

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Redes y agentes posibilitantes de la implementación de las políticas compensatorias en educación en la década de los 90.

Dufour, Ivonne (Universidad de Autónoma de Barcelona, España).

Cita:

Dufour, Ivonne (Universidad de Autónoma de Barcelona, España). (2007). *Redes y agentes posibilitantes de la implementación de las políticas compensatorias en educación en la década de los 90*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/908>

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>.

**XI° JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA
Tucumán, 19 al 22 de Septiembre de 2007.**

**REDES Y AGENTES POSIBILITANTES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS
POLITICAS COMPENSATORIAS EN EDUCACIÓN EN LA DECADA DE LOS 90`.**

**Mesa Temática nº 99: LAS POLÍTICAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA: UN ANÁLISIS DE SUS TRAYECTORIAS A LO
LARGO DEL SIGLO XX**

**Lic. Ivonne A. I. Dufour
Universidad de Autónoma de Barcelona (España)**

Dirección: Tacuarí 525, 5186 Alta Gracia (Córdoba)
Tel. 03547-424267
e-Mail: ivonedufour@hotmail.com

Introducción

Esta ponencia responde a una investigación de mayor desarrollo; solo se toma el análisis macro de diseño e implementación de las políticas compensatorias en educación. La temática del estudio es la implementación de las políticas focales compensatorias aplicadas al sector educativo, siendo el Plan

Social Educativo (PSE) la referencia principal de caso en Argentina. Esta se enmarca en recomendaciones internacionales, en la Ley federal de Educación y en la política general de Reforma del Estado neoliberal de los años 90.

La política pública es entendida como el resultado de un tejido o red de contratos entre actores políticos. Para comprender la lógica y el impacto de la política pública hay que entender los incentivos que los distintos actores tienen en el marco de ese tejido contractual en su totalidad. Esto implica abordar la política pública y al comportamiento de los actores involucrados como resultante de un “equilibrio general institucional”¹.

Bajo esta conceptualización se identifican como acuerdos fundantes que afectan en forma determinante el debilitamiento de los Estados Nación Latinoamericanos y de la matriz estadocéntrica bienestarista en Argentina a: Seguridad y Desarrollo; crecimiento con endeudamiento; Modernización del Estado y ajuste estructural del gasto público. De lo que se desprenden sub-acuerdos en materia educativa, entre otros: educación para generar capital humano y afianzar el crecimiento, Educación y mercado de trabajo, Educación y reducción de la pobreza. Cada uno de estos acuerdos se sostiene en la conformación de la red de agentes; sobre una lógica que se reproduce (según niveles escalares, donde la iniciativa es de los emprendedores en posición de generar políticas) y consiste en: La cooptación de recursos humanos, bajo la relación de incentivos. La elaboración de complejos contratos de intercambio institucional. La pretensión de legitimidad valiéndose de la creación de ideologías estereotipadas. Y la multiplicación de Proyectos de intervención para alcanzar el objetivo maximizador del beneficio. Así mismo las redes de políticas indican relaciones de dependencia entre el gobierno y los grupos de interés.

Cada acuerdo posibilita el posterior y se retroalimenta creando las condiciones que afianzan las modificaciones incremental de las reglas de juego. De este modo la emergencia de las políticas sociales focales, compensatorias en el sector educativo es el resultado de la consolidación de las condiciones generadas en la ejecución de las metas definidas en los “macro acuerdos”, viabilizados por la red política militar-financiera-conocimiento. Cuyos actores-agentes en organizaciones en red penetran la estructura del Estado fragmentando la capacidad en la toma de decisiones; concretando con esta estrategia el paradigma neoliberal de crecimiento compatible con la generación de pobreza. Maximización del beneficio en condiciones de incertidumbre fabricada, en la que simultáneamente se genera un daño imposible de compensar por sus consecuencias en el tiempo y espacio, cuyas repercusiones son de difícil evaluación²; resultando una modernidad excluyente para América Latina. (Lo Vuolo, 1995)

La dinámica en red constituyó el “arreglo institucional”, en la estrategia de intervención y de cooptación de actores, siendo el modo mas eficiente para generar los cambios incrementales que fracturaron la Matriz estado-céntrica bienestarista en Argentina.

Existen ciertas características que distinguen a este estudio de política educativa: -Examina la política educativa y los procesos que ocurren en las escuelas, visualizados en el tejido contractual en su totalidad, en composición de un equilibrio general Institucional que vincula la relación macro/micro, exógeno/endógeno. -Constituye un esfuerzo por aplicar los conceptos NEI, en una construcción que recoge elementos de tres líneas teóricas, atravesadas transversalmente por el enfoque de los Costos de Transacción políticos; el Tejido contractual o Red de contratos; los Problemas de Agencia-cadena de P-A; y el Orden político y la Captura de Rentas.

La Intersección de Redes en la Configuración de la Matriz del Estado Neoliberal.

El patrón de dependencia en la reforma educativa.

En los años 90' emergen fortalecidas las redes de desarrollo endógeno-exógeno (constituyentes de la red militar-financiera-conocimiento sostenedores de los acuerdos fundantes) cuya característica de los agentes de la red que sostendrá el subacuerdo educativo, esta dada por una cierta homogeneidad expresada en "tradicionalismo católico" - "enseñanza privada" y educación para el mercado; en conjunción con otra red de carácter más heterogéneo, vinculada al "progresismo intelectual" y a la profesionalidad técnica en la aplicación de estrategias de gestión educativa. En ambos casos, pugnan como agentes de la red de los organismos supranacionales, en cumplir las metas delineadas. Los agentes de la primera de estas redes serán los conductores de las líneas de economía abierta para el mercado, garantizando crecimiento con endeudamiento, y las segundas contribuirán en la creación de la percepción de legitimidad de la reforma educativa, a través de ofrecer sus diagnósticos en la construcción de los estereotipos organizacionales y en la viabilización de las políticas focales compensatorias en educación. Este se define como el elemento "novedoso", que se incorpora al contenido programático de otros intentos de reforma del sistema educativo presentados en el país.

Las reformas del estado y del sistema educativo se nutren de los intentos infructuosos o inconclusos de los años 60'-70'; de los intentos privatistas de la enseñanza pública y de la recuperación de la presencia de la iglesia católica en el ámbito educativo. De la centralización en la toma de las decisiones políticas y la recaudación, bajo el signo de federalizar los costos, transfiriendo a los estados provinciales la prestación del servicio educativo sin contar con los recursos.

El PSE es un programa "parcialmente descentralizado"; que mediante manuales operativos de los distintos proyectos "provee" a las escuelas del "poder de decisión" sobre las adquisiciones que efectúan, pero en base a un listado que acota ese poder de decisión. Por otra parte, las estructuras de Coordinación Provinciales designan a las escuelas participantes del Plan, pero en base a un listado de criterios seleccionados desde la Coordinación Nacional (DOCUMENTO, 1999). En la ejecución de las prácticas sustantivas es completamente descentralizado -transferencia de costos de

transacción-; en el financiamiento, es completamente centralizado –costo de vigilancia y ejecución-; conformando una anómala matriz federal.

La disputa histórica entre la enseñanza laica y religiosa de finales de siglo XIX y principios del XX, adquiere en los '60 una clara articulación de los sectores de la institución iglesia católica con la promoción de institutos privados de enseñanza religiosos. Aparece una novedosa combinación entre “tradicionalismo católico” - “enseñanza privada” y educación para el mercado reivindicado por el laicismo liberal económico. Con el “desarrollismo” de Frondizi aparece una línea de pensamiento que vincula la producción de conocimiento con ámbitos privados, de este modo se autoriza la ley de funcionamiento de universidades privadas. Se introducen las teorías del capital humano que influye en el desarrollo técnico profesional y en la dirección que adopta la enseñanza técnica vinculando trabajo -mercado. Esta conceptualización se nutre del aporte de la UNESCO y la corriente pedagógica de Educación Permanente que aparece en Argentina en los '60.

La teoría del capital humano confirió al Departamento de Educación del BM el estatus científico necesario para racionalizar las decisiones de inversión (MUNDY, 2002: 490). La posibilidad de cuantificar beneficios, costes y establecer precios “correctos” para la educación resultó útil en un momento en el que la ortodoxia del modelo de desarrollo, desde un enfoque de economía neoclásica, requería cuantificación y formalización. Con la teoría del capital humano, el sector educativo del BM pasó a adquirir la racionalidad económica que imponía el momento. (BONAL, 2004). A partir de aquí se construye el estereotipo en el campo del conocimiento y de la gestión pedagógica vinculando la neutralidad valorativa con la rigurosidad académica. El ejercicio profesional del “buen gestor” permanecerá inmune a la contaminación “política” en su hacer, por su capacidad objetiva.

El gobierno de Onganía expresa la síntesis endógena de esta organización en red, que tendrá su articulación exógena mediante la introducción de la red que sostiene el acuerdo de la doctrina de la seguridad nacional (uso potencial de la violencia para ganar el control de los recursos), y la red financiera (vinculada a la modernización del Estado y apertura del mercado a inversiones extranjeras). De este modo se cuestiona la matriz estado céntrica bienestarista y aparece una fuerte resignificación del sentido federal de organización del estado a partir del cual se propicia en el ámbito educativo un proyecto de ley de educación, Ley Federal de Educación, que plantea regular todo el sistema (versiones del 22.XI.68 y 8.II.69) cuyos puntos fundamentales incluían: 1.cosmovisión religiosa, 2.el rol subsidiario del Estado en materia educativa, 3.la reformulación de los niveles del sistema educativo (primario de cinco años, intermedio de cuatro y medio de tres), 4.la orientación hacia el trabajo a partir del nivel intermedio, 5.el monopolio del sistema a partir de una secretaria de educación de la nación, asesorada por una Conferencia Nacional de Educación y un Consejo de la Comunidad para la cooperación educacional. Esta conferencia de educación

hubiese sido integrada por el ministro o el secretario o el funcionario de jerarquía equivalente, con competencia en la acción educativa estatal de cada una de las provincias y por los titulares de las universidades nacionales. Se propone la creación de una conferencia nacional de educación y un consejo de comunidad; siendo el antecedente directo del Consejo Federal de Educación, creado por régimen de facto en 1972 (ley de facto 19682). Paralelamente a la creación de esta institución se busca implementar la transferencia de escuelas primarias nacionales a las provincias, intento fallido en 1961 por la resistencia provincial; a la vez que se pretende cercenar las autonomías de las universidades nacionales públicas (Slomiansky, 1988). El inicio del proceso de transferencia de las escuelas primarias a las provincias se realiza dentro del marco legal impuesto por gobiernos dictatoriales (1969 -1970, leyes 17878 y 18586) y concluyéndose mayormente en 1978 durante el proceso militar. El Consejo Federal de Educación, se conformó como ámbito sustitutivo de las instancias deliberativas parlamentarias de representación federal, para coordinar sin objeción las definiciones en política educativa. El patrón de dependencia que marca el cambio institucional en los '90 tiene como punto de referencia estas restricciones de origen autoritario y de disciplinamiento.

Es importante señalar además que a pesar de las características y contextos diferentes, durante el interregno democrático del '73 al '76 y el periodo '83-'89, el Consejo Federal de Educación no tuvo relevancia como ámbito de resolución o de implementación de las políticas. Igualmente en ambos casos no se habilitó políticas de transferencias o descentralización educativa.

En la definición de la política educativa se pondrán de manifiesto fuertes tensiones ideológicas, sintetizadas en expresiones como la de la Federación Universitaria Argentina, caracterizando la política del gobierno de Onganía, de “reformas tecnocráticas”³, o en voces como la del rector de la UBA Rodolfo Puiggróss⁴ en 1973.

Igualmente en el Congreso Pedagógico Nacional, convocado en 1984, gran parte de la sociedad debatió durante tres años⁵, acerca de qué y cómo deseaba enseñarse a las jóvenes generaciones. Sin embargo se puso fundamentalmente de manifiesto la brutal interrupción que había significado la dictadura, desbaratando las experiencias alternativas que venían realizándose, la producción teórica conceptual pedagógica, las revisiones del canon clásico que era necesario reformar, etc. Si se observan las conclusiones del CPN, resulta muy evidente que ante todos los temas centrales de los cuales se ocupó, se alcanzaron posiciones diametralmente opuestas expresadas en dictámenes de mayoría y minoría respectivamente, sin articulaciones complejas que posibilitaran la integración de múltiples posiciones. Con posterioridad, la falta de transformaciones educacionales profundas posibilitó que la gestión de C. Menem, diera por cerrado estos debates a los que calificó como caducos, y genera una Reforma del sistema con una profunda transformación de sus sentidos. (Southwel, 2003)

El equipo de gobierno de Carlos Menem en el área económica estará encabezado por el agente D. Cavallo que se incorporó en el gabinete inicialmente en 1989 como canciller, jugando un papel clave en la red financiera. Para luego ingresar como ministro de economía en el '91 y proceder a la implementación de un paquete de leyes para la reforma del Estado donde contará con la Fundación Mediterránea⁶ para la elección de sus colaboradores más relevantes.

En el marco de la negociación iniciada, para el ingreso al “Plan Brady”, toma la iniciativa de incorporar la transferencia de las escuelas nacionales de nivel medio y terciarias de formación docente a las provincias, en la ley de presupuesto de Administración Pública nacional en los artículos: 27 y 28.

El compromiso y los “memorandum de entendimiento” entre el gobierno y el FMI constituyeron las principales cartas de intercambio para reducir las funciones y las estructuras de la administración pública central (CONCORDA, 2000). Se inician conflictos con las provincias. La descentralización tal fue ejecutada, continuó con el patrón de dependencia autoritario y disciplinador provocando un incremento en la toma de decisión centralizada del ejecutivo. Sobre estas condiciones el Consejo Federal de Educación cumplió el rol de ámbito de aceptación de las reformas a concretarse, no de concertación y consenso.

El Ministerio de Cultura y Educación entre 1989 y 1992 estuvo ocupado por referentes de la red reproductora de las teorías del capital humano y sostenedoras del “tradicionalismo católico” y “enseñanza privada” para el mercado. Identificados con el Movimiento de Integración y Desarrollo (MID)⁷, el ministro Salonia y su entorno de asesores directos (José Luis de Imaz, Enrique Bult Goñi) se vinculan al inicio de las políticas de incorporación de las universidades privadas.

Durante este Ministerio se concreta la ejecución de la descentralización del sistema educativo con la transferencia de las escuelas secundarias e institutos de formación docente a las provincias. A la vez se inicia el enfrentamiento con las universidades nacionales en un desconocimiento de la autonomía universitaria; en el contexto de crisis económica y presupuestaria conminan con imponer el arancelamiento de los estudios de grado y el examen de ingreso (ECHENIQUE, 2003).

Jorge Balán señala que la salida del equipo de Salonia de la conducción del ministerio radica en la necesidad del ministro de calmar el enfrentamiento con el sector universitario, atemperando las propuestas más innovadoras de sus colaboradores iniciales y reemplazándolas por otras que tuvieran mejores posibilidades de transitar los vericuetos del Congreso Nacional.

El Congreso Nacional aprobó sin objeciones⁸ la ley de Reforma del Estado y la ley de Emergencia Económica, leyes macro de referencia. Sin embargo cuando el ejecutivo envía el proyecto de ley de Transferencia y la ley de Educación se genera un debate que dará lugar a modificaciones por las presiones provenientes de los sindicatos docentes CTERA⁹ y las Universidades Nacionales¹⁰. Aquí reside la raíz de la salida de Salonia y del ingreso del equipo de Jorge Rodríguez y Susana Decibe

que se desempeña como asesora en la Comisión de educación del Congreso; a la vez que se encuentra realizando un estudio de pos grado en FLACSO¹¹.

Decibe como agente forma parte de la red política en la trama del congreso y del PJ, su integración a FLACSO le permite operar para articular con la red (conocimiento-tecnológico) vinculada a nivel exógeno con los organismos supranacionales. FLACSO es uno de los ámbitos de donde saldrá la primera línea de técnicos que formarán los cuadros principales en la nueva estrategia del “ministerio sin escuela”. Cecilia Braslavsky es el principal agente de articulación con esta red; donde Juan Carlos Tedesco será el punto de vinculación de Cecilia Braslavsky con UNESCO. (Ver cuadro de la página siguiente).

En la Ley federal de educación coexisten conceptualizaciones del sistema de creencias de la educación pública, gratuita e universal, atravesada por la directrices que operan en la transferencia del acuerdo marco definida en Jomtien¹², que modifica el sentido de estas líneas mediante los estereotipos organizacionales que vinculan términos autoexcluyentes como igualdad-equidad; gratuidad-equidad; responsabilidad principal- responsabilidad indelegable del Estado. Lo que se pone en evidencia es cómo el ingreso de esta red heterogénea en su composición por la trayectoria de sus integrantes¹³, es funcional al sostenimiento de un tejido contractual que permitirá la emergencia de la matriz del Estado neoliberal. Contribuyendo a la modificación de las reglas y de las restricciones normativas a favor de la posición en la que juegan estos actores.

En el ministerio de educación desde '93 al '99 hay una continuidad y un afianzamiento de la red política y la red conocimiento-tecnológico. En la primera red, los agentes claves son Jorge Rodríguez (integrado a la red política de la provincia menemista de La Pampa) y Decibe (juega en la red económica y política a primer nivel de gabinete de ministros del ejecutivo), Sergio España (como ex -funcionario del ministro de educación de Chubut, opera a nivel de relaciones ministeriales con las provincias y con el BID en el acceso al crédito para el financiamiento del Programa de Becas Estudiantiles en 1997), e Irene Kit (que proviene de dependencias públicas que se cierran -educación de adultos- y del ámbito político parlamentario; expresión de una tercera línea de agentes que operan en la articulación y coordinación centralizada de Programas y Proyectos compensatorios). Este grupo de tercera línea, ascenderá cuando se produzca la salida del ministerio de Decibe (1999) y con ella gran parte del equipo proveniente de FLACSO; ante la incapacidad de neutralizar la “carpa blanca docente”, y su efecto de centralizar el conflicto educativo.

Por otra parte, Inés Aguerrondo¹⁴ ocupará una posición de intersección entre la red Técnico – Político; y en la segunda red se destacan formando la primera línea del ministerio de educación, Cecilia Braslavsky quien articulará las nuevas políticas para educación básica y polimodal recentralizando la definición de los contenidos básicos comunes, la red federal de formación docente y la producción curricular para el Plan Social Educativo. Su conexión con el ámbito

internacional (UNESCO) y local (FLACSO) desarrollará las tareas de menor exposición, “en la sombra”, incidiendo en la recomendación de técnicos y asesores internacionales.

Redes y agentes: la emergencia de las políticas compensatorias- focalizadas en educación.

En la Argentina de los noventa se pondrán en juego dos grandes líneas de reformas, que se superponen y no se excluyen. Las definidas en el “Consenso de Washington” (que ahora se cristalizan en su totalidad) y las metas que complementan al objetivo de Estado mínimo-óptimo; y fijan el acento en las reformas de diseño institucional y de gestión¹⁵ ; con el ataque directo a la pobreza mediante programas focales compensatorios orientados a atenuar los efectos del ajuste estructural. A medida que disminuye el presupuesto en gasto público y social; y se concreta la privatización de áreas estratégicas del Estado y se “reduce” el personal de planta del empleo público; paralelamente aparecen “nuevos mecanismos de gestión pública que posibilitan (sostenidos por los actores en red) la incorporación y creación de instancias centralizadas de coordinación y definición de políticas sociales; en donde se articulan el ingreso de proyectos diseñados o financiados desde los organismos de crédito internacional (BM, BID, BIRF) y se ejecutan en forma descentralizada transfiriendo la responsabilidad de los resultados a los actores últimos en la implementación y a los supuestos destinatarios de la política. En consecuencia crece el número de personal contratado para la viabilización de los proyectos sean ONGS o técnicos incorporados a ámbitos ministeriales (salud , desarrollo social, trabajo, educación, economía) .

Cuando las condiciones laborales se precarizan y crece la incertidumbre ante la inestabilidad laboral que produce un reforma política económica del estado y del mercado; se debilitan las bases seguras para los derechos ciudadanos; el Estado pierde la capacidad para crear compromisos creíbles y el gobernante aumenta la relevancia de decisión política. La ausencia de derechos bien definidos y ampliamente aceptados combinada con una elevada relevancia de las decisiones políticas en juego genera captura de rentas. Los individuos y los grupos gastarían recursos para intentar capturar dicho activo. De este modo prospera el clientelismo asistencialista de los programas sociales y el control hacia sus destinatarios, en una búsqueda de disciplinamiento social y manipulación electoral a través de la focalización de la pobreza.

Red - Nodo				
Principal-Definición Metas	Agente	Institución de pertenencia	Emprendedor: Posición para realizar políticas	INCENTIVO
ONU UNESCO FLACSO	Cecilia Braslavsky (1952) Universidad de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Literatura) en Ciencias Educativas y un Doctorado de la Universidad de Leipzig, Alemania..	1984 a 1992, la Sra. Braslavsky se desempeñó como Coordinadora Educacional de la Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales (FLACSO) Como profesora en la Universidad de Buenos Aires, tomó parte en las actividades académicas de numerosos países en diferentes continentes	En 1993, en gobierno de C. Menem, fue nombrada Coordinadora del Programa Argentino de Contenidos Básicos, el nuevo marco curricular que regirá a la totalidad del sistema educacional. En 1994, asumió como Directora General de Investigación Educacional del Ministerio de Educación de Argentina. La Sra. Braslavsky estuvo especialmente involucrada en actividades relacionadas con el desarrollo curricular y el reforzamiento de capacidades en África y América Latina.	Directora de la Oficina Internacional de la Educación UNESCO 2001
ONU UNESCO CEPAL	Juan C Tedesco Lic. Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.	Profesor de Historia de la Educación en las Universidades de La Plata, Comahue y La Pampa Secretario académico . es miembro de la Academia Nacional de Educación de Argentina, del Consejo del Instituto Nacional de Calidad de la Educación (INCE) de España, y ha sido miembro del Consejo Académico de la Universidad de Ginebra (Suiza).	En 1976 ingresó a la UNESCO como especialista en política educacional del Proyecto UNESCO/CEPAL "Desarrollo y Educación en América latina y el Caribe", donde fue responsable de las investigaciones sobre educación y empleo. Ha efectuado numerosas misiones de asistencia técnica a Ministerios de Educación de América Latina, África y países árabes. Entre 1982 y 1986 se desempeñó como Director del CRESALC (Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe). Se reincorpora en el comité científico del Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa (IDECE) del Ministerio de Educación en el gobierno de la Alianza en 1999-2000, bajo la dirección de Silvia Montoya integrante de Fundación Mediterránea. En 2003-2007 vice-ministro de educación de la nación.	A partir de 1986 fue nombrado Director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), cargo que ejerció hasta 1992. Desde 1992 hasta 1997 se desempeñó como Director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, en Ginebra. En 2004 es el Director de la sede regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación en Buenos Aires.
FLACSO Red endógena política. Congreso. Ejecutivo nacional	Susana Decibe : Lic. En Sociología. UBA.	Realiza estudio se posgrado en la Maestría de Cs. Soc. de la FLACSO, 1989-1990.	Asesora en la Comisión de Educación del Congreso de la Nación.1989-1993. Secretaria De Programación Y Evaluación Educativa, 1993-94. Ministra de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. 1994-1998	Preside la Fundación Gestar (Estado, Sociedad y Políticas Públicas) 2000.

A la vez que se despliega una estrategia de incentivos monetario y simbólicos destinada a cooptar recursos humanos “técnicos” o claves en la búsqueda de configurar el “consenso”, que viabilicen los mecanismos de control, evaluación y reproducción de las líneas matrices de políticas compensatorias definidas desde la centralidad de los organismos supranacionales para palear los efectos no deseados del “ajuste”.

En ambas situaciones los actores objeto de la focalización, como aquellos cooptados como técnicos funcionales a las reformas del estado o actores viabilizadores de la implementación de las políticas, desarrollan un comportamiento “gorrón” resultado de la estructura de incentivos impuesta y de las condiciones de incertidumbre promovidas. Estos actores introyectan la percepción de que toda acción de participar en un grupo significa un costo en el que no incurrirán mientras puedan recibir beneficios individuales. Así se disuaden y dispersan las manifestaciones de rechazo a las políticas de reforma estructural del Estado, promoviendo la aceptación resignada de lo inevitable de las políticas y sus consecuencias. Un factor clave para que este comportamiento se reproduzca y por otra parte se cumplan las “reglas” es la percepción de legitimidad de las relaciones contractuales. Dado el alto costo que representa hacer cumplir un cuerpo de reglas, se explica la inversión realizada en crear los medios que convengan a los individuos de la legitimidad de las instituciones y de la necesidad de las reformas. Para lo cual la estrategia comunicativa y la percepción de justicia de los programas sociales, basados en las preferencias de los actores, será relevante para mantener el apoyo “necesario” para permanecer en el gobierno, mientras se transgrede derechos fundamentales.

Eliminado los potenciales “rivales “con capacidad efectiva de sostener un modelo de educación alternativo al mercado y la competencia, al interrumpirse líneas de pensamiento, como la pedagogía de la liberación, y debilitarse por vaciamiento presupuestario las universidades, centro de investigación y la escuela pública, se crean las condiciones para imponer verdades incuestionables sobre el sentido de la educación y centralizar en los organismos supranacionales (nodos) la producción de conocimiento y obtención de información sobre las necesidades de los países en desarrollo.

Para imponer el “deber ser educativo”, “el deber ser de las políticas sociales compensatorias”; se viabiliza una dinámica en red en interconexión horizontal entre distintos organismos, los cuales ejecutan una estrategia de intervención basada en cuatro elementos determinantes:

- La cooptación de recursos humanos creada en la estructura de incentivos de principal-agente¹⁶. En la elección selectiva de los agentes se construye el “consenso” sobre una representatividad artificial atomizada (Democracia de Mercado). La degradación de las condiciones laborales y materiales que experimenta la sociedad de los países no desarrollados; se constituye en el *enforcement* para que los actores pugnen en acceder a estas redes, ya que representa para algunos

cientistas sociales y técnicos en educación una garantía individual para alcanzar prestigio social y certidumbre socioeconómica – elemento que se retomará en el análisis del diseño de los estereotipos organizacionales-.

- La elaboración de complejos contratos que definen los criterios de cálculo y medición para garantizar el acceso al financiamiento para desarrollar las metas establecidas. Aparecen distintas etapas que definen el ciclo de un proyecto. Siguiendo lo expresado por el Banco Mundial se puede establecer como tipificación los siguientes momentos: identificación y preparación, junto a una evaluación inicial (etapa de diagnóstico). Así se habilita las instancias de negociación y presentación del proyecto al directorio del ente financiador. En la instancia de ejecución se establecen una serie de mecanismos de supervisión que exige informes regulares y la realización de evaluación expost. Cada una de estas etapas genera la creación de “agencias técnicas y estadísticas” (burocracia profesional) en los distintos niveles de implementación de la política-proyecto.
- La multiplicación, fragmentación y superposición de proyectos en un mismo tiempo y espacio, dirigidos a atender la pérdida de calidad de vida de los actores excluidos del mercado. Esta mecánica se potencia por el retorno de beneficio en la captura de renta , para los entes financiadores de proyectos compensatorios siendo compatible la relación, crecimiento de la pobreza estructural y multiplicación de proyectos focalizados. Por otra parte genera una percepción de “sobre actuación”, vinculada a demostrar el interés por atender la problemática de los mas necesitados; contribuyendo al diseño del estereotipo organizacional legitimador.
- La pretensión de legitimidad a partir de la percepción y creación de ideologías estereotipadas; diseñados para apelar a las preferencias y a los prejuicios de los agentes y actores destinatarios de los proyectos. Aquí se constituye en factor clave los modelos subjetivos que son el instrumento que permite recibir e interpretar información a bajo costo. De este modo, este elemento se relaciona con la cooptación de recursos humanos.

Con esta dinámica, los organismos supranacionales confluyen en instancias de “coordinación”, donde definen la concreción de metas educativas, estableciendo los tiempos de ejecución de los proyectos, la disponibilidad de recursos técnicos, y financieros para su implementación.

Siguiendo con lo sistematizado por Torres Rosa María se distinguen cuatro grande planes de acción que afectan a los distintos continentes:

Proyecto	Organismos supranacionales (NODO-RED)	Fecha de inicio del plan de acción	Metas tiempo de concreción	Espacio Territorial	Evaluación	Renovación de Metas
TIEMPOS DE EJECUCION						
Proyecto Principal de Educación (PPE)	Coordina UNESCO OREALC.	Adoptado en México, en 1979, y arrancó Quito, en 1981	Para el año 2000	Alcance regional <u>América Latina y el Caribe</u>	Reunión de PROMEDLAC (Cochabamba, Bolivia, marzo 2001),	Un nuevo proyecto regional, de 15 años , al 2017 a cargo de OREALC conjuntamente con los Ministros de Educación.
La	UNESCO UNICEF	Fue lanzada en	Se fijó seis metas	Alcance <u>mundial</u>	Evaluación de fin	Se decidió

Educación Para Todos (EPT).	PNUD BM FNUAP.	Jomtien, Tailandia, en 1990 , en la Conferencia Mundial sobre "Educación para Todos",	para el 2000		de década concluyó en el Foro Mundial de Educación (Dakar, abril 2000),	extender hasta el 2015 el plazo para cumplir con las metas y se encargó a UNESCO coordinar esta segunda etapa de EPT
El Plan de Acción Hemisférico sobre Educación (PAHE)	Definido por la Cumbre de las Américas en el marco de la OEA organizada por Estados Unidos	En 1994 en la I Cumbre de Miami	Integración hemisférica y la constitución de un Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA)	Alcance continental <u>el continente americano</u>	II Cumbre (Santiago, abril 1998 la educación pasó a ser definida como "la clave para el progreso" III Cumbre (Quebec, abril 2001)	La educación, con metas al año 2010 , apareció dentro del capítulo de erradicación de la pobreza y la discriminación
Las Cumbres Iberoamericanas	Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI) y la coordinación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)	Vienen realizándose anualmente desde 1991	La educación tiene un lugar importante en estas Cumbres, y de ellas han derivado diversos acuerdos y acciones	Alcance <u>iberoamericano</u> (21 países hablantes de español y portugués, 19 en la región y 2 en Europa: España y Portugal)		No han adoptado la forma de un plan de acción con metas y plazos específicos.

Como puede observarse en el presente cuadro, existe una superposición temporal y continental en donde operan lo distintos planes de acción; una vez evaluados se prorrogan los tiempos (15 años de promedio) en la concreción definitiva de las metas en los mismos espacios territoriales recayendo sobre América Latina fundamentalmente.

En ninguno de los documentos elaborados por estas instancias, se plantea un cuestionamiento a las condiciones estructurales socio-económicas que generan la pobreza y sus causas. Por otra parte los entes supranacionales entran en competencia por la captura de rentas en la generación y multiplicación de programas de "ayuda" a los países en desarrollo considerados "clientes".

Las redes que crecen alrededor de estos macro planes, ponen de manifiesto los elementos antes señalados, generando una proliferación de indicadores para medir la pobreza, elaboración de diagnósticos, definición de presupuestos, especialistas-consultores, mecanismos de ejecución-seguimiento-evaluación-difusión. Esto impacta sobre los países suscribientes, en la creación de instancias burocráticas específicas para atender dichos requerimientos de medición y monitoreo de la pobreza, transfiriéndose a los ámbitos de ejecución de las políticas los reales problemas de coordinación. Esta dinámica se reproduce hacia el nivel descendente en las escalas de implementación; lo que genera una pérdida de agencia con incremento en los costes de transacción provocando el deterioro de la capacidad de gestión en los niveles estatales (E. Nac.; E. Prov. Nivel Local-Escuela) por su renuncia a la definición de la política –tiempos de ejecución- ,quedando en su control la toma de decisiones residuales, agravado por la pérdida de recursos humanos que escapan de los ámbitos de ejecución directa y se refugian en las instancias de diseño y evaluación.

La República Argentina mantiene a principios de los 90' acuerdos multilaterales en materia educativa con las siguientes Organizaciones internacionales de educación y cultura. Según un

informe presentado (1994) ante la OEI por el Ministro de Educación de la nación el Ing. Jorge A. Rodríguez.:

Organizaciones internacionales de educación y cultura: Programas y proyectos de cooperación bilaterales y multilaterales. Proyecto de Inversión MCE/BIRF/BID				
Organización de los Estados Americanos.(OEA)	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.(UNESCO)	UNICEF, Sector educación	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.(OEI)	OIT. Sector educación CERLALC.
PROGRAMAS				
Programa multinacional de educación básica	OREALC/UNESCO Red de adultos de América Latina y el Caribe (REDALF)	Ciclo de programación del PNUD	IBERCIMA, Prensa-Escuela	Programa de Expansión y mejoramiento de la enseñanza técnica-agropecuaria (EMETA) en el marco del financiamiento del BID.
Programa multinacional de educación y trabajo	Red de Planeamiento y Administración de América Latina y el Caribe (REPLAD)		Participación y democratización de la educación, Educación y Trabajo	
Programa multinacional de formación y capacitación docente	Red de perfeccionamiento y capacitación docente (PICPEMCE)		Financiamiento de la educación, Descentralización educativa, etc	
Fondo OEA Argentina de Cooperación Horizontal	Sistema Regional de Información (SIRI).			

A través de la creación de la red REPLAD (1985)¹⁷, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO se pone en acción el diseño y la implementación de un “curso regional de formación de formadores en planeamiento y administración de la educación”, encomendada por la mesa del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación. Conjuntamente a nivel latinoamericano la OEA desarrolla acciones sistemáticas a través del Programa Regional de Apoyo Educativo; compartiendo el objetivo de mejorar la administración y la planificación como medio para ajustar adecuadamente los sistemas educativos a las exigencias del desarrollo económico, social, político, etc; mediante el Proyecto Multinacional de Planeamiento y Regionalización de la Educación, en el que se desarrollan y articulan investigaciones, reuniones técnicas, capacitación, etc. En este marco se organiza, con el apoyo financiero de la UNESCO y OREALC, el Primer encuentro de investigadores en Brasil, Porto Alegre, en el Consejo Nacional de desarrollo Científico y tecnológico y el Instituto de estudios e investigaciones educativas. Se presentaron tres conferencias sobre planificación y política educativa en la transición democrática. Una de ellas estuvo a cargo de Cecilia Braslavsky por Argentina, directora del área de educación y sociedad de la FLACSO (Moreira Luce, 1988). Obsérvese en el cuadro de la página siguiente el recorrido que realiza como agente Cecilia Braslavsky junto al pedagogo J. C. Tedesco. Ambos en los 80’ y los 90’ se instalan como referentes intelectuales, con una fuerte presencia en publicaciones e influencia en los ámbitos académicos. Se inicia un proceso incremental que busca crear y formar “una masa crítica” de técnicos y profesionales en planeamiento y administración educativa, en la cooptación de recursos humanos para la creación de una red de agentes que posean los incentivos, para la concreción de la

metas una vez instalados en la posición de emprendedores. De este modo dar un impulso a la capacidad de los sistemas educativos nacionales para responder a los objetivos del Proyecto Principal: eliminar el analfabetismo, universalizar la educación básica y mejorar la calidad y eficiencia del sistema educativo para el año 2000. Así UNESCO y OEA retoman en la década de los '80 las líneas dejadas en suspenso¹⁸ (la educación en el trabajo para el trabajo" "visión más polivalente", equipos polivalentes" y "formación polivalente". El concepto de educación continuada a lo largo de la vida: life-long educación) por la conflictividad existente en América Latina en las décadas de los '60 y '70.

Desde entonces se avanza en la propuesta para “desarrollar nuevos modelos de planeamiento y gestión más flexibles y adaptados a las necesidades de los grupos más marginales, y dinamizar mecanismos de difusión e intercambio al interior de la red”; según lo señalado por Silvia N. de Sen Gonzáles, representante al CFI –Consejo Federal de Inversiones- ante la Red Regional REPLAD (SEN, 1988). Se establece una trama de interconexión muy densa, con un fuerte efecto multiplicador mediante la organización de seminarios-taller¹⁹.

En la continuación de la configuración de esta red contractual; emergen dos ámbitos de síntesis, retroalimentación y coordinación de las grandes líneas desarrolladas en la educación para el mercado, en el “consenso de arriba hacia abajo”: La Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtiem, Tailandia, 1990 y La Segunda Cumbre de las Américas, Santiago de Chile, 1998, donde se elabora el diseño y la instrucción estratégica, para la implementación de las políticas focales compensatorias en educación.

El Plan de Acción de Santiago reafirma las tareas vinculadas a la identificación de la población más empobrecida para brindarles la posibilidad del acceso a la educación mediante la ejecución de planes compensatorios. Se reitera en sus objetivos, lo establecido en Jomtiem, que se presenta como el macro plan rector de la sistematización de lo desarrollado hasta ese momento.

Sin embargo es de destacar el mecanismo de seguimiento GRIC²⁰, que se estableció en las Cumbres de las Américas al definir qué; además de la OEA, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y el Banco Mundial (BM)²¹, son consideradas como las principales organizaciones multilaterales involucradas en la implementación de temas específicos de la Cumbre.

Anteriormente, “La Conferencia Mundial de Educación para todos”²² se expone como un foro consultivo internacional cuyo fin es ser “un mecanismo mundial para promover y controlar los progresos en relación a los objetivos establecidos”, que giran alrededor del principio “los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos de desasistidos”. Se parte de reconocer la vital importancia de la educación básica para el progreso y la

insuficiencia de los sistemas educativos en todo el mundo. Esta declaración se presenta “como una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo; cuando se trata de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica”.

Los organismos convocantes son: los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM); siendo co-patrocinada por dieciocho gobiernos y organizaciones. Esta convocatoria es el resultado de un sistemático proceso de “consulta” iniciado en 1989 y con anterioridad a esa fecha nueve consultas regionales y tres internacionales en la que participaron una amplia gama de expertos, representantes de diversos ministerios nacionales, organismos intergubernamentales y no gubernamentales, organismos de desarrollo multilaterales y bilaterales e institutos de investigación. Esto da muestra de la fuerte capacidad de cooptación que logran estas redes, por incentivos simbólicos y financieros, dirigidos a una jerarquización de las ciencias sociales y de la educación desde una pretendida profesionalización y neutralidad técnica. En el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, se establecen las “directrices” para poner en práctica la Declaración Mundial E.P.T.. Las pautas de acción son en tres niveles o planos, el nacional, el regional y el mundial²³:

-Acciones prioritarias en el plano nacional: evaluar las necesidades y planificar la acción, desarrollo de un contexto político favorable. Concepción de políticas para mejorar la educación básica. Mejorar las capacidades analíticas, tecnológicas y de gestión, movilizar canales de información y comunicación. Concertación de acciones y movilización de recursos.

-Acciones prioritarias en el plano regional: intercambiar la información, la experiencia y las competencias. Empezar actividades conjuntas.

-Acción prioritaria en el plano mundial: cooperar en el marco internacional, mejorar las capacidades nacionales, prestar un apoyo sostenido y a largo plazo a las acciones nacionales y regionales.

Bajo estos lineamientos se identifica cómo se articulan los “acuerdos fundantes” del nuevo orden global, en la confluencia de estos nodos supranacionales.

UNESCO es el promotor inicial en la divulgación de los insumos pedagógicos y de creación de percepción de legitimidad en la benevolencia de sus programas educativos; para lo cual, se vale de la cooptación de diagnósticos elaborados por organizaciones en red heterogéneas en la composición de sus agentes, como FLACSO, creada por su iniciativa.

En esta expansión de la trama en red a partir de los 90’, es el grupo del Banco Mundial²⁴ quién adquiere mayor centralidad por su posición, en el grado de intermediación con el Fondo Monetario Internacional, la ONU–UNESCO y el Banco Interamericano de Desarrollo. De este modo articula

la generación de insumos pedagógicos, con el cumplimiento de “Programas Estratégicos para la Reducción de la Pobreza”, en la que deben ingresar los “Países Pobres Muy Endeudados” (HIPC, por sus siglas en inglés)²⁵ para acceder al programa de alivio de deuda.

En un marco de prescripción de políticas de extrema austeridad, los créditos al sector educativo y a otros sectores de la política social aumentan (menos presupuesto para gasto social, más programas focales sociales).

Los programas compensatorios focales son una estructura de incentivos que constituyen una estrategia para paliar los efectos del ajuste y se incorpora mediante la reforma institucional.

Frente a la restricción en el financiamiento, se plantea intentar lograr mayores impactos

-de percepción- con las políticas sociales disponiendo de menores recursos. En este esquema las políticas focalizadas forman parte del universo de técnicas - Focalización de demanda, focalización de oferta, focalización geográfica o grupal, mecanismos de autofocalización - , utilizadas en la búsqueda de “efectividad” en las políticas sociales. La focalización como estrategia de política social conlleva una serie de complejidades y especificidades, relacionadas con el procedimiento a seleccionar para focalizar, que hace más complejo el diseño y la administración de los programas sociales (Documento, 99). En ello reside uno de los aspectos que afecta directamente a la pérdida de beneficio social por el incremento de los costos de transacción derivados de los diseños institucionales para su implementación y de los contratos de intercambios entre prestador (Plan Social-MCyE) y destinatario (alumno-padre- escuela) en el acceso al servicio educativo por “ayuda”. En el Seminario sobre descentralización fiscal y bancos de Proyectos, ILPES- IDE Banco Mundial, en Santiago de Chile, octubre de 1990, entre otros de los técnicos participantes, el agente en red Franco, Rolando, define que “La focalización es un criterio para el diseño de programas, que se caracteriza por identificar, con la mayor precisión posible en cada caso, al conjunto de los beneficiarios potenciales, con el objetivo de provocar un impacto per capita elevado mediante transferencias monetarias o entrega de bienes o servicios”. Una característica importante de los programas focalizados es que presentan no solo criterios de inclusión, sino también de exclusión. Sólo que esos criterios de exclusión aparecerían en este caso relacionados con pautas de equidad, en lugar de con pautas de simple racionalización de costos. (Franco, 1990).

La prioridad otorgada por el BM a las reformas institucionales²⁶, se constituye en aspecto esencial de los programas de ajuste y elemento fundamental de la condicionalidad de los créditos (Mundy, 2002: 488)²⁷. En materia educativa, recomiendan avanzar en la reforma, dando mayor fuerza a esquemas de descentralización, privatización de las prestaciones y del financiamiento, introducción de mecanismos de competencia entre prestadores, y vinculación de la remuneración del personal docente a su desempeño. Ponen acento, asimismo, en la necesidad de desmontar las resistencias corporativas a una mayor reforma, que pueden provenir de la acción sindical de los maestros. En

materia de administración pública recomiendan mayor impulso a la descentralización, estímulo a la transparencia, desarrollo de modelos alternativos de gestión que mejoren la calidad de las respuestas a las demandas del mercado y la sociedad.

La política educativa de Argentina en los noventa, está atravesada por estos macro planes de acción antes presentados y por la tutela en la definición de las metas por estos nodos-principales, repercutiendo hacia el interior del Estado mediante las organizaciones en red en la formación de “burocracias flexibles” y estructuras administrativas centralizadas para responder al cumplimiento de las metas, incurriendo en costos de vinculación manifestados en los constantes informes elaborados para dar cuenta de lo realizado ante estos organismos, junto a la asistencia a eventos organizados para refrendar la legitimidad de las metas. Esto repercute en la generación de costos, en la obtención de información y de seguimiento en los niveles locales de ejecución. Para lo cual se desarrolla una estructura de incentivos y un arreglo institucional que multiplica los costos de transacción. Estos elementos dan contenido al tejido contractual que establece incentivos a los agentes en la definición de la agenda de las políticas sociales y educativas en el cumplimiento de las metas. De este modo se van erosionando las restricciones informales vía la interacción entre el comportamiento maximizador y su efecto gradual, y directamente invirtiendo a favor del cambio de las reglas formales para alterar la matriz estatal en sus restos bienestaristas. El conjunto institucional supranacional establece las reglas de juego definiendo las oportunidades disponibles para los emprendedores políticos o económicos de las organizaciones en red, quienes modifican el marco institucional del estado nación para capturar ganancias potenciales en la matriz neoliberal.

Un conjunto de leyes y decretos entre 1989 y 1994 con la reforma constitucional marcan este cambio incremental de la matriz estatal, que comprende al sector educativo. Con estos planes de acción se dispone romper con la orientación y prestación del servicio educativo, -una de las reglas fundantes del sistema social-, mediante el instrumento legal de la Ley de Transferencia de Escuelas Nacionales a las provincias²⁸, la Ley Federal de Educación²⁹, y la Ley de Educación Superior³⁰; y modificar las restricciones informales disputando el sentido y la percepción de la educación pública en su carácter universalista, y su legitimación valorativa, junto al apego comunitario y la solidaridad. Alterar el sistema de creencias que detenta el acceso gratuito e igualitario en la obtención del servicio educativo, como símbolo de ciudadanía; mediante la instalación compulsiva de la noción combinada de “equidad-autonomía-calidad”.

Como señala el informe presentado por representantes de Ministerio de Educación de la Nación en la Conferencia Regional a diez años de la Declaración de Jomtien, en Santo Domingo:

” La expresión ‘Educación para todos’ y la Declaración de Jomtien representan en la Argentina mucho más que una Declaración, mucho más que un acuerdo-marco o un macro-acuerdo internacional. Los diferentes puntos de la Declaración de Jomtien pueden ser considerados como principios orientadores de las políticas del

sector educación de la Argentina”. El siguiente cuadro ilustra tal relación en la ejecución de las políticas públicas orientadas al “cumplimiento de la Declaración de Jomtien en todo el país”³¹:

Contenido de la declaración de Jomtien	Línea o programa de acción político-educativa
Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. Si las necesidades básicas de aprendizaje para todos se han de satisfacer a través de acciones de alcance mucho más amplio que en el pasado, será esencial movilizar tanto a los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos, públicos, privados o voluntarios.	Aplicación de la Ley de Transferencia de Escuelas, Ley Federal de Educación. Gestión de recursos provenientes de crédito/financiamiento internacional. Aplicación de la Ley Pacto Federal Educativo
La educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar en forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados.	Sistemas de información educativa del MCyE y de las jurisdicciones. Sistema Nacional de Evaluación de Calidad de la Educación. Programa de Investigación para la Transformación
Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje... requiere una visión ampliada que va más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas actuales.	Programa Mejor Educación para Todos Programa Transformación Curricular Programas de Formación y Capacitación Docente y Directiva
La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos	Programa Mejoramiento de la Infraestructura Escolar Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación en las Escuelas de Nivel Inicial y de Primero y Segundo Ciclo de la EGB Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria Programa de Becas para Estudiantes Secundarios Proyecto Educación Básica de Adultos
Deben suprimirse las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres,... las poblaciones de las zonas remotas y rurales, ... los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas.	Proyecto Atención de Necesidades Educativas de la Población Aborigen Proyecto Fortalecimiento de la Escuela Rural
Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención.	Proyecto Apoyo a las Escuelas de Educación Especial

En estos lineamientos de Reforma y políticas educativas, el Plan Social Educativo y sus respectivos Programas³² forman parte de un “equilibrio general institucional” en donde el nuevo marco regulatorio de la ley de reforma del estado³³, modifica el sistema de administración financiera, o régimen presupuestario y contable; los mecanismos de contratación de los recursos humanos; y el régimen de contrataciones vigente; definiendo las nuevas reglas de juego que habilitan la implementación de las políticas compensatorias y su articulación con el financiamiento externo y la

asesoría técnica internacional. La política compensatoria es un pilar estructurante de la Ley Federal Educación³⁴, que aparece vinculada a la descentralización, a la participación de la comunidad y la iniciativa privada en el sostenimiento y provisión de los servicios; donde el Estado tiene la responsabilidad principal en la provisión, e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa³⁵. Por otra parte al Estado nacional se le asigna el rol de responder en la implementación de programas especiales para solucionar emergencias educativas, compensar desequilibrios educativos regionales, enfrentar situaciones de marginalidad con fondos que se asignen al efecto por presupuesto o partida especiales; se hará cargo de su financiación total o parcialmente. Garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos de todos los ciclos y niveles en el sistema educativo nacional en coordinación con el consejo federal³⁶. Esto implica la creación de una organización ministerial con capacidad para responder a la centralidad en la toma de decisiones, en los programas compensatorios habilitando estructuras para atender a la diversidad de niveles de enseñanza y regiones geográficas. Para ello se introduce la cooperación técnica y financiera internacional y bilateral³⁷ para mantener la viabilidad de programas nacionales y federales.

El impacto de la introducción del préstamo de esta política y de su diseño repercute en la creación de una infraestructura macrocéfala burocrática ministerial, para la que necesitará contar para su funcionamiento con un continuo reflujo de técnicos. Reproduciendo la lógica de cooptación de recurso humanos -elaboración de complejos contratos, multiplicación de proyectos y pretensión de legitimidad.

Los planes compensatorios como arreglo institucional generan un incremento en los Costos de Transacción³⁸ en el intercambio de especificación del trabajo por niveles y diversidad de la población destinataria; en las instancias de negociación que se abren entre las distintas jurisdicciones provinciales -Pacto Federal 94'- . Sumado a una creciente asimetría de información entre los agentes en el proceso descendente de implementación, generando costos de información.

La operativización de esta política está marcada por la relación simplificada de Principal (Nodos Supranacionales /Definición de Metas – Agente (organizaciones en red penetrando el Estado)- Principal (Docentes-alumnos-padres). Dado que los Planes se dirigen a lo local escuela; en este diseño de la política se omiten paradójicamente las instituciones con sus disponibilidades de capacidad instalada y la consideración de los entornos socio/espaciales en la que se encuentra la comunidad educativa.

Ante la falta de consensos, se refuerzan los costes de vigilancia y ejecución (entendido como la fuerza necesaria para imponer el cumplimiento de los contratos). En el proceso de implementación emergen las dificultades en el cumplimiento de las metas según los tiempos finales pautados de forma errática, pensados en la linealidad simplificada antes mencionada. A la vez la exigencia de

medición como parámetro para alcanzar calidad, sufre en la particularidad del bien educativo el atributo, de que la medición del bien o servicio generado, en el cual ni la calidad del producto final, ni el esfuerzo son fácilmente mensurables; cuya calidad real solo podrá observarse con el tiempo. Esto promueve un comportamiento oportunista y de incredulidad en los destinatarios de las políticas.

Estas características irán minando la pedida de recursos y de eficiencia, que se verá además incrementada por la anómala matriz federal resultante de esta reforma política -path dependent -y de los tiempos de ejecución impuestos.

Referencia Bibliográfica

BARBEITO, A. Y LO VUOLO, R.: *La modernización excluyente. Transformación económica y Estado de Bienestar en Argentina*. LOSADA, 1995.

BONAL, Xavier, “Contra la pobreza ...¿desigualdad?. La educación como estrategia de superación de la pobreza según el Banco Mundial. Algunos ejemplos de América Latina”, Gomá R. y Jordan J.[eds.], *Descentralización y políticas sociales en América Latina*. Eds. Bellaterra, Fundación CIDOP, 2004.

BOORSMA, Meter, “La gerencia pública moderna en la teoría y en la practica. Especial referencia a los Países Bajos”. I Congreso Interamericano del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Rio de Janeiro, Brasil, noviembre de 1996.Traducido del inglés por Carlos Sánchez.

CABRILLO, Francisco, “El golpe de Estado de Milton Friedman”, en Historias pintorescas de economistas ilustres. Noticias y opinión en la red, Jueves 20 de Mayo 2004.

DECIBE, S.: ”Argentina: una década solo alcanzó para comenzar una reforma estructural de la educación”, Seminario Internacional Reformas Educativas y Política en América Latina, Sede de la CEPAL, Santiago de Chile, enero 2000.

DOCUMENTO JOMTIEM 502-INFORME: MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS EN LA ARGENTINA. Diez años de la Declaración de Jomtiem, 1999.

DOCUMENTO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN EDUCACIÓN COMO EXPERIENCIA DE GESTIÓN. Subsecretaría de Gestión Educativa Dirección Nacional de Programas Compensatorios – Plan Social Educativo. Junio de 1999.

FLEURY Sonia, “EL desafío de la gestión de las redes políticas” en Revista *Institución y Desarrollo. Desarrollo institucional para una gobernabilidad democrática*. Instituto Internacional de Gobernabilidad. Diciembre de 2002. Nº 12-13.

FMI, “La lógica del alivio de la deuda de los países más pobres”, II. Cómo se endeudaron tanto los países pobres, Septiembre 2000

FRANCO, Rolando, “La focalización como criterio para aumentar la eficiencia de la política social”. ILPES- IDE Banco Mundial, en Santiago de Chile, octubre de 1990

GEORGE, Susan, “Una breve historia del neoliberalismo: veinte años de economía de élite y de oportunidades emergentes para el cambio estructural”. *Bangkok, 24-26 de marzo de 1999 (Conferencia sobre Soberanía Económica)*.

GIDDENS, Anthony, *Mas allá de la izquierda y la Derecha*, Cátedra, Madrid, 1998.

INFORME SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN ARGENTINA. Alerta Salta, Buenos Aires, agosto de 2004 (Informe preparado para presentar en la Tercera Consulta Latinoamericana sobre Defensores/as de Derechos Humanos, San Pablo, Brasil, 25-27 de agosto de 2004).”

MOLINA, Ernesto, Economía y Política: Integración Latinoamericana Versus Alianza Para El Progreso. Taller Che Guevara Y La Conferencia De Punta Del Este: Proyecto Alternativo Para El Desarrollo Económico.”

MOREIRA LUCE, María Beatriz, "Políticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay: breve reseña del I encuentro de investigadores", Porto Alegre, Brasil, 1988.

NORTH D., C., *Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño económico*. Fondo de Cultura Económico, México, 1993.

_____, "Una teoría de la política basada en el enfoque de los costos de transacción", *Journal of Theoretical Politics*, vol 2, nº4, 1990.

O'DONNELL, Guillermo, *El Estado burocrático autoritario: 1966-1973, Triunfos, derrotas y crisis*, editora Belgrano, Bs. As., 1996.

REPETTO, Fabián, *Gestión pública y desarrollo social en los noventa. Las trayectorias de Argentina y Chile*. Prometeo Libros, Bs. As., 2001.

RIMEL, Eduardo, *30 años de Historia política Argentina 1965-1995*, R.R. Ediciones, Buenos Aires, 1995.

SEN de González Silvia N. *Planificadores y administradores de la educación: una estrategia para su formación*. 1988.

TORRES, Rosa María, Globalización y Educación. COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: ¿PARTE DE LA SOLUCIÓN O PARTE DEL PROBLEMA? En <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo15htm>.

VEGAS HERRERA, Jorge Hugo, "Las políticas exteriores de la Argentina y del Brasil divergencias y convergencias". Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto Instituto del Servicio Exterior de la Nación. Serie *Documentos de Trabajo* nº 10, setiembre de 1995

VILAS, Carlos, "¿Más allá del "Consenso de Washington"? Un enfoque desde la política de algunas propuestas del Banco Mundial sobre reforma institucional", *Revista del CLAD Reforma y Democracia*. No. 18, Caracas (Oct. 2000).

¹ Visión de equilibrio contractual en el Mercado Político, metodología de análisis institucional que se distingue de la literatura sobre Political Economy-Personn y Tabellini,(2000). Drazen,(2000), por un análisis más detallado, más micro analítico de los incentivos de los actores políticos.

Se distingue, además, de la literatura política de *Racional Choice* aplicada al estudio del impacto de las instituciones (Cox y Mc Cubbim,1999); al tratar de escapar del etnocentrismo de EE.UU. y por aplicar métricas de evaluación de performance institucional más cercanas a la economía (ideas implícitas de eficiencia). Coloca el énfasis en aspectos contractuales intertemporales, tomados de *Transaction Cost Economics* y de la moderna teoría económica de las organizaciones y de los derechos de propiedad, aplicados a la política.

² El industrialismo degenera por su propia lógica de maximizar las ganancias y minimizar costos en la competencia por nuevos mercados, una producción sin límites junto al desarrollo de la ciencia y la tecnología. Emergiendo una cultura de compulsión al trabajo en paralelo a la compulsión al consumo, derivando en la aparición de efectos sobre la naturaleza y la sociedad que habilita el surgimiento de nuevos riesgos como consecuencia de las acciones humanas. Se construyen contextos de riesgo provenientes de la incertidumbre fabricada (RI). El riesgo de la industrialización conlleva la progresiva destrucción de la naturaleza. El desarrollo de las guerras generalizadas, el riesgo de la violencia. El riesgo de la vigilancia el menoscabo de los Derechos democráticos. Se agudizan las condiciones del empleo (precarización) o del desempleo (expulsión del mercado), convirtiéndose en estructural impidiendo la reproducción de la trayectoria. Los indicadores de crecimiento de un país no necesariamente conduce a una mejor satisfacción de las necesidades, fenómeno típico de las economías post-escasez. La gestión del riesgo cambia de signo, la idea de seguro con el sentido de protección o cobertura ante el riesgo externo, se ve desplazado por la incertidumbre fabricada cuyo daño es imposible de compensar por sus consecuencias en el tiempo y espacio, cuyas repercusiones son de difícil evaluación. (Giddens, 1998)

³ ...Se dispone a llevar adelante sus planes de hambre y entrega, y en la Universidad las Transformaciones tecnocráticas y empresariales, pisando la sangre popular. Por la defensa de la autonomía: régimen que permite el desarrollo del conocimiento científico con contenido social. (Rimel, 1995)

⁴ Intelectual proveniente del PC e integrado a las filas del justicialismo interpretaba el rol de las casas de altos estudios en estos términos: "La Universidad nacional de Bs. As. no es un islote aislado en la sociedad argentina, como ha sido presentada antes con torcidas intenciones, para introducir las ideas, las ideologías de los centros mundiales de poder. La universidad es parte del pueblo argentino. Nuestra intención es crear una cultura nacional cuya semilla ya existe en el país, pero que ha sido ahogada por sucesivos gobiernos y autoridades universitarias dominadas por el liberalismo o por modelos que no corresponden a nuestra realidad nacional. Se terminó con la vieja retórica de la universidad libre, pero sin pueblo, y siempre a espaldas al pueblo." Decidió facilitar la incorporación de los jóvenes al sistema académico, eliminando las trabas para el ingreso y acomodando la estructura de funcionamiento para brindar una mayor cantidad de horas cátedras y horarios accesibles para quienes trabajan. (Rimel, 1995)

⁵ Comenzó en abril de 1986 y estuvo en sesión hasta marzo de 1988.

⁶ La Fundación Mediterránea es una asociación civil sin fines de lucro creada en la ciudad de Córdoba, República Argentina, el 6 de Julio de 1977, por iniciativa de 34 empresas de la provincia de Córdoba. El Instituto creado por Fundación Mediterránea fue dirigido por el Dr. Domingo Felipe Cavallo. La amplia labor de investigación realizada, además de la presencia del Dr. Domingo Cavallo,

convocado por el Gobierno Nacional para ejercer importantes funciones que permitieron la aplicación de numerosas propuestas del Instituto, motivaron a empresarios de todo el país a crear filiales de Fundación Mediterránea en todas las regiones del territorio. Estas circunstancias posibilitaron que los estudios que se realizaban a nivel nacional fueran completados con estudios a nivel regional. La metodología de trabajo impuesta por Fundación Mediterránea, desde su creación, es la interacción permanente entre empresarios y técnicos. Los investigadores, con el rigor que les impone su formación académica, realizan estudios de economía aplicada. Los empresarios, por su parte, suman su experiencia como operadores de la economía real. También otorga importancia a las relaciones con entidades de otros países. Se mantiene un permanente intercambio de información y se realizan trabajos en colaboración con distintos institutos de investigación del país y del exterior.

⁷ El Movimiento de Integración y Desarrollo conformó la alianza política como partido asociado al Partido Justicialista en 1989. Su origen como agrupación política se vincula a Frondizi referente de la Unión Cívica Radical Intransigente (expresión de una de las partes en la que se divide la Unión Cívica Radical a fines de los 50'-60'), de donde surgirá con R. Frigerio constituyendo el MID en los 70'.

⁸ Acuerdo previo y condiciones establecidas por el PJ al UCR para asumir la tomo del ejecutivo por anticipado.

⁹ Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

¹⁰ En la secuencia de leyes que modifican el rol del Estado Nacional y el Sistema Educativo, La ley de Educación Superior, llega a posterior de la reforma constitucional donde se incorpora en Corresponde al Congreso, Capítulo I, Art.75. inc. 19 .."garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales". En la Constituyente en la comisión de educación se dió, un fuerte debate en torno de incorporar o no el concepto equidad, por lo que esto habilitaba a un posible arancelamiento de los estudios superiores o de la educación no obligatoria, considerando lo establecido en la ley federal de educación. En cierta medida la LFE en el 93 transgrede el marco constitucional; cuando la Ley de Educación Superior se sanciona 95', esta contemplada en el marco constitucional 94'. Lo que no impidió que las casas de altos estudios antepusieran recursos de amparo en la justicia, para proteger sus estatutos universitarios de la Ley de Educación Superior.

¹¹ La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) fue creada en 1957 por iniciativa de la UNESCO. La FLACSO quedó constituida como un organismo internacional, intergubernamental, de carácter regional y autónomo integrada por los países latinoamericanos y del Caribe que se adhieren al Acuerdo. El Programa de FLACSO Argentina se creó en el año 1974. El 9 de octubre de 1989, el Congreso de la Nación Argentina por ley No. 23.703 aprueba el Acuerdo sobre la FLACSO. El 28 de diciembre de 1992 el Gobierno Argentino y la FLACSO firman un Acuerdo para el establecimiento de una Sede Académica en la Argentina. Este acuerdo fue aprobado por el Honorable Congreso de la Nación a través de la Ley N° 24300 sancionada el 7 de diciembre de 1993 y promulgado el 12 de enero de 1994.

¹² Donde "no se participa en la orgánica directamente, aunque si estará Cancillería ratificando la Declaración Mundial de Educación Para Todos" [recuérdese que Cavallo se encontraba al frente de Cancillería]. Notas de la entrevista realizada a Irene Kit, Abril 2004.

¹³ Profesionales jóvenes, muchos de ellos con un pasado de militancia en la izquierda peronista o comunista a principio de los 70', y en los 80' formaban el grupo de intelectuales "críticos" de la FLACSO o referentes del "peronismo renovador". (Echenique, 2003).

¹⁴ Sale del Ministerio junto con Decibe y se reincorpora en el comité científico del Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa (IDECE) junto a J.C.Tedesco en el gobierno de la Alianza en 1999-2000, bajo la dirección de Silvia Montoya de Fundación Mediterránea.

¹⁵ A lo largo de la década de 1990, el Banco Mundial argumentó respecto de la necesidad de incluir las instituciones y la gestión pública en el conjunto de cuestiones que deben ser sometidas a reforma, a los fines de aumentar la eficacia de sus programas de ajuste estructural y dinamizar los procesos de desarrollo. También otros organismos multilaterales incorporaron a sus agendas la preocupación por la reforma institucional (por ejemplo, OECD 1990; UNDP 1991). La orientación amistosa al mercado requiere mejorar el funcionamiento de las instituciones públicas y la formulación y ejecución de las políticas gubernamentales, elevar la calidad y la eficacia de la gestión estatal, así como reducir los controles políticos o fiscales y ampliar los márgenes de acción de los mercados. El ajuste económico resumido en el "Consenso de Washington" y, más en general, el exitoso funcionamiento de la economía, demandan reformas profundas en el diseño y funcionamiento del aparato estatal, y no sólo la reducción de éste a su expresión mínima. La cuestión es la eficacia del Estado una vez que éste ha alcanzado su tamaño óptimo. Esta es, se afirma, la dimensión ausente en el "Consenso de Washington". Es posible reconocer dos enfoques de política en las propuestas de complementación, según el grado de adhesión a la formulación original del "Consenso" y el distanciamiento respecto de las premisas fundamentales de la economía neoclásica. De manera descriptiva se hará referencia a ellos como enfoques doctrinario y pragmático. El primero plantea un conjunto reducido de reformas institucionales orientadas a mejorar la eficacia de las recomendaciones del "Consenso". El segundo cuestiona algunas de las premisas del "Consenso", señalando la necesidad de regulación estatal en terrenos en los que el mercado libre no basta para proveer desarrollo. (Vilas, 2000).

¹⁶ En lugar de monitorear al agente, el principal puede estimularlo para trabajar de acuerdo con las metas establecidas, *ofreciendo incentivos financieros*. Nuevamente tiene una negociación entre la ganancia derivada de la obtención de metas extras y los costos extras de los incentivos.

¹⁷ (Red Regional para la Capacitación, la Innovación y la Investigación en los campos de la planificación y la administración de la educación básica y de los Programas de alfabetización) El proyecto pretendía capacitar entre el '89 y el '92 a profesionales vinculados a la red REPLAD, con lo que se apunta a mejorar la capacidad técnica de los funcionarios, actualizar conocimientos de los marcos teóricos y metodológicos.

¹⁸ La UNESCO ya había hecho clásicos los términos en el documentos conocido como el Informe Faure, que ya había visto la luz pública en 1971, con el título de Aprender a Ser, formulaban dos recomendaciones que situaba en el propio discente la responsabilidad principal de su formación, a quien se llamaba a ser el actor de su propio ser, y la segunda complementaba la primera con el concepto de que los sistemas debían organizarse para hacer realidad "la educación continuada", brindando más y mejores oportunidades a la población. El Informe Delors publicado con el título de La Educación una tarea de todos (1996 un seguimiento de las recomendaciones del primero, sino una evaluación de sus resultados denunciaba que todavía la educación a lo largo de la vida no había sido alcanzada, ni la calidad de los sistemas había superado la simple instrucción, sino que había que incorporar a todas las instituciones sociales y productivas en la tarea conjunta de la formación integral de todos los agentes sociales, en el convencimiento de que "la mejor inversión de una empresa es la educación de sus afiliados".

¹⁹ En el Taller de Madrid se establecieron los siguientes puntos: -fortalecer la vida democrática en los países de la región sobre la base de la ampliación de la participación y del compromiso de grupos de la sociedad civil, el sujeto se tiene que hacer cargo de la responsabilidad de llevar a cabo un proyecto, [dígase ONGs o sociedad civil- mercado]
-descentralización del poder como un proceso de base eminentemente político
-jerarquización de las decisiones del Estado, prioridades con sustento social.
-discusión y redefinición de la educación de nivel medio y superior para desmitificar las expectativas creadas alrededor de las credenciales educativas.
-impulso a la búsqueda de fuentes complementarias de recursos para sostener, expandir y consolidar los sistemas educativos con base en las contribuciones de la sociedad.

Todo esto se fundamenta en la coincidencia en el compromiso de mejoramiento y transformación de los sistemas educativos de la región (SEN, 1988)

²⁰ La OEA tendría la responsabilidad de operar como mecanismo de registro, "memoria institucional del Proceso de Cumbres y de proveer apoyo técnico al GRIC". Mecanismos de Seguimiento de Cumbres: El Grupo de Revisión e Implementación de Cumbres (GRIC) fue creado en marzo de 1993, con el fin de coordinar y revisar la implementación de los mandatos del Plan de Acción de Miami. Otro enfoque del Consejo es profundizar las alianzas y la coordinación entre el proceso de Cumbres y los socios institucionales.

²¹ El Banco Mundial ha pasado a ser un Grupo formado por cinco instituciones de desarrollo estrechamente relacionadas: el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la Corporación Financiera Internacional (CFI), el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (OMGI) y el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI). Las cinco instituciones que lo componen han trabajado, tanto independientemente como en forma conjunta, para mejorar su eficiencia interna y su eficacia en el exterior.

²² ETP de aquí en adelante.

²³ Estos elementos constituyen el índice prescriptivo que define la conferencia E.P.T.

²⁴ Los créditos educativos han pasado de constituir el 4% del presupuesto del Banco en 1980 a más del 9% en 1999 (World Bank, 1999a). En la actualidad, los créditos relacionados con la educación superan los 2.000 US\$ millones, distribuidos en más de 160 proyectos en 82 países. Las dimensiones del Departamento de Educación del Banco Mundial (más de 300 expertos) y su intensidad productiva son un dato nada despreciable para comprender sus posibilidades de liderar los debates sobre el desarrollo y para convertirse en institución ideológicamente hegemónica (Mundy, 1998). Citado en Bonal, 2004.

²⁵ Denominación establecida por el Fondo Monetario Internacional

²⁶ Shahid Javed Burky, Vicepresidente y economista Jefe de la Oficina regional para América Latina del Banco Mundial (1996) expone en la introducción del Documento: "Mas allá del consenso de Washington: la hora de la reforma institucional", que "...en 1990 un grupo de personas responsables por las políticas de la región de América Latina y el Caribe, representantes de Organismos internacionales miembros de la comunidad de académicos y centros de estudio, participaron en una Conferencia auspiciada por el Instituto de Economía Internacional de Washington"...[donde se reconoció la necesidad de completar el Consenso de Washington con cambios institucionales para acelerar el desarrollo económico y social de la región.]

²⁷ Citado por Bonal, 2004.

²⁸ Ley 24049, año 1991.

²⁹ Ley 24195, año 1993.

³⁰ Ley 24521, año 1995.

³¹ Documento Jomtiem 502-Informe: MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS EN LA ARGENTINA. Diez años de la Declaración de Jomtiem. (1999). El contenido del cuadro es extraído de dicho documento, del cual se ha modificado el orden de presentación la parte inferior del cuadro se presenta en la parte superior; con el objeto de visualizar con mayor claridad la línea de la investigación.

³² Plan social Educativo:

- Programa Mejoramiento de la Infraestructura Escolar
- Programa Mejor Educación para Todos {Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación en las Escuelas de Nivel Inicial y de Primero y Segundo Ciclo de la EGB. Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria. Proyecto Atención de Necesidades Educativas de la Población Aborígen. Proyecto Fortalecimiento de la Escuela Rural. Proyecto Apoyo a las Escuelas de Educación Especial. Proyecto Educación Básica de Adultos}
- Programa de Becas para Estudiantes Secundarios

³³ Las Leyes 23.695 de Emergencia Administrativa y 23.697 de Emergencia Económica sancionadas en 1989 y los respectivos decretos reglamentarios.

³⁴ De aquí en mas LFE.

³⁵ LFE. Art 3., art 2

³⁶ LFE. Art 64, art 53 y Cap I art 5, f), g) y h)

³⁷ LFE. Cap 4to art 53 f), ll)

³⁸ De aquí en mas CT