y provinciales es la ligazón entre un diagnóstico que resalta la exclusión como dimensión explicativa de los procesos devastadores de los años '90 y su superación por la vía de la “inclusión”, privilegiando la vuelta, la retención y el egreso de la escuela. Así, parecería que la inclusión viene automáticamente a anular o superar esos procesos de desigualdad social (2010: 8).

Vinculado con esto último, dentro del marco discursivo que se pretende universal, una de las principales críticas refiere a la función social otorgada a la escuela en la gestión de la pobreza y el control del riesgo social, planteo que también formó un lugar central en la reforma educativa de los años '90, tal como se señaló antes. Desde esta concepción, la cuestión educativa es colocada en el centro de las iniciativas de política social orientadas a los sectores en mayor situación de vulnerabilidad social (Finnegan y Serulnikov, 2014). En este sentido, la preocupación acerca de cómo incluir a aquellos sectores que “están todavía afuera” o “aún no incluidos” (Vassiliades, 2008) aparece sin poner bajo cuestionamiento su estado de exclusión. Por lo expuesto, las formas y procesos de la exclusión hablan de la sociedad toda, no solamente de ellos en tanto sujetos pobres portadores de carencias o déficits. Esta mirada hegemónica acerca de los sujetos pobres naturaliza fuertemente el “continente” adonde se pretende que sean incluidos y de dónde supuestamente son excluidos (Montesinos et al; 2015: 37).

En articulación y dando profundidad a lo expuesto, los modos de regulación e intervención de las políticas socioeducativas llevadas a cabo durante esta etapa abren otro debate acerca de la persistente y no superada tensión entre las políticas de carácter universal y focalizadas.

El giro discursivo sobre el valor de la inclusión asociado a la educación y la centralidad del rol del Estado como garante de este derecho condujo tanto a nivel de los decisores de la política educativa como del

actores estatales nacionales, provinciales, locales y de la sociedad civil). Este desplazamiento alcanza a las ONGs y en las voces de docentes, directivos, alumnos y actores sociales.

campo académico a una crítica al impacto de las políticas focalizadas compensatorias del período neoliberal, que provocó el reemplazo de la función escolar en las tareas pedagógicas a acciones asistenciales, y de la profundización de la fragmentación del sistema educativo. Este desplazamiento discursivo, el cual puede constituirse en deslegitimador de aquellas prácticas que se opongan a dicho valor como socialmente injustas (Vassiliadis, 2008), siguió sujeto a la construcción de programas y proyectos socioeducativos, cuantitativamente profusos y diversos, destinados especialmente a un sector de la sociedad en condición de vulnerabilidad. Esto se evidencia en gran parte de los documentos de los programas educativos llevados a cabo en el período 2003-2015. En el caso del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), que comenzó en el año 2003 en la órbita del MEN, construye como problema focal de la intervención las deterioradas condiciones de enseñanza en escuelas primarias que atienden a sectores vulnerabilizados (Chiara, 2008). Un año después se lanzó, también desde el MEN, el Programa Nacional de Inclusión Educativa, el cual plantea “dar respuesta a uno de los problemas educativos más graves, como es la exclusión escolar de un sector de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que como consecuencia del deterioro socio-económico sufrido especialmente en las últimas décadas en nuestro país, han quedado fuera de los circuitos educativos que ofrece el Sistema” (MECyT, Documento Base del PNIE, 2004: 1). En la misma línea, la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, creada años posteriores a la LEN, en 2011, define el objetivo de la oferta de los programas y proyectos que gestiona “al fortalecimiento de las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerables a través de la asignación de los recursos necesarios que contribuyan a la igualdad de oportunidades, a la ampliación de los universos culturales y a una educación de calidad”¹⁴.

En este marco, se vislumbran las contradicciones en las políticas socioeducativas en relación con las políticas focalizadas impulsadas en décadas pasadas. Al respecto, el planteo de un objetivo universal de los programas mencionados, en tanto que reconocen a los sujetos como portadores de derechos y asigna al Estado Nacional responsabilidades en que estos se vean realizados, sumado a un objetivo particular en la atención prioritaria a sectores en condición de pobreza, atraviesa las tensiones con ciertas lógicas asociadas a las políticas focalizadas que limitan las pretensiones discursivas de universalización e igualdad.

Gluz al analizar la implementación del PIIE advierte la siguiente contradicción:

Por un lado, la dificultad para definir un problema focal de intervención, resultando más fácil dar cuenta de a quién atender que sobre qué problemáticas debe intervenir, ya que si se trata de cuestiones comunes, la atención a un subconjunto supone la desatención de dicha problemática en el resto del universo. Por otro lado, se desarrolla desde un equipo específico que actúa como programa focalizando en determinados establecimientos, de modo que aunque se desarrollan orientaciones que podrían ser pertinentes para el sistema en su conjunto, sus equipos operan a través de una cantidad de escuelas bajo programa; por ende, la posibilidad de irradiar hacia el

¹⁴ Se puede consultar en: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/>

conjunto de las instituciones del nivel depende, en gran medida, de actores no tan directamente ligados al desarrollo del programa en las jurisdicciones (Gluz, 2013: 517).

Vinculado con lo anterior, la ejecución de la política socioeducativa mediante programas o proyectos refieren a otros o nuevos particularismos que diversifican los anteriores modos y las estrategias de intervención, pero que aún están lejos de generar las condiciones para la inclusión, sin lograr articular políticas que ayuden a resolver los problemas de larga data vinculados con la gestión federal de la educación y con la fragmentación del sistema (Feldfeber y Gluz, 2011). En sentido, en la etapa de posreforma se advierte el desarrollo de procesos híbridos (Barroso, 2003), donde conviven nuevos modos de regulación con otros ya existentes o sedimentados, en el que se incorporan lógicas políticas alternativas.

Gluz marca la continuidad de la lógica focalizada de estos programas que reconocen la desigualdad de provisión de las instituciones que atienden a sectores más vulnerabilizados respecto de los sectores más acomodados, pero la “atacan” a través de dotarlas de recursos especiales, sin cuestionar la cultura escolar ni la fragmentación del sistema educativo. La brecha entre las instituciones bajo programa y las que quedan fuera de las áreas específicas de intervención, no se repliega (Gluz, 2010: 55). Asimismo, Terigi (2010) agrega que los programas que alcanzan al mayor número de beneficiarios generalmente son también los menos cuidados en términos de gestión del programa y producción de saberes transferibles.¹⁵

Cabe preguntarse, como lo hacen Duschatzky y Redondo (2000) en el estudio sobre el PSE implementado durante los '90, si la propuesta de los programas mencionados, como PIIE, PNIE o los puestos en marcha desde 2011 por la DNPSE, se dirigen a promover la inclusión de aquellos sujetos en condiciones de pobreza o si bien se trata meramente de una respuesta frente a la emergencia educativa por la que pasan amplios sectores en el país.

Una ruptura visible respecto de la política educativa neoliberal refiere a la puesta en marcha desde el MEN de una multiplicidad de programas socioeducativos durante 2003-2015, que se destacan, a su vez, por el carácter masivo de los mismos. De este modo habría un corrimiento de las políticas focalizadas compensatorias de los '90 a políticas focalizadas masivas. Dada la diversidad de planes y programas ejecutados, resulta útil para el análisis retomar la clasificación, según los objetos de intervención, que identifican Feldman, Atorresi y Mekler (2013): Programas centrados en mejorar las condiciones sociales y materiales de la escolarización, Programas centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y Programas centrados en

¹⁵ Los gobiernos justifican la baja escala de las políticas en diversas consideraciones: la necesidad de aprendizaje y testeo de la innovación, las condiciones para asegurar la personalización del proceso educativo y el seguimiento adecuado de cada sujeto, los altos costos que tiene la atención educativa de sectores de la población que no han encontrado respuestas adecuadas en la oferta regular del sistema escolar (Terigi, 2010: 76).

garantizar la inclusión educativa de los alumnos de poblaciones específicas a través de alternativas de escolarización¹⁶.

De este modo, en el terreno de la educación, las políticas socioeducativas engloban dentro de la categoría de inclusión múltiples iniciativas del Estado Nacional que asumen sentidos no lineales: “desde las vinculadas a la extensión de la obligatoriedad escolar; aquellas que promueven el reingreso escolar; hasta las que defienden que la escolarización sea parte de las condicionalidades para la recepción de la Asignación Universal por Hijo o de otros programas sociales de transferencias de ingresos” (Montesinos et al: 2015: 35).

Cabe aclarar que aunque la Asignación Universal por Hijo (AUH) no constituye en un sentido estricto una política educativa es explícitamente concurrente con ella (Feijoó y Corbetta; Gluz y Moyano, 2013). Si bien en esta ponencia no me detendré a analizar la AUH, sobre la cual existen numerosos debates y diferentes posturas a la hora de definirla como un Política de Transferencias Condicionadas de Ingresos o perteneciente a otro paradigma de política social, su mención sirve para poner el foco en los procesos de articulación con los programas socioeducativos mencionados. Feijoó y Corbetta (2013) plantean que se observa un divorcio o falta de articulación, en el plano operativo, del funcionamiento de los sectores sociales y educativos en el funcionamiento de esta política y la forma en que esa separación determina la implementación de dichos programas. Esto se vincula con la integralidad, un aspecto clave en la implementación de las políticas sociales que supone asumir una visión sistémica e integral incorporando todos los aspectos que hacen a la comprensión y explicación de la situación y al pronóstico sobre las consecuencias de las políticas. En este sentido se refiere a asegurar que las intervenciones atienden a la multidimensionalidad de las situaciones que abordan.

A modo de reflexión final: La intervención de las políticas sociales en el campo de la educación nacional en los últimos 30 años: ¿hacia dónde va lo socioeducativo?

A lo largo de este artículo he intentado recorrer, dentro de los límites que supone escribir para una ponencia, los modos de regulación social que se han configurado desde el Estado en los 30 últimos años en la intervención de las políticas sociales en el campo de la educación nacional.

Hemos visto que cada una de las reformas educativas en los períodos estudiados ha recreado nuevas y viejas disputas y pugnas por la definición política de los valores, maneras de representación y legitimación de las decisiones sobre lo que se entiende por lo social, lo educativo, lo universal y lo particular. Esto lleva consigo discursos, representaciones, instituciones y prácticas que suponen una disputa por su definición, la cual es también por la determinación de las causas, por la atribución de responsabilidades por su formación, por la

¹⁶ Si bien, por cuestiones de restricción de espacio, no definiré cada tipología de programas, se pueden mencionar ejemplos que responden a todo el universo: Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES), Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE), Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), nuevos modelos organizacionales en Secundaria, reconocimiento de bachilleratos populares, entre otros.

determinación de ámbitos de competencia en las soluciones y por los alcances de la voluntad política de intervención. La disputa y el resultado de la misma devienen la forma en que la sociedad resuelve la cuestión educativa.

Por su parte, el carácter complejo y novedoso de los problemas a intervenir en la escuela, en especial por su heterogeneidad; sobrepasan la especificidad de la institución escolar alterando su comprensión y explicación hasta el sentido de la propia intervención. La dificultad surge de la propia “tensión entre necesidades y derechos, la diversidad de expectativas sociales y un conjunto de diferentes dificultades para alcanzarlas en un escenario de incertidumbre, desigualdad y posibilidades concretas de desafiliación” (Carballeda, 2007: 1). Por lo cual, nos invita a pensar lo social y lo educativo atravesados por múltiples lógicas, con la preeminencia de una u otra, desde planos muchas veces azarosos, donde el reconocimiento de la otredad adquiere un especial valor.

En relación con lo anterior, pensar los escenarios educativos actuales necesariamente nos conduce a analizar el entramado de lo social y lo educativo, donde se entrecruzan, corresponden, condicionan y superponen las políticas sociales y políticas educativas. Es por ello que comprender las políticas sociales y su relación con lo educativo supone contar con otras categorías de análisis con las cuales aquello que se presenta como límite para la tarea de educar sea problematizado para complejizar la comprensión de lo que acontece en el campo educativo y atraviesa la vida escolar.

En palabras de Redondo:

la cuestión social requiere ser estudiada y comprendida más allá de una justificación sobre los límites de la enseñanza por el contexto. Ya que explicar las dificultades de modo excluyente apelando al contexto, más que elucidar lo que acontece, clausura y niega otras posibilidades educativas para esos grupos de niños y niñas, al mismo tiempo que fortalece relaciones de determinación entre lo social y lo educativo y tanto los educadores u otros profesionales como los docentes pasan a ser funcionales de nuevos procesos de etiquetamiento y estigmatización de la niñez desde los primeros años (2011: 31).

Es por ello que cuando las Ciencias Sociales se propone analizar categorías que circulan y se desplazan de un campo a otro -en este caso del de las políticas sociales al de las políticas educativas-, tales como universalización, focalización, equidad, inclusión; no alcanza con revisar o acordar alguna definición, sino es el marco teórico en conjunto con el contexto en el que se produce y los usos que se realizan de ella, lo que va a definir sus significados, nunca acabados y siempre en tensión (Sinisi, 2010).

Un modo de cerrar la ponencia implica, a su vez, abrir otros interrogantes para seguir reflexionando sobre los mismos: ¿Es posible implementar políticas educativas al margen de las políticas sociales? ¿Las políticas sociales focalizadas o universalistas desarrollan efectivamente ciudadanía plena como sí lo buscan -o debieran buscar- las políticas educativas? ¿Cómo son profundizados los circuitos de diferenciación entre

escuelas y sujetos en el marco de las políticas y prácticas inclusivas, donde la inclusión socioeducativa se restringe a las trayectorias socio educativas de niños, niñas y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerabilizados?

Bibliografía

Álvarez, M., Borrelli, M. L. y López, J. (2005) *Planes de Mejora, entre la ilusión autónoma y la regulación del sistema*, en imprenta (primera parte, págs.1 a 18)

Barroso, J O (2005) “*Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*”, en Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out, p. 725-751,

Bernstein, B. (1999) *Una crítica al concepto de educación compensatoria*, en Enguita, M. F. (editor), Sociología de la educación, Barcelona, Editorial Ariel.

Bustello, E. (2000), *Intervención en la mesa: Políticas sociales: aproximación desde la política*, en Hintze, S. Estado y sociedad, Las políticas sociales en los umbrales del Siglo XXI, Eudeba, Buenos Aires.

Carballeda, A. (2007). *La intervención en Lo Social, las Problemáticas Sociales Complejas y las Políticas Públicas*. Artículo publicado en www.margen.org

Castel, R. (1995) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Paidós.

Cecchini, S; Poggi, M; Feijoó, M. C. (2014) *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*, IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Cerletti, A. (2009) *Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas* Cerletti, Alejandro, Exposición realizada en la mesa “Educación, reproducción y fractura”, en el marco del Foro “Educación y acción política. 14/11/2009, I.S.P. Joaquín V. González. Disponible en [http://amsafeiriondo.org.ar/primer%20encuentro%20seminario/Igualdad_y_equidad_en_las_politicas_sociales_y_educativas-Cerletti%20\(2\).pdf](http://amsafeiriondo.org.ar/primer%20encuentro%20seminario/Igualdad_y_equidad_en_las_politicas_sociales_y_educativas-Cerletti%20(2).pdf).

Chiara, M. (2008) *Resultados Evaluación del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE)*. Documentos de la DINIECE, Min. Educación Nacional.

Coraggio, J.L. (1997). *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?* En J.L. Coraggio y R.M. Torres, *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM

Costa, M. I. (2009) *¿Universalismo y/o focalización? Debates y tensiones en torno a la orientación de la política social asistencial en la Argentina*. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires <https://www.aacademica.org/000-089/146.pdf>

Cuenca, R. (2014) *La educación en tiempos de desigualdades. Políticas sociales y reformas educativas en América Latina*, en Cecchini, S; Poggi, M; Feijoó, M. C., *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, pp. 259-286

Danani, C. (2004): *El alfiler en la silla: sentidos, proyectos y alternativas en el debate de las políticas sociales y de la Economía Social*. En: Danani, C. (compiladora): *Política Social y Economía Social: debates fundamentales*. UNGS/Fundación OSDE/Editorial Altamira. Buenos Aires.

Diez, C., García, J., Montesinos, M. P., Pallma, S., Paoletta, H. (2015) “Discutiendo categorías...acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión”. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, Nro. 9. págs. 33-39

Duschatzky, S. y Redondo, P (2000) *Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas*, en Duschatzky, S. (com.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós. p. 121-185

Elichiry, N. (comp.) (2011) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires, Noveduc, colección Ensayos y Experiencias.

Feijoó, M. C. Argentina. *Equidad social y educación en los años '90*. IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

_____ y Corbetta, S. (2004) *Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

_____ (2013) “La institución escolar y la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUHPS): condiciones de recepción y/o atención de los alumnos que acceden a la transferencia y su impacto sobre la vida escolar”. Proyecto de investigación. UNIPE ”

Feldfeber M. (2009) *Estado y reforma educativa. La construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina*, en Feldfeber (Comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal*. Buenos Aires: Noveduc, 2003. p. 109-127

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo””. *Educ. Soc., Campinas*, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Feldman, Daniel; Atorresi, Ana y Mekler, Víctor (2013) “Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la educación básica en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, año 4/ nro. 4. Buenos Aires, SAECE.

Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2014), “Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales”, *Serie La Educación en Debate*, DINIECE

Gluz, N. (2008) *Pobreza y subjetividad en la escuela: una mirada sobre los procesos de implementación local de las políticas focalizadas compensatorias*, en Carena S. (ed.) *Educación y pobreza: alumnos, docentes e instituciones*. Córdoba: EDUCC. pp. 101-112

_____ (2010) “Bachilleratos populares”. *Revista Voces en el Fénix*, Año 1, núm 3, septiembre. pp. 54-57

_____ (2013) *Entre la universalización y la ‘particularización’: debates en torno a los nuevos modos de atención a la pobreza en la educación argentina*, en Arzate Salgado, J. (ed.). *Políticas sociales comparadas en Iberoamérica*. México, Universidad Autónoma del Estado de México.

_____ y Moyano (2013). Lo que la escuela no mira la AUHPS “non presta”. . Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.

Grassi, E. (2003) Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I). Buenos Aires. Espacio Editorial.

_____ (2008) *La política social, las necesidades sociales y el principio de la igualdad: reflexiones para un debate “post-neoliberal”*, en Jarrín J. P., Es posible pensar una nueva política social para América Latina, FLACSO, Sede Ecuador, 1º edición, nov. 2008, págs. 29-68

López, N. y Tedesco, J. C. (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Buenos Aires, IPEE-UNESCO.

_____ (2004) Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. Buenos Aires, IPEE-UNESCO.

_____ (2005) Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires, IPEE-UNESCO.

Loyo, A. y Calvo, B. (2009) Estudio de Políticas Inclusivas. Centros de Formación Educativa México. Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Minteguiaga Garabán, Analía (2009) Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina. Colección Tesis Premiadas, FLACSO-México, México D.F.

Montesinos. M. P. (2001) Las políticas focalizadas en Educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social. Tesis de maestría.

Murillo, S. (Coordinadora) (2006) Banco Mundial. Estado, mercado y sujetos en las nuevas estrategias frente a la cuestión social. Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación. Buenos Aires.

Paviglianiti, N. (1991) Neoconservadurismo y educación: un debate silenciado en la Argentina del 90. Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

Puigrós, A. (1992): Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino, Ed. Galerna, Buenos Aires.

Redondo, P. (2011) *Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad*, en Elichiry, N. (comp.) (2011) Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Buenos Aires, Noveduc, colección Ensayos y Experiencias. pp. 13-42.

Rosanvallon, P. (1997) La nueva cuestión social. Editorial Manantial. Buenos Aires

Repetto, F. (2002) Gestión pública y desarrollo social en los noventa. Las trayectorias de Argentina y Chile. Buenos Aires, Prometeo.

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). “Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al posconsenso de Washington en América del Sur.”, Educação & Sociedade vol. 32, N° 115. Campinas, CEDES, Universidad Estadual de Campinas-UNICAMP, abril/junio, pp. 287-304.

Senén González, S. (2000) “Argentina: actores e instrumentos de la reforma educativa Propuestas del centro y respuestas de la periferia”, *Revistas Alternativas* (San Luis), año 5, núm. 18, octubre.

Senén González, S. (2008) *Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica*. En Perazza, R. (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. AIQUE Grupo Editor. Buenos Aires.

Sinisi, Liliana (2010) “Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?”. En: *Boletín de Antropología y Educación* N° 01:11-14.

Sojo, Ana (2007), “La trayectoria del vínculo entre políticas selectivas contra la pobreza y políticas sectoriales”, en *Revista de la CEPAL* 91, Santiago de Chile, Chile.

Soldano, D y Andrenacci, L. (2006), *Aproximación a las teorías de la política social a partir del caso argentino* en Andrenacci, Luciano (compilador): *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*; Buenos Aires, UNGS-Editorial Prometeo.

Tenti Fanfani, E. (1991) *Pobreza y política social: Más allá del asistencialismo*, en Isuani, E; Lo Vuolo, R. y Tenti Fanfani, E., en *El Estado Benefactor: un paradigma en crisis*, Miño y Dávila, Buenos Aires, Ciepp, pp. 89-136.

Terigi, F. (2010) “La inclusión como problema de las políticas educativas. Aportes a las conclusiones del sector Educación de Eurosocial”, Disponible en: http://www.redligare.org/IMG/pdf/desafios_politicas_inclusivas_educacion.pdf [23/08/2014]

Thisted, S. y Redondo, P. (1999): *La escuela en los márgenes*, en Puiggrós, A. y Dussel, I., *En los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario..

Tiramonti, G. (1997) “Los imperativos de las políticas educativas de los 90” en *Revista Fac. Educ.* vol. 23, Nro. 1-2. San Pablo.

Vassiliades, A. (2008) “Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa”, en: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 5 Nro. 5, diciembre 2008. La Plata, FAHCE/UNLP.

Fuentes documentales analizadas

Ley Federal de Educación 24.195/93

Ley Nacional de Educación N° 26.206/06

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Programa Nacional de Inclusión Educativa, Documento Base*.