

V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

Ley de Educación Nacional y recomendaciones del Banco Mundial, ¿enemigos íntimos? Un análisis comparativo desde la perspectiva de la gubernamentalidad. .

Settembrino, Yanina.

Cita:

Settembrino, Yanina (2008). *Ley de Educación Nacional y recomendaciones del Banco Mundial, ¿enemigos íntimos? Un análisis comparativo desde la perspectiva de la gubernamentalidad*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-096/490>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edBm/vc2>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**V Jornadas de Sociología de la UNLP y
I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales
“Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región
en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social”
La Plata, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008**

Mesa J 33: Sociología política de la educación. Políticas educativas, Gestión Institucional y reformas

Coordinadores:

Gabriel Asprella (UNLP); asgabriel@infovia.com.ar; poledsocio2008@yahoo.com.ar

César Tello (UNLP); cesargeronomotello@yahoo.com.ar

Título de la ponencia: LEY DE EDUCACION NACIONAL Y RECOMENDACIONES DEL BANCO MUNDIAL ¿ENEMIGOS INTIMOS? Un análisis comparativo desde la perspectiva de la gubernamentalidad.

Autor y Expositor: Yanina Settembrino¹

Institución: Facultad de Ciencias Sociales. UBA

Dirección electrónica: yanisettem@yahoo.com.ar; yanisettem@hotmail.com

1. Introducción

El análisis del modelo educativo de un país, en un momento histórico determinado, nos permite tener un acercamiento hacia cuestiones como la relación del Sujeto con el Estado, la soberanía nacional, las estructuras de poder que determinan un ejercicio específico del mismo y las subjetividades resultantes de estas prácticas, relacionadas con los procesos de construcción de ciudadanía.

La perspectiva foucaultiana del gobierno y la gubernamentalidad es una herramienta de análisis valiosa, a la hora de poder llegar a comprender, el “como” del Poder.

El objetivo general de este trabajo es analizar comparativamente, desde la perspectiva de la gubernamentalidad, las recomendaciones del Banco Mundial con respecto a Educación para América Latina y Argentina, publicadas en el período 2000-2006; y la Ley de Educación Nacional, sancionada en nuestro país en diciembre de 2006.

Este análisis se realizó a partir de la lectura de los Panoramas Mundiales publicados por el Banco Mundial en el período especificado, así como también otros documentos producidos por este organismo que se refieren a la Educación tanto para América Latina como para Argentina en particular.

¹ Licenciada en Sociología (UBA)

Se analizó además el texto de la Ley de Educación Nacional y el “Documento para el debate” producido antes de la aprobación de esta Ley, que fue propuesto para guiar la consulta pública que se realizó en torno a la sanción de esta ley.

2. Marco teórico y conceptual

Según la perspectiva foucaultiana, el análisis en términos gubernamentalidad nos permite verificar las relaciones entre Saber, Sujeto y Gobierno.

La noción de gubernamentalidad es definida por Foucault en tres pasos argumentativos². En primer término se refiere a un “...conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, que han permitido ejercer esta forma específica y muy compleja de poder que tiene por blanco a la población, por forma principal de saber la economía política y por instrumentos técnicos esenciales los dispositivos de seguridad”³. Los otros dos pasos son relativos a la historicidad de la noción de gubernamentalidad, y comprenden la tendencia occidental al predominio del gobierno como forma de poder, y su cristalización en aparatos de gobierno y en un conjunto de saberes, además del proceso de la “gubernamentalización” del Estado.

Como nos indica De Marinis (1999) la gubernamentalidad se analiza a partir de dos dimensiones: las racionalidades políticas y las tecnologías de gobierno.

Las racionalidades políticas corresponden a campos discursivos cambiantes, en los cuales se produce una conceptualización del ejercicio del poder⁴. Hacen visible algo como un “problema” en un determinado momento y lugar.

Las tecnologías de gobierno son procedimientos prácticos por los cuales el saber se inscribe en el ejercicio del poder, siempre animados por las intenciones de dirigir y moldear la conducta de los otros. Foucault (1981) específicamente identifica a las leyes como una táctica de poder, como una forma de disponer la conducta de los hombres.

Las combinaciones entre racionalidades políticas y tecnologías de gobierno son particulares e históricas. La gubernamentalidad atraviesa entonces distintos diagramas de poder, en tanto que cada uno supone su forma específica de articulación de racionalidades políticas y tecnologías de gobierno propias. Por lo tanto comprender la combinatoria entre ambas es acercarnos a desentrañar el “como” del poder.

² DE MARINIS, Pablo (1999): “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)”, En Fernando García Selgas y Ramón Ramos Torre (comps.) *Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

³ FOUCAULT, Michel (1981): “La gubernamentalidad”, En *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta, pag 25

⁴ Foucault en su discurso específica que su interés en torno al poder es el “como”: como el poder se ejerce, a través de que mecanismos, a partir de que saberes, y como interviene en la conformación de las subjetividades.

La explosión de conflictos y la nueva cuestión social explican la emergencia de estas nuevas sociedades de control, caracterizadas por la fragmentación de lo social. Lejos de ser visto como un todo, lo social está aquí determinado por zonas permeables (donde el control cotidiano se relaja y se vuelve ondulatorio), por un sistema de información general que permite captar los grandes movimientos del conjunto, por la constitución de cierto consenso para la autorregulación de los individuos. El Estado necesitara entonces una nueva economía de poder.

El ataque a los derechos sociales debe ser comprendido también en ese sentido. La fragmentación social es producto y resultado de una nueva concepción de ciudadanía, entendiendo esta última como un proceso social y como una estrategia de gobierno⁵. Los Estados de Bienestar constituyeron el nivel institucional de una determinada concepción de ciudadanía. Allí la pobreza era comprendida como una “cuestión social”, o sea que incumbía a todos los ciudadanos. Por lo tanto los derechos sociales se constituían como una respuesta estratégica para la resolución de los conflictos surgidos de la tendencia democrática a la igualdad y el valor que otorga el capitalismo a la desigualdad. Corresponden a una estrategia de resolución de la tensión entre la autorrealización individual y las condiciones sociales para ella. Los derechos sociales entonces debían hallar un equilibrio, responsabilizando al Estado, pero a través de sus órganos administrativos, en esta búsqueda para la sociedad toda.

Desde esta perspectiva los individuos tienen derechos sociales como miembros de un cuerpo colectivo. La educación es entonces concebida auténtico derecho social, ya que no solo se busca el beneficio del individuo sino de toda la sociedad.

Este es el modelo que llega a sus límites políticos y económicos en los '70, y comienza el proceso de conformación de estas nuevas sociedades de control. Las políticas de bienestar social de estas nuevas sociedades aseguran un “mínimo” de bienestar basado en la dependencia y no en la igualdad.

Sin cuestionar el modelo de distribución de ingresos, la racionalidad política neoliberal plantea un manejo monetarista y de libremercado, donde la privatización de los “servicios sociales” rechaza los sistemas de bienestar basados en los derechos de ciudadanía social. Es el modelo de bienestar social estadounidense, donde se propone una distinción entre los programas de bienestar social para los trabajadores y de asistencia social para los pobres. Este formato paternalista y estigmatizador esconde a la exclusión como un problema social, generando hostilidad entre los contribuyentes y estigmatización entre los beneficiarios.

⁵ PROCACCI, Giovanna (1999) “Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los Estados de Bienestar”, En GARCIA y LUKES (comp) *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*, Madrid, Ed. Siglo XXI

Políticas públicas asistencialistas mantienen al individuo marginal en una condición subordinada dentro de un sistema de protección social. Lo que está entonces en discusión es si ese individuo es un “ciudadano” igual a cualquier otro. Esta perspectiva convierte a la ciudadanía en una cuestión de sociabilidad. “Controlar” el comportamiento de las subclases es objetivo de las técnicas de gobierno.

Los aparatos discursivos que atacan a la concepción de ciudadanía social individualizan los problemas de la pobreza, ocultándola como parte de un sistema de relaciones sociales.

Un “nuevo humanismo” aparece en estos aparatos discursivos⁶ donde categorías como necesidades básicas y umbrales de ciudadanía se constituyen como representaciones de las posibilidades de desarrollo de las personas como su condición de ciudadanos. Estos discursos neutralizan la desigualdad social y la enmascaran dentro del discurso del desarrollo humano, a partir de un nuevo arte de gobernar denominado focopolítica. Se promueve el acceso a ciertos básicos que aseguren un nivel de vida mínimo, resignificando los derechos sociales vinculados a la conceptualización de ciudadanía del modelo anterior. Generan así una ciudadanía subordinada o limitada, y se basan en una posición teórica que plantea la inevitabilidad de la desigualdad y la imposibilidad de favorecer el aumento del bienestar general. Reemplazan los derechos sociales (y su capacidad integradora) por la igualdad en cuanto al “acceso a servicios sociales”. Esto revela una nueva relación entre agentes privados y Estado, el cual debe asegurar este acceso, principalmente a partir de la provisión de ingresos básicos a aquellos que quedan fuera del mercado. La pobreza entonces es producto de la utilización de los recursos por parte de la sociedad y las personas: es el pobre quien tiene que poder “decidir” como utiliza los recursos, y por lo tanto responsable de su propia condición.

El Estado debe por tanto reorientar sus recursos a favor de los más desfavorecidos, y aplicar programas focalizados que respondan a las necesidades relevadas a partir de la construcción de indicadores de necesidades básicas insatisfechas. Por lo tanto la pobreza se resolvería, según este discurso, a partir de la capacidad de elección de las personas que en esa situación se encuentran. Niega el carácter social de la pobreza y se desliga al Estado de ciertas acciones, que deben ser transferidas a esos individuos para autogestionen su propia existencia. El desarrollo es entonces concebido como una ampliación de oportunidades dentro de una economía desregulada.

⁶ ALVAREZ LEGUIZAMÓN, Sonia (2005) “Los discursos minimalistas sobre las necesidades básicas y los umbrales de ciudadanía como reproductores de la pobreza”. En: *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe: estructuras, discursos y actores*. Buenos Aires, CLACSO. ISBN: 9871-183-23-2

Los derechos sociales son desprendidos de la condición de ciudadanía, abriendo la puerta a la profundización de la mercantilización de los mismos. Las poblaciones vulnerables son tuteladas por políticas asistenciales focalizadas.

Pero a su vez los Estados no solo despliegan programas y políticas destinados a “enjuagar” las consecuencias más evidentes de la pobreza, y amortiguar (o no) su impacto social y espacial. También contribuyen a determinar quien queda relegado, como, donde y durante cuanto tiempo. Proporcionan o impiden el acceso a una escolarización, al mercado de trabajo y a bienes básicos de subsistencia, así como también modelan ciertos ordenamientos familiares y hogareños. La existencia de poblaciones extremadamente desiguales crea una situación de riesgo permanente, que requieren de mecanismos que aseguren el “correcto” control y separación, garantizando el ordenamiento social necesario para el desarrollo del sistema. Es el miedo el que produce la autoacción, y es el miedo el que sostiene las segmentaciones.

Los programas dirigidos a los pobres fueron recortados y convertidos cada vez más en instrumentos de vigilancia y control. La irrelevancia del “Estado Nacional” se ha convertido en un lugar común de la conversación intelectual en todo el mundo.

Los Organismos Internacionales de Crédito conforman un andamiaje jurídico administrativo que supliría la “incapacidad” de los Estados Nacionales para identificar las problemáticas de sus sociedades. Estos órganos supranacionales comparten y “difunden” una lógica de administración, que Hardt y Negri (2004) identifican como administración imperial. Esta lógica se define por tres principios. En primer lugar la separación de la gestión de los fines políticos de la gestión de los medios burocráticos. En segundo término la tendencia a obrar de manera diferenciada y diseminada, a partir de la premisa de que debió a las diversas singularidades sociales el contacto directo con los diferentes elementos de la realidad social aumenta la efectividad de las acciones, reemplazando principios el principio administrativo de la universalidad. En tercer lugar se afirma que la acción administrativa es fundamentalmente no estratégica, y por lo tanto se logra legitimizar mediante métodos indirectos. Y por último es la efectividad local el valor más importante de la administración imperial.

Los Organismos Internacionales de Crédito forman parte del mando imperial, y a través de sus acciones y discursos tienden a constituir órdenes morales-normativos e institucionales en los países en los que actúan. Forman parte del Comando Mundial.

3. Estrategia discursiva del Banco Mundial (2000-2006)

Hoy el Banco Mundial se define como un organismo que “... *(brinda) financiamiento para el sector social, la reducción de la pobreza, el alivio de la deuda y el buen gobierno (el*

subrayado es mío). En el Banco Mundial de hoy, los mayores esfuerzos se centran en la reducción de la pobreza, objetivo predominante de toda su labor.”⁷

Este objetivo principal está legitimado por su relación con la estructura de poder mundial.

Si bien el Banco Mundial reconoce diferencias entre los países de América Latina, difunde cierto paquete de medidas asociadas a una reforma educativa universal

A partir del 2000 se va moderando el discurso, y sus recomendaciones apuntan, en su discurso, a atacar los efectos negativos de malas decisiones de los Estados Americanos, pero nunca cuestiona su papel y el de sus “saberes” implementados en décadas anteriores.

Conceptualización de la Educación, desigualdad y niveles básicos de educación

En los documentos del Banco Mundial la Educación es definida como un “activo productivo”⁸ y en ninguno de los textos la palabra “derecho” aparece ligada a la Educación. Sin embargo la única mención a los “derechos” de una persona, es al derecho a la propiedad⁹. Se refiere a su vez a la Educación como “servicios educativos”, los cuales son llamados a mejorar.

A pesar de reconocer que la concentración del ingreso en América Latina es “inusualmente” alta, el Banco diagnostica que la profunda falta de “equidad” en América Latina se debe a la desigualdad de acceso a los activos productivos. La equidad es, para el Banco, la igualdad de oportunidades¹⁰ a acceder a esos activos productivos, y la Educación es uno de los más importantes. La desigualdad educativa tiene, en su discurso, efectos económicos severos ya que perjudica el crecimiento económico y desarrollo de los países de América Latina, así como también profundiza “otro tipo de desigualdades”¹¹ afectando la lucha contra la pobreza. Igualar el acceso a una educación de buena calidad es importante para el Banco, debido a las influencias que ejerce sobre las oportunidades económicas del individuo.

A partir de los '70 se comenzó a “ver” (es así exactamente como lo explica el Banco Mundial) que la inversión en Educación era importante no solo por su significado intrínseco, que nunca explica, sino porque aumenta el ingreso de los pobres¹².

⁷ Extraído de la página oficial del Banco Mundial: www.bancomundial.org

⁸ BANCO MUNDIAL (2004a) “Desigualdad en América latina y el Caribe: ¿ruptura con la historia?”. Washington DC. Banco Mundial

⁹ BANCO MUNDIAL (2004a) op cit.

¹⁰ BANCO MUNDIAL (2005) “Informe sobre el desarrollo mundial. Equidad y Desarrollo. Panorama General”. Washington DC. Banco Mundial

¹¹ BANCO MUNDIAL (2004b) “Gobernabilidad Incluyente. Empoderar a los pobres y promover la auditoría social en América Latina y el Caribe.” Oficina regional de América Latina y el Caribe. Banco Mundial.

¹² BANCO MUNDIAL (2001a) “Informe sobre el desarrollo mundial 2000/2001. Lucha contra la Pobreza. Panorama General” Washington DC. Banco Mundial

Si bien reconoce la importancia de la Educación para el desarrollo de los países, reduce este análisis macrosocial a la igualación de oportunidades individuales, o sea la solución que propone desde una dimensión microsicial.

El Banco reconoce que es necesaria una “redistribución de activos”¹³, pero la distribución que esta en juego no es la de la riqueza, sino la de supuestas oportunidades de apropiarla. Es así que el Banco afirma que la inequidad en el consumo de los servicios sociales esta correlacionada y *explica* las desigualdades del ingreso, y por tanto esconde que el salario es resultado de un proceso de negociación y no de las condiciones individuales del trabajador.

Para este organismo la mejora en el acceso a la educación debe complementarse con políticas de estímulo a la oferta (para elevar la calidad) y políticas de actuación sobre la demanda (ampliando el acceso)¹⁴. Una vez más se utilizan conceptos correspondientes a la racionalidad política neoliberal, traduciendo en este “lenguaje” las realidades y posibilidades de la Educación en América Latina.

La desigualdad en el acceso a la Educación explica las desigualdades económica, y esto es en el discurso del Banco una falla de las instituciones y no del “mercado”.

Para asegurar la igualación de las oportunidades educativas, el Banco propone la inversión en Educación Básica. Incluye dentro de sus metas para el Desarrollo asegurar la educación primaria universal¹⁵ como una herramienta para mejorar las oportunidades y corregir las desigualdades existentes¹⁶.

Con respecto a nuestro país el Banco reconoce que Argentina tiene uno de los sistemas educativos más avanzados de América Latina¹⁷. La escuela primaria argentina es prácticamente universal, pero las desigualdades en nuestro país están dadas por la deficiencia en la calidad y “efectividad” de la misma. Es interesante pensar que este concepto de efectividad de la escuela es utilizado en un documento del Banco que se titula “Gestión del riesgo social en la Argentina”. A pesar de no explicitar el papel de civilizador que tienen la escuela en cuanto a la incorporación de pautas de sociabilidad y técnicas de autogobierno, herramienta fundamental a fin de que las clases “subalternas” incorporen hábitos de sociabilidad de las clases superiores.

¹³ BANCO MUNDIAL (2004a) op cit.

¹⁴ BANCO MUNDIAL (2005) op cit.

¹⁵ BANCO MUNDIAL (2001a) op cit

¹⁶ BANCO MUNDIAL (2004b) op cit

¹⁷ BANCO MUNDIAL (2005c) “Argentina. A la búsqueda de un crecimiento sostenido con equidad social. Observaciones sobre crecimiento, igualdad y pobreza” Unidad de Gestión para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Banco Mundial

Esta postura teórica también explicaría por que el Banco “hace visibles” otras problemáticas respecto a la educación primaria en Argentina como la deserción escolar, la repitencia y la sobreedad que se verifican en los datos de los establecimientos educativos, y que son calificados como indicadores de riesgo de las poblaciones¹⁸. Al identificar estas “nuevas” problemáticas se las construye como un problema de gobierno de niños y adolescentes, y entonces justifican la intervención.

El discurso de mínimos necesarios para superar la desigualdad (de oportunidades) se asocia a la necesidad de redireccionar recursos desde otros niveles educativos. El subsidio a la educación terciaria es identificado como un gasto público regresivo, y la expansión de este nivel podría aumentar la desigualdad¹⁹.

La propuesta del Banco es racionalizar los programas sociales, y redirigir el recurso hacia los niveles básicos de educación, inversión que es calificada como la más segura (utilizando datos comparables entre salario percibido y nivel educativo alcanzado). Lo que el Banco no dice es que la participación de los individuos en la sociedad dependerá no del nivel básico “adquirido” sino, y en parte, del total de la trayectoria educativa de los individuos, la cual no responde a una “posibilidad individual” sino al resultado de un proceso histórico y social. La pertenencia de cada individuo a un segmento social lejos está de ser el resultado de “aprovechar correctamente las oportunidades del mercado”.

Según el discurso del Banco la desigualdad educativa en el acceso al paquete básico es reforzada por la desigualdad en la calidad de los servicios educativos. Para mejorarla el Banco recomienda propiciar mecanismos de *competencia y eficiencia*.

La competencia se basa principalmente en la competencia por recursos. Además de reasignar los recursos desde niveles educativos superiores hacia primaria y secundaria, estos deben ser asignados por variables de la demanda (cantidad de alumnos) y no por variables de la oferta (cantidad de docentes), como el Banco encuentra que se asignan en nuestro país.

Los gobiernos provinciales y las escuelas deberán competir, reasignando los recursos a los más eficientes. Y eficiencia debe ser medida en el costo por alumno. Nuevamente los conceptos económicos liberales clásicos como la competencia y la eficiencia son utilizados por el Banco para diagnosticar y planificar la política educativa.

El mejoramiento de mecanismos de gestión y control a partir de un sistema de información nacional también influirá, según el Banco, en modificar la calidad de los servicios educativos

¹⁸ BANCO MUNDIAL (2000) “Gestión del Riesgo Social en Argentina” Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Banco Mundial.

¹⁹ BANCO MUNDIAL (2004a) op cit.

que se brindan. Propone para la Argentina la creación de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación²⁰, que permita la supervisión de provincias y escuelas.

La evaluación por resultados y su utilización para “premiar” a los más eficientes, incentivará, según el Banco, a maestros y escuelas a mejorar la calidad. Esta evaluación solo es posible a partir de la implementación de mecanismos de seguimiento, aumentando la auditoría social sobre las instituciones educativas. Este es un método característico de la racionalidad política neoliberal.

Sin embargo es posible, aunque el Banco no lo considere, que estos mecanismos de incentivos solo profundicen las desigualdades. Los resultados educativos no dependen solamente de la actividad dentro de las escuelas. Pensar que el desempeño de los alumnos, docentes y escuelas no está condicionado por los contextos sociales y económicos, es una vez más hacer un análisis reduccionista y economista de los procesos sociales.

El sistema educativo es concebido como un mercado, con valores de eficiencia y eficacia, con oferentes y demandantes, y donde el Estado solo tiene un papel regulador y fiscalizador, e interviene solo para garantizar de TODOS PUEDAN ACCEDER a ese mercado.

Descentralización del Estado, reasignación de recursos y focopolítica

El Banco Mundial apoyó la reforma neoliberal del Estado de la década de los '90. El Estado nacional latinoamericano es calificado, en el discurso del Banco Mundial, como arbitrario, corrupto y a veces un obstáculo para el crecimiento, ya que genera, a su entender, instituciones débiles que restringen el desarrollo²¹ y no respaldan a los mercados. El Estado debería para el Banco Mundial, promover la competencia a todos los niveles: entre jurisdicciones, empresas e individuos²².

El Estado nacional debería concentrarse, según el discurso del Banco, en la forma en que se distribuyen los activos, para igualar, como ya hemos indicado, las oportunidades económicas y políticas.

El Gobierno Nacional en Argentina asumió un rol de financiamiento de programas de asistencia educativa²³, y este debe, según el Banco, incrementar el acceso a la educación por parte de toda la población.

²⁰ BANCO MUNDIAL (2004d) “For a decentralization an improvement of secondary education and polimodal education development proyect. Ar-secondary education 2”. Unidad de Gestión para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Banco Mundial

²¹ BANCO MUNDIAL (2001c) “Empoderar a los pobres y promover la rendición de cuentas en LAC. Estrategias Para la Sociedad Civil. 2002-2004” Oficina Regional de América Latina y el Caribe. Banco Mundial.

²² BANCO MUNDIAL (2001b) “Informe sobre el desarrollo mundial 2002. Instituciones para los mercados. Panorama General” Washington DC. Banco Mundial

²³ BANCO MUNDIAL (2003a) op cit

Con respecto a los gobiernos provinciales, el Banco los identifica como más efectivos para realizar alianzas con actores locales y escuchar las demandas de los más necesitados. Según su discurso una descentralización integradora favorece el desarrollo comunitario y permite un control más exhaustivo en brindar servicios a los que “tienen derecho”²⁴. Para el Banco, en educación la instancia más adecuada es la comunidad²⁵. En Argentina el financiamiento, administración y provisión de educación básica es responsabilidad de los gobiernos provinciales.

La competencia entre jurisdicciones por los recursos nacionales, influirá para el Banco en la eficacia de las instituciones existentes. A pesar de esto, para el caso de nuestro país el Banco reconoce las diferencias en el gasto educativo de las provincias²⁶, pero no afirma que esto puede profundizar la desigualdad si el Gobierno Nacional no interviene, más allá de redistribuir los recursos de acuerdo a la “eficiencia” en el gasto educativo, como el Banco pretende.

Además de descentralizar el Estado, el Banco propone la focalización de las acciones públicas en los grupos “más necesitados”. Esta se acompaña con la propuesta de reasignación de recursos de los “no pobres” a los pobres, que significa hacerlo a costa del empobrecimiento de las clases medias²⁷. Este movimiento significaría reducir aun más la acción estatal, y explica la insistencia del Banco en reasignar recursos desde los niveles superiores de educación a los primarios y secundarios, en algunos casos.

El Banco “encuentra” que la mayor parte del gasto público se destina a personas que no son pobres y por lo tanto el Estado debería desviar los servicios públicos a la población más necesitada, por ejemplo reorientando el gasto hacia las escuelas primarias.

Esta falsa dicotomía entre pobres y no pobres, encubre la reasignación y focalización de recursos públicos desde la clase media, aún “usuaria” de los servicios públicos, hacia la clase de bajos recursos económicos, sin siquiera mencionar a los sectores que concentran los ingresos.

Según el Banco los “no pobres” pueden (le gustaría decir deben) buscar soluciones fuera del sistema público. Supone entonces que los que pueden adquirir la parte “no básica” de estos servicios no están interesados o quedan excluidos de acceder al paquete básico por la vía pública, por lo tanto se segmenta a la población en dos sectores: los que solo tienen los

²⁴ BANCO MUNDIAL (2001a) op cit

²⁵ BANCO MUNDIAL (2003) op cit

²⁶ BANCO MUNDIAL (2003a) op. cit.

²⁷ CORAGGIO, José Luís (1997) “Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?” En CORAGGIO Y TORRES: *La educación según el Banco Mundial*, Buenos Aires, Miño y Dávila-CEM

servicios básicos gratuitos o subsidiarios, que tienden a ser de menor calidad, y los que obtienen servicios mas amplios totalmente a través del mercado, incluyendo servicios básicos de mejor calidad²⁸.

Focalizar la acción pública en cuanto a políticas educativas supone, en el discurso del organismo, financiar desde el Estado Nacional a las provincias y escuelas para los más pobres, y brindar becas y vales para que puedan acceder a servicios educativos privados.

Nuevo arte de gobierno, la focopolítica, no solo significa entonces reducir la acción estatal (tanto desde su nivel nacional como desde otras jurisdicciones), sino que se encuentra íntimamente relacionado con la obligatoriedad del Estado a asegurar un nivel de vida mínimo a la población pobre a partir de paquetes de servicios básicos.

Pero este “humanismo” esconde una nueva economía de poder, desligando al Estado de la responsabilidad de asegurar los derechos sociales a todos sus ciudadanos, y focalizando su accionar en las clases subalternas. El modelo de bienestar social resultante es paternalista y estigmatizador, pero en palabras del Banco Mundial, de discriminación “positiva”.

El modelo propuesto entonces limita el papel económico y social del Estado facilitando el florecimiento del sector privado. El Banco identifica a las empresas privadas como el núcleo del proceso de desarrollo, a partir de un falso supuesto de que la inversión privada trae innovación tecnológica en todos los casos. Sin embargo, y repasando las privatizaciones en América Latina, no verifica este supuesto y lo atribuye a que existió una *mala implementación* de las privatizaciones producto de la corrupción de los Estados Nacionales.

Este organismo entonces alienta la participación del sector empresarial para lograr un salto en el Sistema Escolar Público en los núcleos primarios y secundarios²⁹. Afirma que para enfrentar las desigualdades educativas es necesaria la combinación adecuada del suministro público y las privatizaciones. Ahora bien, ¿Cuál es esa combinación adecuada? De la respuesta depende, aunque el Banco no lo explicita, el modelo educativo de un país.

El control exclusivo del sistema educativo por parte del Estado Nacional puede provocar, en el discurso del Banco Mundial, efectos desfavorables a los pobres³⁰, ya que muchas veces si bien las autoridades desean brindar servicios de calidad, *no son capaces*. Descentralización entonces no solo significa redireccionar el gasto educativo hacia las provincias sino también, terminar con el Estado como único “proveedor” de servicios educativos.

²⁸ CORAGGIO, José Luis (1997) op cit.

²⁹ BANCO MUNDIAL (2004a) op cit.

³⁰ BANCO MUNDIAL (2003) op cit

Las escuelas privadas también competirán, entre ellas y con las públicas por la asignación de recursos públicos. Y en esta competencia (desleal) las reglas son las mismas: los criterios de asignación serán en función de la demanda y de la eficiencia en el gasto.

Algunas conclusiones preliminares

La propuesta básica del Banco Mundial es *dejar librada la actividad educativa al mercado y la competencia*, y su aparato discursivo sirve a esa estrategia.

El análisis del Banco Mundial sobre el sistema educativo argentino y latinoamericano, los sujetos y actores que lo conforman, y el rol del Estado como garante del acceso, esta hecho desde un enfoque microeconómico neoclásico. En su propuesta las políticas educativas tienen que ser subsumidas a las económicas, pero sin embargo se le reclama a la educación el alivio de la pobreza. La educación debe hacerse cargo de un problema que generó la economía.

Con esto no quiero negar el papel fundamental que tienen una estrategia educativa en la posibilidad de desarrollo autónomo de las sociedades latinoamericanas. La innovación y el desarrollo de nuevas tecnologías, además de la generación de ciudadanos participativos y críticos, están relacionados íntimamente al proyecto educativo de un país. Pero esto debe ser acompañado por políticas inclusivas que no se limiten a incorporar a las clases de bajos ingresos como consumidores a un “mercado” del que son excluidos. La existencia de estas zonas vulnerables tienen un papel positivo en la conformación del orden interior de las sociedades, y controlar su comportamiento es responsabilidad de los Estados en pos de evitar la desestabilización del orden.

Si entendemos a la fopolítica como una nueva economía de poder, orientada a ese control social, o sea al gobierno y autogobierno de los individuos, y a reducir al Estado a un Estado mínimo, que solo intervenga a fin de proteger los intereses de los privados y relaje todo el aparato de control propio de las sociedades de control anteriores; es entonces que podemos reconocer en el discurso del Banco Mundial la estrategia que responde a una racionalidad política neoliberalista.

No reconocer a la Educación como un Derecho Social, y al Estado como el responsable del ejercicio pleno de ese derecho por parte de todos los ciudadanos, es fomentar la privatización de la misma a fin de “ampliar las posibilidades de elección” para los “clientes” educativos.

Con todo esto el Banco Mundial lejos de moderar sus recomendaciones, maquilla su discurso detrás del nuevo humanismo de la teoría del desarrollo humano, y profundiza las tendencias a la descentralización y privatización de la educación, principalmente de los niveles superiores,

como medidas para la reducción del gasto público, incorporando la idea de focalizar el gasto en aquellos “que menos tienen”.

La firme determinación del Banco en que los Estados reasignen los recursos públicos de los niveles superiores hacia los primarios y secundarios, puede llegar a producir la profundización de la dependencia tecnológica de los países latinoamericanos.

Es interesante la reflexión de Corragio en cuanto a que es necesario generar un modelo educativo nacional, fruto de democratizar la esfera pública en un espacio de innovaciones y aprendizajes continuos.

4. La Ley de Educación Nacional. Rupturas y continuidades.

La Ley de Educación Nacional fue aprobada por el Congreso el 14/12/2006, promulgada por el presidente el 27 de diciembre y publicada en el Boletín Oficial N° 31.062, del 28 de diciembre de 2006.

El análisis de la ley se hará en base al documento promulgado de la misma, y a un “Documento Para el Debate” publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en agosto de 2006.

Conceptualización de la Educación, desigualdad y niveles de educación

El discurso emitido por el Ministerio y el texto de la Ley aprobado en diciembre de 2006 parte de las premisa de que la Educación esta relacionada con el modelo de país y es una variable clave en la estrategia de desarrollo nacional³¹.

La Educación es considerada en la Ley un bien público y un derecho personal y social, que debe ser garantizado por el Estado.³² La educación pública, universal y de calidad es una tradición argentina, y estos son los valores que se recuperan en ese debate.

A pesar de esta postura, en el texto de la Ley se indica que la forma de garantizar el acceso a la educación se efectivizará mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de *gestión estatal*.

Sin embargo una lectura política de la noción de derecho social debería estar directamente ligada a la universalización de la educación pública. Pero contradictoriamente, se agrega que se garantizará el acceso a toda la población mediante la creación, sostenimiento, autorización

³¹ MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006) “Documento para el Debate. Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa” Buenos Aires .www.educar.gov.ar

³² Ley de Educación Nacional N 26.206

y supervisión de los servicios necesarios³³. Esto hace que las primeras afirmaciones se diluyan, y generen un discurso abstracto y de alcance general (y relativo).

El Estado Nacional se responsabiliza en la Ley de garantizar la igualdad de condiciones para el acceso y permanencia y egreso en el sistema educativo, y de dotar a las familias y alumnos de condiciones que les garanticen el acceso a los diferentes niveles educativos³⁴.

Es importante en este punto aclarar que por sistema educativo nacional la Ley entiende a los cuatro niveles educativos: inicial, primaria, secundaria, y superior; y este último comprende la educación universitaria y terciaria. Más allá de esta indicación, la Ley excluye, y por lo tanto se excluye del debate, al nivel superior argumentando que existen en vigencia otras leyes que los contemplan. Esto último ocasiona un abordaje fragmentado de la realidad educativa nacional, y si bien, como veremos más adelante intenta desprenderse del concepto de “educación básica”, no llega a profundizar su diferencia más allá de la utilización de un lenguaje “políticamente correcto”³⁵.

Los documentos analizados intentan reemplazar la noción de “básico” por común. Así explicitan que los contenidos básicos son un piso común para todos y debe ser enriquecido³⁶ a partir de mejoras e innovaciones continuas y progresivas destinadas a elevar cada vez más el nivel educativo de los ciudadanos. Todos deben lograr aprendizajes homogéneos basados en contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios. Sin embargo en el texto de la Ley, aparece una pequeña pero significativa diferencia en cuanto a que se deben definir estructuras y contenidos comunes en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria. Se debe aspirar, según los documentos analizados, a que todos lleguen a resultados básicos satisfactorios.

La Ley le asigna carácter obligatorio a la educación secundaria, extendiendo la obligatoriedad de 10 a 13 años³⁷. La pertenencia a un mundo más complejo “justifica” la obligatoriedad del secundario, la cual no es solo asegurada por la gratuidad sino que se reconoce son necesarias otras condiciones sociales para su efectivización. Entonces, a diferencia del Banco Mundial, la Ley reconoce que el éxito o fracaso de las políticas educativas no puede desprenderse de los contextos sociales en los que se las implementa.

³³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006) op cit.

³⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006) op cit.

³⁵ IMEN, Pablo (2007) “Ley de Educación, Conocimiento y Poder. Cuando lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer”. Artículo brindado por la cátedra de Política educacional. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

³⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006) op cit.

³⁷ Ley de Educación Nacional N 26.206

La Ley además impone a las jurisdicciones subnacionales la elección entre dos modalidades de implementación del nivel secundario, intentando así buscar una unidad a nivel nacional, reconociendo con esto la fragmentación generada por la Ley Federal de Educación.

La obligatoriedad del secundario también esta ligada a educar para el trabajo, entre otras cosas. Se ocupa el discurso del Ministerio en aclarar que si bien la educación es una variable, no suficiente para garantizar las condiciones laborales y salariales del trabajador, y una mejor distribución de la riqueza. Aquí claramente la Ley pretende desprenderse de la afirmación del Banco Mundial en cuanto a que es el nivel educativo el que determina el nivel de ingreso y de oportunidades de los trabajadores.

En cuanto a los niveles superiores, el secundario debe garantizar la igualdad de acceso a ellos. Pero nuevamente, queda diluida la responsabilidad del Estado en relación a garantizar o no el derecho a la educación superior.

La calidad educativa es identificada como un derecho para todos los ciudadanos. A fin de esto el Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos adquieran aprendizajes comunes de buena calidad, que aseguren la cohesión y la integración.

La mejora en la calidad educativa irá de la mano con la mejora en la formación docente y de la estimulación a la innovación y experimentación educativa. Para tal fin la Ley propone la creación del Consejo Nacional de Calidad de Educación. Es interesante que esta disposición se encuentra dentro del Capítulo III “Información y Evaluación del Sistema Educativo”. Las funciones de este órgano son amplias, y es sencillo transformar los objetivos de búsqueda de mejoramiento de la calidad en una política de evaluación a partir de criterios “parecidos” a los que el Banco Mundial propone en sus recomendaciones. A pesar de ello los documentos analizados indican que se oponen al modelo de presencia nacional solo en evaluación “desde afuera” y una potencial posterior compensación³⁸

Se indica que los valores que se pretenden y deben transmitir, dentro y fuera de la escuela, son los del esfuerzo y el cooperativismo. La Ley propone una política de información y evaluación continua del sistema educativo, responsabilidades del Ministerio, o sea del Estado Nacional. Pretende explícitamente que sirva para la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social. Si bien discursivamente su espíritu se separa de los mecanismos y valores propuestos por el Banco, podrían ser utilizados estratégicamente de la manera que ese organismo propone.

³⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006) op cit.

Por ultimo quisiera hacer observación acerca de la noción de desigualdad social que se maneja en los documentos analizados. Se afirma que esta desigualdad es reversible con la ayuda de la educación pública-universal y de alta calidad (no incluye gratuita). Por lo tanto, a diferencia de lo hallado en el discurso del Banco Mundial, la desigualdad es concebida como un proceso social, en el cual la educación puede influir pero no es su único responsable.

Rol del Estado, descentralización educativa, reasignación de recursos y focopolítica

La descentralización del sistema educativo nacional que acompañó la reforma del Estado en la década de los '90, ocasionó la fragmentación del mismo, y la profundización de la desigualdad ligada a las diferencias de las capacidades de inversión de los Estados provinciales. Esta fue producto, según el discurso del ministerio, de “condicionantes financieros internacionales”.

La descentralización correspondió en nuestro país más a una lógica economicista que a una lógica pedagógica. Fue un proceso de transferencia del gasto publico desde la Nación a las Provincia, fragmentando el sistema educativo nacional. Buscar una gestión educativa federal, colaborativa, compartida y complementaria es un deber del Estado Nacional y los Estados Provinciales³⁹.

El Estado Nacional debe definir el sentido de la acción educativa, planificar las estrategias, evaluar los resultados, monitorear los procesos, fortaleciendo la identidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales⁴⁰. Lograr de esta manera un sistema educativo nacional con una estructura unificada en todo el país que asegure el ordenamiento y la cohesión.

Le corresponde entonces al Estado Nacional la responsabilidad de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa tendiente a asegurar a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo del derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades⁴¹. Aquí entonces podríamos encontrar un sistema en que se convoca a resolver por abajo (Provincias) y a decidir por arriba (Nación), que no difiere al implementado por la Ley Federal de Educación. Esto es una forma específica de ejercicio del poder y un nuevo arte de gobernar.

Los Gobiernos Provinciales y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deben concurrir con la Nación con la responsabilidad de asegurar el ejercicio efectivo del derecho a

³⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006) op cit.

⁴⁰ Ley de Educación Nacional N 26.206

⁴¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006) op cit.

aprender. El Consejo Federal de Educación se ocupará entonces de buscar la igualdad educativa y la mejora de la calidad, respetando las particularidades de cada jurisdicción. Sin embargo el Consejo Federal de Educación junto con otros organismos, permitirían la concentración del poder en órganos centrales de decisión.

Además del Estado Nacional y los demás niveles de gobierno, otro actor que está incorporado al sistema educativo nacional son los privados. Si bien la Ley indica que el Estado no concibe a la educación como un servicio lucrativo y se expide en contra de la mercantilización de la educación pública, permite la participación de empresarios en la “gestión” de instituciones educativas. Para la Ley todas las escuelas forman parte del sistema educativo nacional, lo “único” que las diferencia es su gestión. Así todas podrían ser consideradas públicas con gestión estatal o privada.

Si bien las instituciones educativas de gestión privada deben respetar los contenidos comunes propuestos por la Ley. La educación de “gestión privada” está sujeta a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas y jurisdiccionales correspondientes. Sin embargo estas instituciones tienen derecho a formar sus propios planes de estudios y a aprobar un proyecto educativo institucional⁴². Que el Estado Nacional deba garantizar el financiamiento del sistema educativo nacional, reconoce la posibilidad y efectivización de financiar establecimientos educativos de gestión privada. Esto es un reclamo principal de la Iglesia Católica.

Sin embargo el Estado Nacional también debe garantizar la gratuidad de los “servicios” de gestión estatal en todos los niveles educativos.

La Ley reclama un Estado activo, que no sea limitado por políticas sociales focalizadas, asistenciales y parciales⁴³. Con sutilezas discursivas, a pesar esta última negación “políticamente correcta”, la estructura para la implementación de políticas focalizadas, como las recomendadas por el Banco Mundial, son perfectamente aplicables. Orientar el control público a partir de políticas focalizadas en las clases bajas, es perfectamente factible en la estructura educativa argentina, tal como queda planteada

Conclusiones preliminares

El discurso que analizados en los documentos es amplio y genérico, caracterizado por un lenguaje poco preciso. Deja un significado ambiguo de algunos conceptos utilizados o en el

⁴² Ley de Educación Nacional N 26.206

⁴³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006) op cit.

sentido que se utilizan ciertas expresiones. Por ejemplo, se repite constantemente el verbo “garantizar” pero en ningún caso se establecen los medios para hacer efectivo tal propósito⁴⁴.

Las bases de la descentralización y privatización educativa siguen intactas, y por o menos se deja un espacio en blanco para poder implementar las recomendaciones del Banco Mundial. En el “Documento para el Debate” incluso se insinúa que la profundización y desigualdad educativa que se profundizaron a partir de la Ley Federal de Educación fueron producto de una “mala implementación”.

La Ley reconoce a la Educación como un derecho personal y social. Sin embargo no queda suficientemente claro cuales son los alcances que se le otorgan a la educación respecto a cada uno, y hasta en ciertas situaciones podrían llegar a ser contradictorios. Así por ejemplo el “derecho” de las familias a elegir la educación de sus hijos, podría llegar a oponerse a la noción de educación como derecho social, si es entendida en cuanto a la universalización de la educación estatal, publica, obligatoria, gratuita y laica.

Lejos de esta última propuesta, el papel de los privados sigue siendo contemplado en la Ley, reconociendo la autonomía y la capacidad de las escuelas privadas en expedir títulos oficiales. Además el Estado se compromete, junto con las públicas, a asegurar su financiamiento.

A pesar que en varias oportunidades el discurso intenta separarse, e incluso oponerse, a la retórica del Banco Mundial, seguimos encontrando dentro de la ley expresiones como “igualar las oportunidades y posibilidades”, “priorizar las zonas más pobres aumentando las plazas educativas”; “servicios educativos”. Esto refuerza la afirmación de que el lenguaje que se utiliza no es preciso, y por acción o por omisión existe la posibilidad de leer el texto de la ley como una puerta abierta a las recomendaciones del Banco, más allá del “maquillaje políticamente correcto” de su discurso.

Reconoce dentro del Sistema Educativo Nacional a los niveles superiores de educación pero los excluye del debate, ¿Cómo realizar un debate amplio, pensando en la educación como una variable al modelo de país que queremos, sin incluir a la universidad y al sistema científico-técnico? De esta manera se profundiza la fragmentación del sistema educativo.

En cuanto a la descentralización del sistema, la pretensión de federalismo queda relegada a partir de la conformación de órganos de control, evaluación y de propuesta de política educativa, todos centralizados en el Poder Ejecutivo Nacional, el Ministerio de Educación. Continúa además relegando el peso de la inversión educativa en las provincias, por lo tanto, a

⁴⁴ NOSIGLIA, María Catalina (2007) “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas” En *Revista Praxis*. Buenos Aires, n° 11 (2007)

pasar de explicitar lo contrario, continua esa tecnología de gobierno en cuanto a perpetuar la dependencia económica de las Provincias, y concentrar el poder y los recursos en la Nación. Sería muy ingenuo pensar que las estructuras y tecnologías de gobierno que emanan de la Ley, así como también los espacios ambiguos que ella deja, no pueden ser leídos como la continuidad, con algunos matices, de los procesos que comenzaron en décadas anteriores. La respuesta estará dada por la correlación de fuerzas a nivel local y de cómo intervengan los actores nacionales e internacionales en la implementación de la Ley. Pero más allá de sus pretensiones la Ley no funda bases sólidas para una Educación Nacional renovada y democrática.

5. Conclusiones finales

Los discursos del Banco Mundial, son portadores, a mi entender de una racionalidad política determinada (la neoliberal) y la Ley de Educación Nacional es una de las tecnologías de gobierno que inscriben el ejercicio efectivo del poder. Al realizar el análisis comparativo de ambas, entonces, la intención fue dilucidar como es justamente el acoplamiento entre ambas: cuales son las continuidades y rupturas.

Si bien la Ley parte de valores distintos a los difundidos en el discurso del Banco Mundial, por acción o por omisión permite la implantación de esta nueva economía de poder, donde el Estado Nacional se reduce al mínimo, focalizando su acción en los sectores sociales marginales, debido al proceso de des-pacificación social. Estas políticas focalizadas tienen por objetivo el control social de estos segmentos de la población. Esta es una forma de gobierno de los sujetos específica de nuestras sociedades contemporáneas.

A su vez, el Estado Nacional desliga su responsabilidad en el “bienestar” de su población, descentralizando la “prestación de los servicios sociales” en los privados, organizaciones de la sociedad civil y otros niveles subnacionales de gobierno.

Pero vimos como, específicamente en el caso de la Educación, a pesar de esto sigue reservando el Estado Nacional las herramientas para concentrar el poder de decisión e intervención sobre los sujetos.

Esta nueva economía de poder trae también una nueva conceptualización de ciudadanía. El Banco Mundial la desliga, al igual que al Estado Nacional, de la noción de derechos sociales, y por lo tanto limita sus reclamos y participación a la rendición de cuentas de los “ciudadanos” para con las distintas instancias de gobierno. La Educación, a pesar de las “buenas intenciones” del discurso políticamente correcto del Gobierno Nacional, se convierte entonces en un servicio social, al que las clases subalternas acceden a partir de la acción

estatal, y el resto de la población quedará librada a la “satisfacción de esta necesidad” por fuera de la estructura pública. La resistencia al Banco Mundial está justamente en redefinir los conceptos de ciudadanía y de derechos sociales y darles un contenido específico y efectivo.

Si las nuevas disposiciones legales y las políticas públicas educativas no aspiran a la universalización de la educación pública, gratuita, entonces subyace por omisión la idea de los “mínimo” o “saberes básicos” necesarios para el desarrollo. El objetivo de aumentar la calidad debería coincidir con la idea de universalizar la educación pública, o por lo menos de igualar lo público a lo privado, donde la calidad es claramente desigual.

La inversión en educación solamente contribuye a reducir la pobreza en un contexto de crecimiento con políticas redistributivas del ingreso. Si bien los procesos sociales escapan a la posibilidad de marcar su direccionalidad, es cierto que los Estados Nacionales tienen cierta capacidad política y técnica de decisión.

El acople entre racionalidades políticas y tecnologías de gobierno no son exactamente iguales. Esta en nosotros, científicos sociales, la posibilidad de no contribuir a los procesos de segmentación y fragmentación de la Educación que están en marcha.

6. Bibliografía.

- ALVAREZ LEGUIZAMÓN, Sonia (2005) “Los discursos minimalistas sobre las necesidades básicas y los umbrales de ciudadanía como reproductores de la pobreza”. En: *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe: estructuras, discursos y actores*. Buenos Aires, CLACSO. ISBN: 9871-183-23-2
- BANCO MUNDIAL (2000) “Gestión del Riesgo Social en Argentina” Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL (2001a) “Informe sobre el desarrollo mundial 2000/2001. Lucha contra la Pobreza. Panorama General” Washington DC. Banco Mundial
- BANCO MUNDIAL (2001b) “Informe sobre el desarrollo mundial 2002. Instituciones para los mercados. Panorama General” Washington DC. Banco Mundial
- BANCO MUNDIAL (2001c) “Empoderar a los pobres y promover la rendición de cuentas en LAC. Estrategias Para la Sociedad Civil. 2002-2004” Oficina Regional de América Latina y el Caribe. Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL (2002) “Informe sobre el desarrollo mundial. Desarrollo sostenible en un mundo dinámico. Transformaciones de las instituciones, crecimiento y calidad de vida” Washington DC. Banco Mundial
- BANCO MUNDIAL (2003a) “Argentina. Reforma de políticas e instituciones a favor de la eficiencia y la equidad del gasto público” Unidad de Gestión para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Banco Mundial

- BANCO MUNDIAL (2003b) “Informe sobre el desarrollo mundial. Servicios para los pobres. Panorama General.” Washington DC. Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL (2004a) “Desigualdad en América latina y el Caribe: ¿ruptura con la historia?”. Washington DC. Banco Mundial
- BANCO MUNDIAL (2004b) “Gobernabilidad Incluyente. Empoderar a los pobres y promover la auditoria social en América Latina y el Caribe.” Oficina regional de América Latina y el Caribe. Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL (2004c) “Informe sobre el desarrollo mundial. Un mejor clima de inversión en beneficio de todos. Panorama General”. Washington. DC. Banco Mundial
- BANCO MUNDIAL (2004d) “For a decentralization an improvement of secondary education and polimodal education development proyect. Ar-secondary education 2”. Unidad de Gestión para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Banco Mundial
- BANCO MUNDIAL (2005) “Informe sobre el desarrollo mundial. Equidad y Desarrollo. Panorama General”. Washington. DC. Banco Mundial
- BANCO MUNDIAL (2005b) “Crecimiento, pobreza y equidad social en Argentina” en *Revista en Breve*. N° 82. Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL (2005c) “Argentina. A la búsqueda de un crecimiento sostenido con equidad social. Observaciones sobre crecimiento, igualdad y pobreza” Unidad de Gestión para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Banco Mundial
- BANCO MUNDIAL (2005d) “Education for a more productive and equitable argentina. Sector: secondary education” Unidad de Gestión para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Banco Mundial
- CORAGGIO, José Luís (1994): “Las nuevas políticas sociales. El papel de las agencias multilaterales”, ponencia presentada en el Seminario Taller Internacional sobre *Estrategias de lucha contra la pobreza y el desempleo estructural: Diseño y gestión de políticas sociales en un marco de globalización económica e integración regional*, Organizado por CEUR y el Instituto de Geografía de la UNBA, Buenos Aires, 26-28 de octubre de 1994.
- CORAGGIO, José Luís (1996): “Investigación Educativa y Decisión Política. El caso del Banco Mundial en América Latina”, ponencia presentada en le II Seminario Internacional *Educacao Escolar no Marco das Novas Políticas Educacionais*, PUC de Sao Paulo, 2-4 de septiembre de 1996.
- CORAGGIO, José Luís (1997) “Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?” En CORRAGIO Y TORRES: *La educación según el Banco Mundial*, Buenos Aires, Miño y Dávila-CEM
- DE MARINIS, Pablo (1998) “La especialidad del Ojo miope (del Poder). (Dos ejercicios de cartografía” En *Revista Archipiélago. Cuadernos de critica de la Cultura* (34-35)
- DE MARINIS, Pablo (1999): “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)”, En Fernando García Selgas y Ramón Ramos Torre (comps.) *Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- DELEZE, Gilles (1990) “Post-scriptum sobre las sociedades de control” En *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Ed. Pre-textos.

- ELIAS, Norbert (1993) “El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas”. DF, Editorial Fondo de Cultura
- FOUCAULT, Michael (1978) “Nuevo orden interior y control social” En *Saber y Verdad*. Madrid, Ed. La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (1981): “La gubernamentalidad”, En *Espacios de poder*, Madrid, Ed La Piqueta
- HARDT, Michael y NEGRI, Antonio (2000): “Imperio”. Buenos Aires, Ed Paidós
- IMEN, Pablo (2007) “Ley de Educación, Conocimiento y Poder. Cuando lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer”. Artículo brindado por la cátedra de Política educacional. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006) “Documento para el Debate. Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa” Buenos Aires .www.educar.gov.ar
- MURILLO, Susana (1996) “El discurso de Foucault. Estado locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno”, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- NOSIGLIA, Maria Catalina (2007) “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas” En *Revista Praxis*. Buenos Aires, N° 11 (2007)
- PROCACCI, Giovanna (1999) “Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los Estados de Bienestar”, En GARCIA y LUKES (comp.) *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*, Madrid, Ed. Siglo XXI
- ROSE, Nicolás (1997): “El gobierno de las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo”, En *Archipiélago Cuaderno de crítica de la cultura*, n° 29
- WACQUANT, Loic (2001) “Parias Urbanos”, Buenos Aires, Ed Manantial.