

Compensación, equidad, promoción de la igualdad. Evolución discursiva y transformaciones prácticas de los programas educativos focalizados a partir del estudio del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE).

Cintia Indarramendi.

Cita:

Cintia Indarramendi (2011). *Compensación, equidad, promoción de la igualdad. Evolución discursiva y transformaciones prácticas de los programas educativos focalizados a partir del estudio del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/342>

Título: Particularismo y universalismo en países de obediencias porosas: la política educativa prioritaria en Argentina a partir del estudio del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)

Autor: Cintia Indarramendi

Institución: Paris 8 – FLACSO

Resumen

A partir de la década 1990, bajo diferentes nominaciones (discriminación positiva, acción afirmativa, compensación, priorización, focalización, políticas para la equidad), los gobiernos latinoamericanos, alentados por organismos internacionales promovieron e implementaron políticas públicas y programas con el objetivo de compensar las desigualdades educativas. A partir de los estudios sobre la evolución de la política prioritaria en Europa, la presente ponencia analiza el Programa Integral para la Igualdad Educativa y la lógica de funcionamiento de la focalización en un contexto de debilidad institucional y escasez de recursos. Estudiaremos los principios teóricos que fundamentan esta diversificación de la política educativa y los intentos actuales de reuniversalización.

Introducción

A partir de la década 1990, bajo diferentes nominaciones (discriminación positiva, acción afirmativa, compensación, priorización, focalización, políticas para la equidad), los gobiernos latinoamericanos, alentados por organismos internacionales (principalmente BID, UNESCO, Banco Mundial, Comisión Europea) promovieron e implementaron políticas públicas y programas con el objetivo de compensar las desigualdades educativas. En el contexto del imperativo de la EPT (Educación para todos - Unesco) en dicha década se observa un despliega de recursos para la alfabetización y la mejora de la equidad educativa de los países del continente. Dichos programas, emergen en relación a las experiencias ya existentes en Europa y los Estados Unidos, bajo una nueva concepción de la pobreza y con una mirada renovada sobre las causas del fracaso escolar y consecuentemente, la manera de abordarlo. Su puesta en práctica depende ampliamente del financiamiento externo, para alcanzar los objetivos de la EPT, para asegurar la calidad educativa y, objetivo aun más ambicioso, son presentadas como mecanismo de lucha contra la pobreza (lo que no se observa en el mismo grado en los países europeos o norteamericanos).

En un contexto de debilidad institucional, la política focalizada latinoamericana se desarrolla de la mano de la descentralización educativa. En el campo de la política pública educativa, la importancia de lo local comienza a desarrollarse a partir de 1980 y se justifica, por un lado, frente a los modelos totalizantes y a la debilidad de referentes identificadorios como proyectos nacionales, el espacio local aparece como una opción democratizadora de la vida social, en tanto posibilita la construcción de una gestión social concertada y la desburocratización de los mecanismos de poder. (Cfr. Birgin y alt. 1998). En este contexto la descentralización es vista como la incorporación progresiva

de sectores socialmente rezagados y como un impulso a la participación popular en la administración pública (Borja, 1987 en Birgin y alt. 1998). La política prioritaria, o compensatoria, se desarrolla como modo del Estado central de asegurar la continuidad de su control sobre los territorios más vulnerables. Primera diferencia en comparación con los países europeos, la focalización no busca actuar directamente sobre el fracaso escolar, sino identificar los sectores más vulnerables para prevenir el incremento de la desigualdad, consecuencia previsible de la descentralización financiera del sistema educativo (McGinn, N.; Welsh, T. 1999)

En esta línea, la mayor parte de los países latinoamericanos, ve hoy combinarse modelos de privatización y de descentralización educativa en Estados en procesos recientes de vuelta a la democracia, Estados que no son lo suficientemente fuertes para ejercer un control sobre la diversificación de programas y políticas locales, o supra-nacionales (Jacinto, 1999). Este modelo de Estado no se corresponde con el nuevo modelo de “Estado evaluador” europeo (cf. Maroy et al. 2006 ; Mons, 2007). Así, uno de los efectos de las transformaciones de la década del '90 en el continente latinoamericano es un desacoplamiento del sistema, que se ha diversificado como si fuera federal, pero carece de las regulaciones que un sistema de tales características requiere para que la diversidad no devenga en diferenciación o atomización (Terigi, 2005 en Dussel). El modelo latinoamericano combina entonces: la descentralización educativa, la fragmentación de la política educativa y la emergencia de un principio de justicia educativa que se basa, ya no en la homogeneidad del servicio, sino en la diferenciación de poblaciones.

El Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) es un programa educativo nacional, concebido en 2003 e implementado en 2004, que tiene una mirada teórico-política renovada de la desigualdad y la manera de abordarla. Intentando distanciarse de las políticas compensatorias de los años 1990, criticadas de asistencialista, se busca redefinir la igualdad como constitución de sujetos, ciudadanos, autónomos, con participación política activa. Así, la estrategia fundamental del PIIE, es el trabajo sobre iniciativas pedagógicas (IP), elaboradas en función a las necesidades de casa institución, por los docentes con la ayuda de un asistente pedagógico (AP) del programa.

En el presente trabajo nos proponemos, en un primero momento, presentar los resultados de la de la investigación del equipo EUROPEP, estudio comparativo de la política educativa prioritaria (o focalizada) en Europa, problematizando sobre los posibles ejes de análisis de la política educativa en el contexto nacional. En un segundo momento, a la luz de la teoría desarrollada, presentar los primeros avances de tesis de doctorado que estudia el PIIE como la política focalizada actual, a nivel nacional, de mayor continuidad, en un sistema educativo débil y poroso, en juego entre particularismo y universalismo.

La compensación en educación

Durante la década de 1990 asistimos a un período dicotómico, hay en la vida política una doble estrategia contradictoria: desregulación económica, liberalización e inserción mundial combinada con acciones destinadas a entregar a los pobres los servicios esenciales (Hall, 2007). Hay también una evolución en la política educativa de los organismos internacionales, por primera vez más concentrados sobre las precondiciones del desarrollo educativo que sobre el proceso educativo mismo (Jones, 1999). A partir de este momento, la intervención Estatal en el campo educativo se justifica únicamente para afrontar los aspectos inegalitarios del sistema, asegurar las condiciones de acceso para los pobres y desaventajados y compensar las debilidades del mercado en materia educativa.

Las políticas compensatorias o prioritarias en educación dieron origen a importantes trabajos de investigación en los países europeos (Van Zanten, Robert, Rochex, EUROPEP) y particularmente en Francia, evidenciando una evolución en tres etapas (Rochex, 2008). En sus inicios, emergen en un contexto de transición de un sistema elitista y fragmentario hacia un sistema único y meritocrático. La compensación en este marco es vista como un laboratorio de transformación social en educación. Se focaliza principalmente por región geográfica, identificando la zona de mayor fracaso escolar o vulnerabilidad educativa (ejemplos son las Zonas de Educación Prioritaria en Francia o las Education Priority areas en Inglaterra) para “dar más a quienes menos tienen”. Todo un sistema de indicadores y peritaje será desarrollado, desde este nuevo Estado que pasa de ser Educador a Evaluador, con el fin de optimizar el control de la oferta educativa así como el producto del sistema educativo. Frente a las críticas de izquierda de la inexistencia de una verdadera democratización del sistema, y la crítica conservadora de la baja de la calidad educativa general, la lógica de la educación compensatoria va a virar hacia el concepto más amplio de lucha contra la exclusión social y la garantía de un mínimo de saber indispensable. Nueva concepción de la cuestión social (Castel, 1995), nueva concepción teórico- política del rol de la educación para abordarla. El sistema educativo no puede pretender egalizar la estructura social. Las políticas sectoriales educativas, ven disolverse los fines educativos en políticas sociales a corto plazo de mayor amplitud, de lucha contra la violencia, la delincuencia, el desempleo: lógica pacifista antes que democratizante. Como último momento de evolución, en la actualidad, los programas compensatorios europeos transitan un tercer momento, desplazándose hacia la individualización y maximización de las oportunidades de éxito de cada individuo. Se evidencia una diversificación de los criterios para delimitar las poblaciones objeto, un desdibujamiento del concepto de zona o territorio en favor del de grupos de riesgo (DeMarinis 1998) con el objeto de maximización las oportunidades de desarrollo de cada grupo. La referencia sociológica se borra, los problemas educativos son consecuencia de características individuales, de hecho, sin cuestionar el proceso de construcción social y escolar de dichas categorías. La noción de talentos y la necesidad de adaptación pedagógica a los mismos es la base de la nueva adaptación del sistema educativo a las diferencias entre individuos. Esta evolución de la política prioritaria se corresponde con la evolución de los principios de justicia escolar (Dubet, Duru-Bellat 2004)

Como es el caso de algunos débiles Estados europeos, con capacidad interna de gestión y de reforma insuficiente combinada con una carencia de recursos, en el contexto latinoamericano la puesta en práctica de proyectos parece ser más importante

que la elaboración, el seguimiento y la evaluación de políticas públicas (es el caso de Rumania, Calin Rus, en EUROPEP 2008). En este contexto, cobra especial importancia el análisis del discurso de los organismos internacionales y su rol en el planeamiento, financiamiento e implementación de los programas compensatorios. La globalización y homogeneización de la política internacional, la difusión de estándares internacionales, de la mano de la evaluación por resultados de los sistemas a través de exámenes del tipo PISA, plantea la intrenacionalización de la política educativa. En la actualidad, evidenciamos la producción y difusión de un discurso científico experto en el campo de la educación, la propagación de un modelo mundialmente aceptado y estandarizado, la universalización planetaria de las representaciones, modelos, normas que devienen un elemento constitutivo de una semántica transnacional de la reforma pedagógica, a partir del cual se evalúa la política local de cada país. Se conforma una ideología a nivel mundial sobre el desarrollo de la educación, que se disemina por un sistema internacional de comunicación y de publicación en las ciencias sociales y pedagógicas (Lange, 2003). Asistimos entonces a un proceso dicotómico de homogeneización y respeto de lo local. (Cfr. Sirota, 2001; Rochex, 2001; Mons, 2007). Una primera tentativa de categorización de los programas compensatorios permite diferenciar según sus objetivos cuantitativos (generalizar el acceso a la educación de base, mejorar las tasas de retención escolar) o cualitativos (mejorar la eficacia del aprendizaje); según el tipo de focalización de territorio, grupo de población o individuos; y según el tipo de “soluciones” promovidas e implementadas: crecimiento de recursos, mejoramiento de su utilización, estrategias diferenciales de enseñanza y adaptación pedagógica o curricular. Mientras que algunos estados priorizan un tipo de focalización y de recursos asignados (es el caso de Brasil con una priorización de focalización por grupo familiar y asignación de recursos materiales) otros conjugan en distintos programas distintos tipos de focalización y recursos (es el caso de México que desarrollo políticas de mejora de acceso y calidad, de distribución de recursos materiales como de adaptación curricular y pedagógica). Se evidencia, por ejemplo, un pasaje hacia la focalización por individuo y el desdibujamiento del concepto de zona geográfica o territorio, en algunos casos incluso la reemergencia de principios meritocráticos (ejemplo de Chile). En la evolución del discurso teórico y político de la compensación hacia la promoción de la equidad, se abre el vasto campo de estudio sobre los efectos de dicho cambio discursivo sobre la práctica de los programas. Abordaremos este punto en profundidad más adelante.

Comprensión teórica de las desigualdades educativas detrás de la priorización

En los años 60 y 70, como respuesta política a la teoría de la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1970) la idea del colegio único e igual para todos es puesta en cuestión. Dado que la escuela exige recursos, usos y disposiciones que son solo el capital de las clases más acomodadas en los distintos campos sociales, ella contribuye a legitimar las desigualdades sociales, comprendiendo en términos de mérito el fracaso escolar de los peor situados en la escala social. Con el sólo hecho de ser indiferente a las diferencias de base de los alumnos, la escuela, que se cree libertaria, no hace más que conservar y reproducir la estructura social (Bourdieu 1966). Así, a partir de su

capital inicial, se puede calcular la esperanza de vida de cada estudiante dentro del sistema educativo.

Con el objetivo de romper con la indiferencia a las diferencias, se comprende la diversificación de la política educativa a partir de los años 80. El mérito personal deja de ser la justificante del fracaso escolar para comprenderlo socialmente: si la escuela quiere ser egalitaria, debe construir recursos, usos y disposiciones sin esperar que los estudiantes los hayan desarrollado previamente en su medio familiar. Todo desarrollo psicológico es anteriormente social, el medio no siendo marco sino fuente de dicho desarrollo (Vygotski, Wallon). Atender diferencialmente a las poblaciones según sus habilidades desarrolladas es la lógica política puesta en práctica en respuesta al problema, compensar diferencias de base. Así se desarrolla entonces la política compensatoria o prioritaria en educación.

Hoy se desarrollan enfoques teóricos que avanzan sobre la teoría de la reproducción social y el rol legitimador de la escuela, y la política educativa es permeada por estos análisis renovados. Combinando un análisis psicológico, pedagógico, lingüista y sociológico, y criticando que los estudios de la reproducción no den cuenta suficiente de los procesos al interior de las instituciones escolares (siendo la escuela como una “caja negra”) el equipo ESCOL (Educación - escolarización), donde se enmarca el presente proyecto, se interesa por los modos de operación de la reproducción social en la situación de aprendizaje. A pesar de la diversificación de la oferta educativa, no se rompió con la tesis de Bourdieu de indiferencia a las diferencias (Bautier, Rochex 1998). Las desigualdades educativas serían el resultado de la confrontación entre las disposiciones socio-cognitivas y socio-lingüísticas de los alumnos y la opacidad y el carácter implícito de los requisitos escolares y las prácticas profesionales allí implementadas (Bautier 2004). El lenguaje tiene un lugar central en la constitución de dichas desigualdades, dado que es la base de la construcción del pensamiento (Vygotski). La institución escolar generaliza las formas sociales escriturales, las formas de relaciones sociales son tramadas a partir de la escritura en desmedro de la oralidad que implica un grado menor de objetivación del saber, estableciendo al lenguaje como objeto de conocimiento a distancia del sujeto y de la realidad. La escuela se opondría al aprendizaje en función a formas orales, al aprendizaje no sistemático y formal (Lahire, 1999) pero no permite a todos la aculturación necesaria para posibilitar el aprendizaje. La educación debe conducir a los estudiantes a un proceso de segundarización de su relación con el mundo. Este proceso es la transformación y reconfiguración cognitiva de los estudiantes, que consiste en el pasaje de un conocimiento práctico del mundo y del saber a una relación y dominación simbólica de los mismos (Wallon 1941). El aprendizaje implica un trabajo de descontextualización-recontextualización donde el saber se emancipa de las situaciones donde fue adquirido, los estudiantes en dificultad no diferencian entre el yo de su experiencia cotidiana y el de la experiencia escolar. Este proceso está implícito en las prácticas escolares y su no especificación genera “los malentendidos que hacen las diferencias” (Bautier, Rochex, 2007) estando en la base del origen de las desigualdades educativas.

La confrontación de los estudiantes de medio popular a la escuela puede ser analizada en tres registros: socio-cognitivo, de valores sociales y de modos de inscripción en la clase (Bautier, 2004). El fracaso y abandono escolar resulta de un proceso que se construye en la escuela y no le es externo; toda la relación con el saber, con la

escolarización con el lenguaje y con el mundo de los estudiantes condiciona su éxito o fracaso en la escuela. Las reflexiones de ESCOL introducen el plano cognitivo, lingüístico, identitario, valorativo y práctico de las desigualdades, y por lo tanto la necesidad de abordarlas políticamente en dichos registros.

Por lo tanto, los procesos que construyen las desigualdades escolares se juegan al interior de la institución. El análisis de las desigualdades es entonces microsocioal: la escuela, sus actores y los procesos que se juegan en su interior. Del mismo modo Dussel habla de la necesidad de estudio de la escuela y los procesos que en este nivel producen y reproducen la estructura social y la desigualdad escolar (Dussel 2004). Nos interesamos entonces los procesos escolares, la relación institución-estudiante, alejándonos de la lógica que explica el fracaso escolar en función a características personales de los estudiantes o mismo de “educabilidad” (Lopez, 2004)¹.

La desigualdad escolar comprendida entonces en función a procesos escolares, en una institución que está “atrasada” y que necesita de una ampliación de lo que se entiende por alfabetizaciones básicas para conjunto de la experiencia escolar (Dussel, 2004). También la desigualdad en términos de oposición entre un “ellos” (los jóvenes, sus familias, los nuevos sectores sociales) que tienen códigos, disposiciones y modales distintos y un “nosotros” (los adultos, los sectores sociales incorporados, los profesores) que actúa como vara de normalidad y de legitimidad (Idem.). Lo mismo explica Maroy cuando manifiesta que en la pedagogía las cartas de la razón, de la competencia, del éxito, designan las reglas de la clasificación. Las reglas clasifican la razón, que normaliza las disposiciones particulares de los individuos que se encuentran en la escuela. Entonces la “normalidad” no es natural, no aparece directamente sino a través de las normas de otros que se transforman en universales y aplicables para todos (Maroy, 2006).

Retomando entonces los puntos principales, las desigualdades educativas serán analizadas al interior de “la caja negra” que es la escuela, en los procesos que se juegan entre sus actores y los roles que desempeñan frente a la implicitud de las normas que condicionan el éxito y el aprendizaje. Podemos apreciar en el PIIE, por ejemplo, este interés por la institución y los procesos que se juegan en su interior.

Ya hemos resaltado que en la época actual la política compensatoria europea transita un tercer momento de diversificación de los criterios de focalización de las poblaciones, con el objeto de maximizar las oportunidades de desarrollo de cada grupo. La referencia sociológica se borra, los problemas educativos son consecuencia de características individuales, de hecho, sin cuestionar el proceso de construcción social y escolar de dichas categorías.

Estas transformaciones responden a una nueva concepción de la pobreza y del rol de la escuela para abordarla y se corresponden con un momento global en que se derriten las identidades, se desregula y privatiza el proceso de construcción de las mismas, se dispersan las autoridades, hay una polifonía de mensajes de valor y la vida es fragmentaria (Bauman, 2001). En este marco, el desafío de la teoría educativa actual es justamente teorizar un proceso formativo que no está guiado de antemano por

¹ Comprendemos, sin embargo, las particularidades de la condición social latinoamericana y la afirmación que por debajo de la línea de subsistencia, los cambios pedagógicos tienen un impacto muy poco significativo en los resultados escolares (Tedesco, 1999) lo que indica que hay ciertas condiciones básicas que permiten hablar en términos la “educabilidad” de los niños.

objetivos establecidos, modelar sin el modelo a alcanzar, un proceso con fines abiertos, más interesado en permanecer abierto que en un producto específico y temiendo de cualquier limitación que pueda cerrarlo más que de permanecer siempre inacabado. (Idem.)

En la política latinoamericana también se evidencia una dilución de la referencia social o un “borramiento del nosotros” (Dussel, 2004) La distinción entre instituciones escolares es menos clara (Tiramonti, 2001), en una sociedad que ya no se organiza de forma rígida sino líquida, fluida, veloz, híbrida (Dussel, 2004). Estos cambios también se evidencian en la organización de las instituciones educativas, sometidas a negociaciones, cuestionamientos, fluctuaciones y movildades que antes no conocían (Dubet 2002 en Dussel). Se pone en cuestión la identidad y la unidad de la forma escolar, del sistema escolar (Van Zanten, Rayou 2004). En este contexto donde ya no es tan nítida la frontera entre inclusión y exclusión (Castel, 2004) la focalización de las poblaciones de mayores necesidades educativas también se desdibuja. La noción de talentos y la necesidad de adaptación pedagógica a los mismos, adaptación del sistema educativo a las diferencias entre individuos está en la base de las políticas prioritarias actuales. Esta nueva lógica se corresponde con la evolución en la concepción de la justicia escolar de la garantía de un mínimo de saber indispensable y con la división de esferas sociales en términos de Dubet y Duru-Bellat (Dubet, Duru-Bellat 2004).

Así, asistimos a una transformación de la EPT en EDPT (Educación diferencial para todos) (Aguerrondo en Reimers 2000) y una desintegración sistémica. La focalización de la política educativa contribuyó a este proceso, que hoy llega al punto de desdibujamiento total de fronteras imposibilitando focalizar según los mismos criterios.

En este momento en Europa y Norteamérica se observa el pasaje de la lógica compensatoria a la lógica de resultados (Robert, 2007). Este nuevo modelo educativo es uno de quasi-mercado, que da mayor autonomía a los establecimientos y genera una competencia entre ellos (Maroy, 2006). Una tecnología de evaluación, de comparabilidad, de la certificación es desarrollada. La función del estado será la de evaluar y comparar los bienes educativos, controlar la oferta de bienes educativos (Vinokur, 2006). Cinco principios pueden guiar la política educativa actual: la igualdad de acceso, la igualdad de tratamiento, la igualdad de resultado/de competencias, la igualdad de chances, la equidad. Esta última supone haber renunciado a alcanzar la igualdad. Supone que es justo distribuir recursos desigualmente para afrontar situaciones desiguales (Maroy, 2006). Generar igualdad partiendo de la diferenciación. En este cuadro internacional, aspectos destacados de las políticas compensatorias latinoamericanas son la escasez de mecanismos sostenidos de evaluación de resultados y la falta de continuidad de las acciones (Jacinto, 1999). Sin embargo, más que sólo el control de la gestión educativa descentralizada, el Estado latinoamericano sigue teniendo un rol activo, no de gestión directa sino a través de la articulación con otros actores, dentro mismo del sistema público como fuera, considerablemente con actores locales y la participación comunitaria así como ONGs, la diversificación de instituciones (Idem.)

Un cuestionamiento central a la política focalizada es la posibilidad de los sistemas creados para incluir, ya que no son universales y consecuentemente producen exclusiones simultáneas (Popkewitz, 1994), la posibilidad de alcanzar una real democratización del sistema a partir de la focalización y la acción sobre los efectos más que sobre las causas de las desigualdades educativas. A la escuela latinoamericana se le pide hoy que rompa el “ciclo de la pobreza” que incluya, asista y enseñe contención social, la atención alimentaria, sanitaria y social (Dussel 2004) (objetivos que se condicen aun con la segunda etapa de las PEP europeas). La focalización parece ser la forma de responder a estas demandas que sobrepasan sus límites, quedando de lado políticas globales e intersectoriales de lucha contra la pobreza. Un importante eje de estudio de la priorización o focalización, que se abre a partir de la puesta en relación del nivel teórico y político de la compensación, cuestiona la posibilidad de los programas que se basan sólo en la distribución de recursos financieros, de actuar sobre las causas de la problemática del abandono y fracaso escolar. A partir de la definición de las causas de las desigualdades educativas, que será desarrollada en el marco teórico, una política que sólo da más recursos financieros y no repiensa los códigos pedagógicos y la relación estudiante-docente, no se dirige a la causa del problema del fracaso escolar. Reimers hablaría de la distinción entre la cura y la prevención, la primera con necesidad de ser focalizada, la segunda necesita de amplitud. Una cuestión central del trabajo será la puesta en relación de la definición del problema, la política planteada para abordarlo y la posibilidad de cura o prevención que la misma abre. Este eje plantea puede ser comprendido políticamente en términos de universalismo y particularismo. Así lo abordaremos a continuación.

Universal y particular: acercamiento teórico

Para adentrarnos en el debate sobre particularismo y universalismo proponemos retomar a Laclau. Él afirma que “hoy (...) vivimos en sociedades donde se multiplican los antagonismos y los puntos de ruptura y donde, por lo tanto, el problema central de toda política es cómo construir la homogeneidad a partir de la heterogeneidad”. Este punto resulta altamente importante como punto de partida de la problemática del equilibrio entre lo particular y lo universal en la política. Laclau continúa:

“La heterogeneidad es irreductible, pero la sociedad se disgregaría en mero particularismo –y, por consiguiente, en una total impotencia política– si las demandas no encontraran su forma de articulación en lo que he denominado cadenas equivalenciales, en las que cada uno de los eslabones mantiene su individualidad, pero en las que todos ellos adquieren, a través de símbolos comunes, una cierta universalidad. (...) En realidad, toda demanda parcial se constituye en el interior de una tensión: en tanto reclamo parcial adquiere una mayor solidez a través de su inscripción en una cadena equivalencial más amplia; pero esta cadena puede, a su vez, deformar y ahogar a la demanda. Mantener el balance entre estas dos posibilidades extremas es lo que constituye el arte de la política. Sin cadena equivalencial no hay construcción de una

voluntad colectiva, pero si esta cadena se torna autoritaria con respecto a los eslabones que la componen tampoco logrará, en el largo plazo, constituir una hegemonía política. ” (Laclau, 2005)

Laclau sugiere en estas líneas la dificultad de alcanzar el frágil equilibrio entre universalismo y particularismo. La importancia de considerar lo individual de cada eslabón si caer en autoritarismos, pero la necesidad de que cada eslabón sea parte de la cadena que integra en un universo común. La política consiste justamente en lograr llevar al plano universal la mayor parte de los intereses particulares.

Muy próxima a la teoría de Rancière, para quien la democracia es justamente el desplazamiento permanente de los límites de lo público y lo privado, lo universal y lo particular, lo político y lo social (cfr. Greco, 2010) Desde ahí, junto con Rancière, pensamos “la intervención política como montaje discursivo y práctico que enlaza de modo polémico lo universal y lo particular, la humanidad y la inhumanidad, la igualdad y la desigualdad” (Rancière 2006) . La igualdad no es un principio de base de la política, sino que debe verificarse a todo momento mediante ella. “La verificación de la igualdad pasa por posicionarse uno mismo como ser de discurso y de razón mediante una acción que lo demuestre, lo haga acto, lo coloque en condiciones de igualdad a pesar de que los otros consideren lo contrario” (Greco, 2010).

El PIIE, como política de promoción de la igualdad, parte, según sus creadores, de una definición de la igualdad en términos de Rancière, en la posibilidad de todos de aprender, a verificar mediante políticas que buscan hacer universales los intereses particulares de los grupos en desventaja. Para ello el interés por lo particular y lo local cobra especial importancia, dando autonomía a los establecimientos en pos de la constitución de ciudadanía y justicia igualitaria. La posibilidad de tratar a la igualdad no como una meta a lograr, un dato a exponer o una petición de principio, sino como un presupuesto (Barros, 2010); agregaríamos un presupuesto a verificar en el acto político.

Estas transformaciones responden a una nueva concepción de la pobreza y del rol de la escuela para abordarla y se corresponden con un momento global en que se derriten las identidades, se desregula y privatiza el proceso de construcción de las mismas, se dispersan las autoridades, hay una polifonía de mensajes de valor y la vida es fragmentaria (Bauman, 2001). La identidad, lo particular, en este contexto, tiene la particularidad de ser constantemente cambiante. En este marco, el desafío de la teoría educativa actual es justamente teorizar un proceso formativo que no está guiado de antemano por objetivos establecidos, modelar sin el modelo a alcanzar, un proceso con fines abiertos, más interesado en permanecer abierto que en un producto específico y temiendo de cualquier limitación que pueda cerrarlo más que de permanecer siempre inacabado. (Idem) En términos de focalización de la política, el gran desafío es identificar intereses particulares, sin clausurar sus fronteras haciendo aun más nítidas las diferencias. Resulta esencial para contribuir en este sentido, evitar abordar la

pobreza en términos culturales. Desigualdad económica, social, estructural, no es diversidad cultural y existe un gran riesgo en hablar de identidades particulares de los pobres. Lo que se demarca para actuar políticamente en forma diferenciada es muchas veces la pobreza, la desigualdad, lo que se define como diverso, no es más que lo pobre, delimitando aun en forma más precisa sus fronteras. Esta delimitación no se corresponde claramente con la verificación de la igualdad ni con la constitución de una cadena equivalencial.

Popkewitz lo plantea desde otro enfoque: un cuestionamiento central a la política focalizada es la posibilidad de los sistemas creados para incluir, ya que no son universales y consecuentemente producen exclusiones simultáneas (Popkewitz, 1994), la posibilidad de alcanzar una real democratización del sistema a partir de la focalización, cómo llegar a lo universal partiendo de afirmar lo particular cuando la definición de este particular puede llegar a encerrarlo en sus fronteras, a naturalizarlo. Retomaremos estos riesgos de la focalización adelante. Por lo pronto estudiaremos más a fondo los principios y prácticas detrás de la focalización de la política educativa.

Universal y particular: notas sobre focalización en la política educativa argentina

Con la descentralización, los programas prioritarios y la importancia al particularismo, la idea de un sistema educativo homogéneo, integrador e integrado, cuyo sentido se confería desde el Estado, fue reemplazada por la de “un sistema reticulado, con sentidos diversos y articulados a la lógica del mercado y de las comunidades locales, y en que el Estado interviene fuertemente para señalar las metas, evaluar la calidad de la oferta y acreditarla” (Birgin y alt. 1998). Ya no se trata de una utopía educativa nacional, sino de un proyecto socio-comunitario que encuentra en lo local un bastión de defensa de la educación pública y de resistencia magisterial. El carácter público se reedita entonces en las fronteras de la “proximidad” (cfr Birgin y alt 1998) Esta localización, a la vez que puede abrir espacios para una mayor democracia y flexibilidad, al no contar con recursos que amplíen la disponibilidad local, puede agravar las disponibilidades sociales y culturales. “Resulta necesario advertir los riesgos que comporta eludir toda intención universalista por los efectos inequitativos que produce una educación legitimada sólo en los márgenes de la proximidad”. Lo que protege contra el exterior es también lo que cerca, lo que excluye, lo que encierra (Hoggart en Birgin y alt. 1998)

Tanto las políticas focalizadas de los 90 como las del nuevo milenio, buscan atender lo particular, lo local. Sin embargo las sustenta un principio distinto de justicia escolar y una definición de la igualdad. Pero hay claras diferencias entre ambas lógicas, en ello nos adentraremos a continuación.

Tenemos entonces por un lado lo que podríamos llamar la universalización de los sistemas educativos. Ello sumado a lo que Steiner-Khamsi denomina “intrenacionalización de la política educativa” de la mano incluso del desarrollo de la

expertise en educación y exámenes del tipo PISA, o mismo la creación de un sistema global (en el plano discursivo) pudiendo dividir a las naciones entre quienes prestan y quienes piden prestada o adoptan política (Steiner-Khamsi, 2000). Por otro lado, la diferenciación e intervención sobre lo particular. La retórica introduce conceptos como diversidad, heterogeneidad, importancia de lo local, trabajo comunitario.

Pero estas acciones entenderán a la desigualdad educativa en términos de oposición entre un “ellos” (los jóvenes, sus familias, los nuevos sectores sociales) que tienen códigos, disposiciones y modales distintos y un “nosotros” (los adultos, los sectores sociales incorporados, los profesores) que actúa como vara de normalidad y de legitimidad (Dussel, 2004). Así las políticas compensatorias de los años '90 serán fuertemente criticadas de asistencialistas, constructoras de un sujeto “necesitado dependiente de la ayuda del Estado” (Dussel, 2004) y no como creadoras de ciudadanía e igualdad. Serán en Argentina, a diferencia de otros países de la región, fuertemente criticadas hasta el punto de que hoy, en una generalización no siempre justa, hablar de compensación educativa es sinónimo de diferenciación, asistencia y dejando lejos la verificación de la igualdad. De ahí el cambio político, que demoniza las políticas de la década neoliberal, para promover igualdad y sujetos ciudadanos, de derechos. Así el PIIE, por ejemplo, busca alejarse de una estrategia principal basada en la distribución de recursos materiales, plantea darle al conjunto con las escuelas autonomía para la creación de iniciativas pedagógicas propias, en pos de la verificación de la igualdad de los establecimientos más postergados.

Para Birgin y alt. la construcción de redes locales, desde la política educativa, “no deviene de considerar las ventajas democratizadoras de la gestión local, sino del énfasis en los desempeños y perfiles institucionales individuales, lo cual supone un cambio de paradigma de ese Estado central a otro que “reivindica” la eficacia de las autonomías” (cfr. Birgin y alt 1998). Para las autoras lo local resulta, en muchas oportunidades,

“más que un proyecto estratégico propio y plural un “colchón” del proceso de ajuste y delegación de responsabilidades a las provincias, independientemente de sus disponibilidades. La marca de lo local se insinúa como ambigua y paradójica: al tiempo que supone la apertura a sujetos y actores del entorno mediante la emergencia de tramas institucionales, fija los horizontes de la acción educativa a los límites de lo próximo por las condiciones generales en que se estructura. Si lo local aparece limitado a los recursos (materiales y simbólicos) disponibles en el territorio y a la ruptura de casos comunicantes con otras realidades y horizontes, se convalidan las realidades contextuales y los circuitos educativos desiguales en términos de la producción de competencias sociales y culturales”. (Birgin y alt, 1998)

Las autoras recuperan una visión universalista no en términos de violencia simbólica de un cuerpo unívoco de significados sino en términos de equivalencia de derechos, esto

es pensar lo universal como el campo posible de interlocución colectiva. Que el mundo nos resulte inteligible para poder dialogar, en tanto disputa y contrastación de la diferencia. Participación encerrada en los muros del territorio corre el riesgo de acotar los problemas, los temas e intereses de los sujetos a la esfera de lo micro. El abandono de proclamas universalistas tiene costados riesgosos en términos de la cultura política general y de la función de la escuela.

Hemos visto que desde la teoría de Rancière, hablar de igualdad escolar es suponer la capacidad de cualquiera de aprender y la focalización en su segundo período se coincide intentando supera la lógica de superiores explicitadores e inferiores explicitados. Con el cambio de gestión en Ministerio en 2007, frente, entre otros, al problema de muchos programas actuando en paralelo a las instituciones educativas, superposición que afecta la eficacia de las acciones, y en medio de críticas a la búsqueda de lo hay un interés por la vuelta a lo universal, por la supresión de programas para pensar en una política global. Así la nueva gestión de Ministerio a partir de 2007, tendrá el siguiente objetivo: “nuestra gran tarea es incluir sin dejar de lado la diversidad”. (Tedesco, 2008) En la gestión del PIIE esto implicará grandes transformaciones.

Sin embargo, las condiciones de universalización sin los recursos necesarios parecen ser el principal problema, ya que la universalización en dichas condiciones no permitiría continuar con el mismo trabajo intensivo sobre lo local, y puede implicar una pérdida de la lógica de los programas, un distanciamiento de lo particular. La universalización si recursos, la burocratización consecuente, es criticada por los creadores de los programas como la causante de su cambio de sentido. Y no porque se estuviera en contra de la universalización per se, al contrario, a veces los mismos programas se conciben para probar acciones que luego puedan ser generalizadas al resto del sistema, o “laboratorio de transformación social en educación” (Rochex, 2010). Como ejemplo, luego de los intentos de universalización del programa a partir de la nueva gestión, en el último año un asistente pedagógico del PIIE hoy tiene que atender el doble de escuelas, lo que inevitablemente contribuye a la pérdida del vínculo y el trabajo directo. El mismo recurso, a distribuir en un mayor número de establecimientos. La universalización lleva a la burocratización y a la pérdida de la lógica originaria, se pierde la posibilidad de trabajo en lo local. Y se convertirían en programas “excesivamente armados, reglamentados” como bien explica Justa Ezpeleta en su análisis de programas educativos (Ezpeleta, 2005).

El Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)

Pedro Medellín Torres diferencia entre tres tipos de sistemas políticos que se corresponden con distintos tipos de autonomías gubernativas: regímenes de obediencias sólidas en países de alta autonomía gubernativa; regímenes de obediencias porosas en países de mediana autonomía gubernativa; y regímenes de obediencias endebles en

países de baja autonomía gubernativa. El nuestro sería un país de tipo 2, con unidad de poder político pero sin unidad de acción institucional. La situación de porosidad hace que las estructuras y relaciones de poder político sean ocasionalmente permeadas por la fuerza política o económica de intereses privados. (Medellín Torres, 2004)

En países con regímenes de obediencia porosa, o países de mediana autonomía gubernativa como sería el nuestro (Medellín Torres 2004), se produce una **distorsión** de la administración y del gobierno. El análisis de las experiencias de política prioritaria de los países latinoamericanos muestra la importancia de rastrear los vínculos entre institucionalización, extensión de los programas y participación comunitaria. En comparación con los europeos, los programas compensatorios latinoamericanos dependen en mucha mayor medida de la participación comunitaria en su implementación, y son más condicionados y afectados por los contextos locales. Esto tiene relación, desde nuestro punto de vista, con el tipo de régimen, y va a condicionar el funcionamiento del mismo, y la distancia entre la concepción política y la práctica local al nivel de la institución escolar.

La universalización de la política, contribuiría a un menor control sobre los procesos a nivel local, a una mayor distorsión de la política en regímenes de tipo 2. En las entrevistas realizadas a funcionarios que proyectaron el PIIE, podemos apreciar una ruptura en el programa, una discontinuidad entre la política planeada y lo efectivo hoy. Y esta ruptura tiene que ver con el momento de intento de universalización de la política, ampliación de su llegada, que en la práctica va ligado a la pérdida del trabajo coparticipativo y bien ligado al ámbito local.

La política focalizada, la organización de la política educativa en programas, aparece como una forma de intervención sobre lo local específica, que permitiría mayor control sobre la distorsión de intereses privados. Este control se pierde con los intentos de universalización. El pasaje de particular a universal sería más complicado en regímenes de tipo 2.

A diferencia de lo que sucede con la política prioritaria de los países europeos, en un contexto de escasez mayor de recursos y sistemas políticos no fuertes, la política focalizada en países de tipo 2 tendría como uno de sus objetivos principales llegar sin tanta distorsión a sectores más vulnerables, con medios de trabajo más directo y centralizados, busca mayor control sobre los factores privados y particulares que hacen a la política local. En los sectores más vulnerables hay mayor distorsión y peso de intereses privados, la focalización pretende evitar dicha distorsión con un trabajo directo. El interés por universalizar dichas acciones, lleva a la pérdida de este trabajo directo, a la mayor distorsión. De ahí que sus creadores no se sientan representados. Detrás del interés por la particularidad de lo local, estaría el interés por abarcarlo políticamente y administrativamente para que no sea una distorsión, incorporarlo a la política. Con la universalización se pierde.

Así, retomando lo desarrollado en los primeros párrafos, resulta interesante que la focalización de los programas se de de la mano de la descentralización. Se focaliza al mismo tiempo que se descentraliza. Se delega el control al nivel provincial, pero el Estado central instala programas de acción sobre zonas más vulnerables, para evitar distorsiones particulares. Por lo tanto la priorización no diversifica la política, tiene como interés al contrario que el Estado Central llegue al nivel local más vulnerable, la centralización de zonas que no lo son.

En términos diacrónicos, la lógica de la acción prioritaria cambia cuando los criterios de focalización se desdibujan y extienden por todo el territorio, cuando se pierde el vínculo fuerte de trabajo con la comunidad, que el estudio de sus necesidades concretas deja de efectuarse y que las acciones propuestas dejan de responder a su especificidad. Cuando las acciones se generalizan para responder a la problemática de todos los pobres del país, el trabajo coparticipativo se pierde, la lógica cambia. Mismo la perenización de los programas, creados en un principio como paleativos a corto plazo; genera el riesgo de la creación de un sistema educativo en paralelo para las poblaciones pobres.

Reflexiones finales

De la mano de la descentralización, implementada en sistemas educativos bien diversos a lo largo del mundo, incluso aquellos que no tenían sistemas centralizados (es el caso de muchos países africanos y asiáticos con sistemas no desarrollados) se transfiere autonomía y responsabilidad al nivel local, buscando dar cuenta del abanico heterogéneo de necesidades locales. En la retórica de la descentralización, las políticas compensatorias vienen a contrarrestar los efectos de inequidad que la transferencia de responsabilidades, sobre todo responsabilidad de financiamiento, traería aparejada. En un contexto de amplias desigualdades como es el Latinoamericano, el tratamiento focalizado y diferenciado de aquellas zonas, instituciones o individuos, aparecerá como la única posibilidad de equiparar condiciones, compensar o promover la igualdad.

Sin atender diferencialmente, se ignora la riqueza de lo particular, se reproducen desigualdades. Pero la universalización de lo particular debe ser también un componente esencial de la política. Southwell habla de “construir un espacio de interlocución común que pueda contener variedad de experiencias, saberes, historias y riqueza cultural, donde la diversificación pueda estar contenida como obligación del sistema y no como descalificación de los sujetos “inadaptados”” (Southwell, 2008).

A modo de síntesis, queremos destacar que la preponderancia de lo local en la focalización educativa conlleva dos riesgos principales:

- En primer lugar, el tratamiento de la pobreza en términos de diversidad cultural, o tratamiento de la desigualdad en términos de diferencia, con la consecuente

naturalización de la condición y borramiento de sus causas políticas y socio-económicas;

- En segundo lugar, junto con la fragmentación y diversificación del sistema educativo, lo que podría llamarse creación de un sistema educativo paralelo para los pobres.

Pese a las críticas epistemológicas y políticas y a la evolución de las políticas prioritarias, no se ha logrado el frágil equilibrio entre particular y universal en pos de la verificación de la igualdad. La carencia de recursos, la debilidad del trabajo multisectorial y la inexistencia de un rol activo de Estado controlador de las acciones diversificadas, pueden ser pistas que expliquen esta situación.

Retomando el análisis de Greco sobre Rancière, destacaremos para concluir que la igualdad consiste en “Oponer lógicas de funcionamiento y no esencias en estado fijo, más que una nueva clasificación, una desclasificación, poner en cuestión la relación misma entre lo distinto y lo indistinto, lo puro y lo mezclado, lo ordinario y lo excepcional, lo mismo y lo otro. Nunca se ordenará en términos de pureza sino de distribución y redistribución, reconfiguraciones, nuevas particiones, desplazamientos de lugares”. Hemos visto que en este contexto de identidades que se reconfiguran constantemente, el reconocimiento de lo particular, condición de su tratamiento político, lleva aparejado el riesgo de su esencialización lo que agrava las rupturas desigualitarias. A su vez, el tratamiento focalizado de la pobreza en términos de diversidad cultural, en su interés por promover la igualdad, puede así contribuir en sentido opuesto, delimitando aun más nítidamente desigualdades.

En un contexto de escasez de recursos y de grandes desigualdades, la política compensatoria y prioritaria aparece como única forma de equiparar situaciones de base. Los criterios para una buena focalización son complicados en la práctica política, cruzados por intereses que distorcionan lo ideado. Los intentos actuales de universalización, sin los recursos suficientes, corren el riesgo de romper con el trabajo sobre lo local y los vínculos creados con la comunidad.

La política debe verificar a la igualdad en el acto. Siguiendo a Birgin, Dussel y Duschatsky “creemos que es necesario y deseable recrear condiciones de lo público que habiliten la articulación de lo local en nuevos planteos universalistas en los que se revisen las exclusiones e injusticias de los modelos anteriores”. Dicho proceso requiere la involucración de muchos más sujetos e instituciones que las educativas, hay aquí un llamado a la multisectorialidad. El PIIE aparece como un ejemplo de las dificultades de la implementación política de dicha empresa, y del difícil equilibrio entre universal y particular así como de la distancia entre definiciones teóricas al origen y la implementación de la acción política.

Bibliografía

- Ball, Stephen (2002) "Grandes Políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas" en: NARODOWSKI, NORES y ANDRADA (comp.). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, Granica, Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- Barros, Sebastián (2010) *Identidades populares y relación pedagógica. Una aproximación a sus similitudes estructurales*. Propuesta Educativa 34.
 - Bauman, Zygmunt (2001). *The individualized Society*. Polity Press, UK
 - BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1997), « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J.-P. Terrail (ed.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute ; rééd. in *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, textes choisis et présentés par J. Deauvieux et J.-P. Terrail, Paris, La Dispute, 2007.
 - BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1998). – *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens". Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
 - BERNSTEIN B. (1975a), *Langage et classes sociales*, Paris, Éd. de Minuit.
- Birgin, Duschatsky, Dussel (1998) "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad" Propuesta Educativa 19 FLACSO
 - Bourdieu, Pierre. (1966) *L'école conservatrice*. *Revue Française de sociologie* VII.
 - BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les éditions de minuit.
 - Calvès, Gwenaële (2004). *La discrimination positive*. Que sais-je ? Puf, Paris.
 - Castel, Robert (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris, Fayard.
 - Cranhay, Marcel *L'école, peut elle être juste et efficace ? De l'égalité de chances à l'égalité des acquis* De Boeck Université Belgique 2000.
 - DUBET F. (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil.
 - Dussel, Inés (2004) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas". En publicación: *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. 2004. FLACSO/Argentina
 - Dussel, Inés "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate" FLACSO/Argentina
 - Dussel, Inés "De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?" FLACSO/Argentina

- Dubet, Duru-Bellat (2004) *Revue Française de Pédagogie*, n° 146, janvier-février-mars 2004, pags. 105-114.
- Ezpeleta, Justa (2005) entrevista de Inés Dussel en *El Monitor* n13.
- Gluz, Nora (2006) *La construcción socioeducativa del becario*. IIEP, Buenos Aires.
- Greco, Beatriz (2010) Tesis de doctorado Paris 8.
- Hall, Stuart (2007). *Identités et cultures*. Politiques des Cultural Studies, Paris, Editions Amsterdam.
- Jacinto, Claudia (1999) IIEP Programa de inclusión para jóvenes desfavorecidos: enfoques y tendencias en América Latina.
- KHERROUBI, Martine et ROCHEX, Jean-Yves. « La recherche en éducation et les ZEP en France ». *Revue française de pédagogie* n° 140 (2002) et 146 (2004)
- Laclau, 2005 “Populismo y Transformación del Imaginario Político”, en *Revista Todavía*, N° 12, Buenos Aires, diciembre.
- Little A. & Smith G. (1971). *Stratégies de compensation : panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis*, Paris, CERI-OCDE.
- Maroy C. (ed.), (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, PUF.
- Medellín Torres, Pedro (2004). *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodología para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. CEPAL. Santiago de Chile
- McGinn, N.; Welsh, T. 1999. *Decentralization of education : why, when, what and how ?* in: *Fundamentals of educational planning*, No. 64. Paris: IIEP/UNESCO
- Mons N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris, PUF.
- Popkewitz, Thomas (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.
- PROST A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF.
- Rancière, Jacques. *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard, 1987.
- Rayou, Patrick; Agnès Van Zanten (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants, changeront-ils l'école ?* Bayard, Paris.
- Reimers Fernando, (2000) Editor. *Unequal Schools, unequal chances. The Challenges to equal opportunity in the Americas*. Harvard University, USA.
- ROBERT, Bénédicte (2007). *De l'apprentissage au changement. Les politiques scolaires de compensation en France et aux Etats-Unis (1965-2006)*. Ecole Doctorale de Sciences Po.

- Rochex, Jean-Yves. (2010) Les trois « âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? in Choukri Ben Ayed (dir.), L'école en questions. Pour une école démocratique, Paris, Armand Colin
- Southwell Myriam (2008) "¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades" en Revista Propuesta Educativa Nro. 30, Buenos Aires, FLACSO.
- Steiner-Khamsi, Gita (2000) Transferring education, displacing reforms. In Jorgen Schriewer ed. Discourse Formation in Comparative Education. Comparative Studies Series Vol 10. Peter Lang, Frankfurt.
- Tedesco, Jean Carlos (2008) Discurso de apertura Feria del Libro XVIII 21-4-2008
 - Tenti Fanfani, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social*. IPE
 - Tiramonti, G. (2001), Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora? Buenos Aires, FLACSO-Temas Grupo Editor.