

Archivos de Ciencias de la Educación, 2007 1(1). ISSN 2346-8866.
<http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>

LAS TRANSFORMACIONES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL EN LOS AÑOS DE LA DEMOCRACIA

Guillermina Tiramonti

*Universidad Nacional de La Plata
FLACSO, Argentina*

Resumen

En este artículo la autora revisa los diferentes modos en que se pensó la relación de educación y democracia a lo largo de los años de régimen democrático que se inician en 1984.

Con este fin, Guillermina Tiramonti considera tres períodos en los que esa relación se pensó desde parámetros totalmente diferentes. El primer período se caracteriza por una hegemonía política que se resuelve en la antinomia autoritarismo-democracia, dos términos con los que se delimita un pasado que se quiere abandonar y un futuro que se considera deseable.

El segundo período es el de la reforma educativa, que tiene una impronta modernizadora definida en términos de cambio de la ingeniería organizativa del sistema educativo y de las subjetividades. Hay un tercer período al que la autora denomina "Después de los noventa" en virtud de la eficacia de la reestructuración producida en esa década, lo que le permite marcar el nuevo período, en el que la relación democracia y educación se define a la luz de las exigencias de la gobernabilidad.

Finalmente se proponen algunas ideas para la reconstrucción de una agenda para la discusión y procesamiento en la esfera pública.

Palabras clave: Educación y democracia – Transición democrática – Reforma educativa – Temas de agenda.

Abstract

In this article, the author reviews the different ways the relation between education and democracy was thought during the years since democracy re instauration, in 1984.

There are three periods in which this relation was thought with completely different parameters. The first one is characterized by a political hegemony that is solved in the binomial authoritarianism – democracy, two words to delimiting a past which want to be abandoned and a desirable future.

The second period taken is the educational reform one, which has a modernization impression, defined in terms of changes in the educational system and subjectivities engineering organizing.

The third period is called "After the '90", regarding the efficiency of the re structuring of this time, to mark a new period in which the relation between democracy and education is defined by the governability requirements.

Finally, some ideas are proposed to rebuild and agenda for the discussion and processing in the public arena.

Key words: Education and democracy – Democracy transition – Educational system reform – Public agenda issues.

Introducción

Con este artículo me propongo pasar revista a la forma en que se pensó la relación entre educación y democracia a lo largo de estos veinte años de régimen democrático. Pero antes de avanzar, quiero reparar en algunas de las características de la modernidad latinoamericana que afectan la mencionada relación.

La conformación y el desarrollo de los sistemas educativos nacionales estuvieron ligados íntimamente a la implementación de las democracias modernas y a las exigencias de regulación impuestas por un gobierno de hombres libres. En ese marco, la escolarización de la población fue y es un dispositivo destinado a constituir subjetividades libres y reguladas al mismo tiempo.

En efecto, esta idea de la libertad como producto del paso por un proceso de escolarización que incorpora a los individuos a un determinado sistema de creencias, a la vez que regula sus conductas y condiciona trayectorias diferenciadas, está en la base de la construcción del orden democrático moderno. Así, la centralización del poder en manos de Estados soberanos, la definición de los espacios nacionales y la consolidación de la institución familiar, patriarcal y jerárquica conforman la trama institucional básica en la que se asentó la *ingeniería moderna* para sostener la tensión entre regulación y libertad.

Una vez desaparecidas las instituciones autorreguladoras de la sociedad anterior (Bauman, 2002), la escuela fue una pieza privilegiada para la producción y reproducción del orden en el contexto de la *ingeniería moderna*. La nueva estructura de poder modificó el vínculo entre gobernados, que pasó a basarse entonces en la mediación del derecho y el poder de la “razón”, y se mantuvo mediante el control y la gestión cotidiana. Por supuesto, como es evidente para cualquier observador, esta ingeniería presentó asimetrías muy marcadas en los diferentes países. En líneas generales, se puede decir que mientras en algunos casos se constituyeron Estados, sistemas educativos y mercados de trabajo con capacidad inclusora, en otros ninguna de estas instituciones fue capaz de incluir y afiliar al conjunto de la población.

Para el caso de América latina, la reproducción del orden se asienta en una compleja trama en la que se hibrida la ingeniería moderna con los tradicionales lazos tutelares y la imposición coactiva.

El núcleo de la identidad social de los argentinos, que se puso en cuestión con la crisis política y económica de 2001 estuvo basado en la pertenencia al grupo de países que sí habían logrado materializar la *ingeniería moderna*. Es por esa razón que nos pensamos como educados, integrados en el arco simbólico del Estado nacional, con un mercado capaz de incluir a la mayoría de la población y generar para el resto una promesa de incorporación futura. Desde luego, en la constitución de este rasgo identitario desempeñó un papel relevante la existencia de una oferta educativa que había hecho posible la incorporación temprana de la población a una institución que regulaba a la vez que incluía e integraba y proporcionaba credenciales que legitimaban los ascensos en la estructura social.

No desconocemos que a la dimensión emancipadora de la escuela le correspondía la otra cara de la moneda: la función de selección y exclusión de aquellos que no se adaptaron a su exigencia o no pudieron incluirse en el arbitrario cultural que ella desplegaba. Sin duda, es posible ver el fenómeno de la escolarización en la Argentina desde el lugar de los que quedaron afuera y, también, desde la perspectiva de su función de disciplinamiento y regulación. Sin embargo, la identidad de los argentinos ha estado definida más por la dimensión emancipatoria que la escuela le otorgó a la organización moderna que por sus efectos negativos.

La asociación educación y democracia política es ciertamente una articulación compleja, no lineal ni causal, y que solo puede hacerse efectiva en la confluencia de otros elementos que no han estado debidamente presentes en la historia de la educación nacional. De modo que, si bien podemos sostener que la Argentina tuvo desde temprano una población escolarizada en un circuito público que tendía a la integración y homogeneización de los distintos sectores sociales –lo que generó una ciudadanía ilustrada–, estas condiciones no parecerían haber sido suficientes para articular a los ciudadanos con una experiencia política democrática. Por consiguiente, en este aspecto, como en el de la articulación de escuela y mercado de trabajo, está todo por discutirse.

En este sentido –en el contexto de una sociedad que asiste a la explosión del concepto de ciudadanía moderna y a la muerte de la promesa del pleno empleo–, considero que hay un programa de investigación para desarrollar alrededor de la problematización de estos vínculos míticos entre la escuela y la democracia y también, entre la escuela y el desarrollo económico. Pienso que ese programa de investigación debería iniciar su reflexión cuestionando los vínculos entre la educación, el mercado de trabajo y la democracia.

Así como las discusiones alrededor del autoritarismo pusieron en entredicho la hipótesis de la modernización y la articulación lineal entre desarrollo económico y democracia política (Lesgart, 2003), también es necesario poner en discusión la relación entre población ilustrada y democracia política.

Sin embargo, no es la intención de este trabajo, ni está dentro de mis posibilidades, avanzar en este tema más allá de lo señalado. Como lo anticipé en el inicio, me propongo, en cambio, pasar revista a la forma en que se pensó la relación educación y democracia a lo largo de estos veinte años de régimen democrático, siguiendo fundamentalmente las líneas de política educativa que se implementaron. Me apoyaré, cuando sea necesario, en la producción documental o bibliográfica que dio sustento a esas políticas.

A lo largo de estos veinte años pueden distinguirse claramente tres períodos en los que esa relación se pensó desde parámetros totalmente diferentes. El primer período se caracteriza por una hegemonía política que se resuelve en la antinomia autoritarismo-democracia, dos términos con los que se delimita un pasado que se quiere abandonar y un futuro que se considera deseable. Así, se denominó “transición democrática” a ese movimiento tempo-espacial de cambio político entre un punto de partida (el autoritarismo) y un punto de llegada (la democracia).

El segundo período para considerar es el de la reforma educativa, que tiene una impronta modernizadora definida en términos de cambio de la ingeniería organizativa del sistema educativo y de las subjetividades.

Al tercer período lo llamaré “Después de los noventa” porque es la reestructuración de esos años la que parecería marcar la orientación para una política educativa que, según mi punto de vista, define la relación entre democracia y educación a la luz de las exigencias de la gobernabilidad.

La transición: del autoritarismo a la democracia

El programa educativo del *alfonsinismo* se montó en un doble propósito. Por un lado, recuperar el perfil de país integrado, igualitario, inclusivo y educado y extender sus beneficios a los sectores sociales que hasta ese momento habían sido discriminados negativamente por los gobiernos autoritarios. Por otro lado, tuvo el propósito de modificar los patrones socializadores de las escuelas a favor de la conformación de una identidad ciudadana compatible con los valores del liberalismo político y de un orden democrático

basado en la participación pluralista y las instituciones representativas.¹ Se trataba, entonces, de generar un vínculo entre *educación* y *democracia* a través de la eliminación de aquellas políticas escolares que habían pretendido someter el sistema a las exigencias del autoritarismo.

Con este doble propósito se trasladaba a la esfera escolar la exigencia de modificar las mentalidades y renovar la cultura política de las nuevas generaciones. Pero el partido radical, que ocupó el poder entre 1983 y 1989, pensó el espacio escolar como una matriz de socialización en la práctica democrática, sin que mediara una reflexión sobre el sentido disciplinario y jerárquico que la escuela portaba desde su origen ni sobre la complementariedad y no continuidad entre una institución como la escuela, organizada sobre la base de mérito, y la esfera de participación pública.

Como ya señalé antes, las líneas de política para el sector educativo se definieron teniendo como referencia el par antagónico autoritarismo-democracia. Las políticas de los gobiernos autoritarios habían ostentado características oscurantistas y elitistas, y habían sido represoras de la participación de los agentes educativos y de los actores sociales en general. De modo que las propuestas del gobierno radical tendieron a revertir estas tendencias y a recuperar el sistema para la institucionalización democrática. Las líneas de política que se implementaron fueron básicamente las siguientes:

1. *Laicización de ciertos contenidos escolares.* En especial, de la disciplina “Formación cívica” que durante el período militar se había denominado “Educación moral y cívica”. Se trataba de una moral religiosa, claramente conservadora, antidemocrática y contraria a los principios de la ética ciudadana (Ripoll, 1989). Con este mismo propósito se revisaron los programas de Historia –que habían sido reformulados en 1978 por el gobierno militar que organizó sus contenidos desde una matriz historiográfica centrada en la valoración de la cultura hispana– aunque no se reformaron (Lanza y Finocchio, 1993).

2. *Modificaciones en el conjunto de valores y de prácticas institucionales con el fin de estructurar el patrón de socialización de las nuevas generaciones.* Los cambios propuestos en la matriz institucional estaban orientados a promover relaciones más horizontales y transformar la institución escolar en matriz de aprendizaje de una práctica participativa y de una relación con la autoridad más acorde con una sociedad organizada

¹ Estos propósitos traducen un clima intelectual de época volcado a la revisión de las prácticas y convicciones político-ideológicas del pasado. Sectores de izquierda cercanos al alfonsinismo consideraron que la prioridad de la izquierda era la introducción de la democracia política y rescataron en su producción: a) los valores del liberalismo político, b) la importancia de la construcción de un tejido institucional acorde con la democracia pluralista y el Estado de derecho y c) la constitución de identidades político-culturales distintas de las del pasado. Para un estudio del campo político intelectual de la época, véase Lesgart (2003).

democráticamente. Por ejemplo, en una circular de abril de 1984 que envía el Ministerio Nacional a las escuelas medias se lee:

Jóvenes alumnos: la nueva etapa institucional abierta en nuestra República los convoca a participar, a comprometerse en la tarea común de construir la sociedad que deseamos... (Tiramonti, 1985)

Dentro de esta nueva orientación se derogaron los decretos que prohibían el funcionamiento de organizaciones estudiantiles en las instituciones escolares y se generó una reglamentación destinada a regular esas actividades. Asimismo, se crearon talleres de participación docente que funcionaban en cada institución educativa.

3. *Eliminación de las restricciones en el ingreso al nivel medio y superior que había impuesto el gobierno autoritario, lo que dio lugar a un súbito crecimiento matricular.* Se suspendieron los exámenes de ingreso a las escuelas medias, que habían sido considerados como mecanismos de distribución de la población en circuitos educativos diferenciados de acuerdo con el origen social de los alumnos.² Además, se derogó el sistema de cupos para el ingreso a la universidad. De acuerdo con los datos estadísticos, las matrículas en nivel medio crecieron entre 1983 y 1986 a una tasa promedio del 7.0 (Tiramonti, Braslavsky y Filmus, 1995).

4. *Intento de recuperar el debate público en materia educativa, a partir del Congreso Pedagógico.* La organización y el desarrollo del congreso expresaron, sin embargo, la dificultad de recrear una discusión superadora de los antiguos dilemas y la debilidad de los agentes educativos para organizar su participación pública. En contraste con ello, la corporación eclesiástica mostró eficiencia en la definición de la agenda de cuestiones educativas para tratar.

Los dictámenes de la asamblea del Congreso Pedagógico dan cuenta de una discusión en la que se dirimieron antiguas posiciones, en las cuales el cambio se procesaba en una clave defensiva y con presencia de preocupaciones que habían atravesado los discursos políticos del período militar precedente. La mirada hacia el futuro estaba cargada de los resquemores del pasado. Son ejemplos de lo dicho los

² Esta propuesta salió del Área de Educación de la FLACSO. Seguimientos posteriores hechos por investigaciones del área demostraron la complejidad de los procesos de distribución de la población escolar en los diferentes segmentos educativos. Véase Filmus y Braslavsky (1985).

temas sobre los que dictaminó la comisión que se ocupaba de los objetivos y funciones de la educación, y que presento brevemente a continuación:

- *Acrecentamiento de la identidad nacional:* En el tratamiento del tema ese incluyen alusiones a la penetración neocolonialista, el peligro de una población expuesta acriticamente al mensaje de los medios y el respeto por la cultura autóctona.

- *Afianzamiento de la soberanía:* En este tema aparecen argumentos geopolíticos de matriz militar como el problema de las fronteras y la penetración de los medios de comunicación de los países limítrofes que introducen otras costumbres, formas de hablar y de vivir diferentes de las nacionales.

- *La consolidación democrática:* En este tema, el dictamen retoma la idea de proveer una educación al servicio de una socialización política acorde con los principios de la democracia política y agrega la valoración del federalismo y de la descentralización del sistema educativo.

- *Integración social y regional:* Este punto está centrado en el reclamo de la descentralización del sistema³ y el rescate del federalismo.

- *Desarrollo social cultural y científico:* Aquí se plantea la tensión entre desarrollo científico y tecnológico y los temores por la deshumanización.

- *Afirmación de una convivencia pluralista:* Es interesante destacar que en este punto el único consenso unánime que logró construir la comisión versa sobre la justificación de las inasistencias a clase por motivos religiosos.

- *La equidad de la educación:* Esta se define en clave de justicia distributiva y de educación permanente.⁴

No está en mis posibilidades ni en mis intenciones reconstruir el campo de la producción académico-educativa de la época. Sin embargo, dado que es la FLACSO la que convoca a una reflexión sobre el derrotero de la democracia en nuestro país y que quien escribe participaba en condición de auxiliar de investigación durante la época, resulta ineludible un señalamiento sobre la agenda de investigación educativa de esa institución.

El Área de Educación de la FLACSO, creada por Juan Carlos Tedesco y luego coordinada por Cecilia Braslavsky, desarrolló un ambicioso programa de investigación

³ La posición descentralizadora del congreso pedagógico proporcionó un argumento legitimador a la transferencia de instituciones que se realizó en 1992 mediante la Ley de presupuesto.

⁴ Véase *Congreso Pedagógico*. Informe final de la Asamblea Nacional. Córdoba. 1988.

empírica y generó un espacio de producción académica que no existía en el país. Los temas que se investigaron bajo la dirección de Cecilia Braslavsky conformaban una agenda diferente de la imperante hasta ese momento. Intentaré sintetizar las preocupaciones de entonces en tres grandes grupos:

a. *La preocupación por la desigualdad.* El texto acerca de la discriminación educativa (Braslavsky, 1989) marca los procesos de segmentación del sistema y las tendencias desigualadoras en términos de calidad del aprendizaje. El argumento central de ese trabajo es que el sistema tenía circuitos de diferente calidad, que se correspondían en forma directa con el origen social de los alumnos. Las diferencias entre uno y otro circuito se establecían a partir del grado de conocimientos adquiridos. El texto se asienta en un argumento teórico que identifica en el sistema tanto tendencias a la reproducción social como a la innovación y el cambio. Estas últimas podían ser implementadas desde un Estado que asumiera esa responsabilidad. Siguiendo esta línea se publicaron varios textos y se realizaron una serie de tesis de maestría que identificaron los mecanismos de discriminación del sistema. Desde este posicionamiento, el equipo pensaba la democratización más en términos de mejora de la calidad de los aprendizajes que de modificaciones en la dimensión expresiva del sistema. En un trabajo de la época, Filmus (1988) retoma categorías de Bernstein para plantear la necesidad de atender no solo al orden expresivo referido a las conductas, el carácter y los modales, sino también a considerar la importancia del orden instrumental en el que se inscribe la adquisición de competencias y saberes específicos.

b. *La preocupación por los contenidos.* Se diagnosticó el vaciamiento de saberes socialmente relevantes del sistema educativo. Se publicaron una serie de textos coordinados por Graciela Frigerio titulada "Currículo presente. Ciencia Ausente". En esta colección se incluyeron resultados de investigación que daban cuenta de la obsolescencia de los contenidos programáticos y se reclamaba por un Estado que asumiera su responsabilidad como proveedor de contenidos al sistema. En este tema como en el anterior, la democratización aparece asociada a la provisión igualitaria de saberes y conocimientos.

Finalmente, había una línea de investigación que centraba su trabajo en el *análisis de la burocracia educativa*, en la que participé activamente identificando las rupturas en la cadena de implementación de las políticas, las disociaciones entre los propósitos de los elencos políticos y su capacidad para activar la cadena burocrática a

favor de sus objetivos. El aparato del Estado parecía no funcionar, o bien el elenco político del momento carecía de la capacidad para ponerlo en movimiento (Braslavsky y Tiramonti, 1990).

En definitiva, desde el Área de Educación de la FLACSO observábamos que la democratización del sistema estaba más asociada a la desigualdad en la provisión de una educación de calidad que a la modificación de los patrones de socialización escolar. A la vez, pensábamos que esta desigualdad solo podía superarse mediante el restablecimiento de un Estado con la capacidad de definir nuevos contenidos y realizar una acción suficientemente agresiva como para imponer al conjunto del sistema esa definición de contenidos.

En este posicionamiento había una visión del Estado como espacio para ser conquistado y desde el cual transformar la educación. Visión que habían compartido en los años previos al golpe tanto las corrientes marxistas como las desarrollistas. Se trataba de recuperar al Estado para liderar un nuevo proceso de modernización que completara y/o subsanara las deficiencias de los procesos anteriores. A diferencia de la agenda que se construyó en el Congreso Pedagógico, la propuesta de la FLACSO tenía una fuerte impronta de cambio modernizador, destinado a ampliar sus alcances y a materializar para los sectores emergentes la promesa emancipatoria del sistema.

Hoy, desde nuestras actuales referencias teóricas, podríamos objetar la ausencia de una reflexión sobre los límites que poseía el modelo pedagógico vigente para permitir la incorporación masiva de nuevos sectores sociales. *Los fenómenos de la deserción, la repitencia y la exclusión fueron pensados como déficit del sistema y no como producciones inherentes a él.*

Del mismo modo, tanto en la agenda política de la época como en la de la FLACSO hubo escasa referencia a los cambios culturales que se estaban produciendo como consecuencia de la constitución de la sociedad mediática, el desarrollo de los medios informáticos, la extensión de la cultura del consumo y el consiguiente debilitamiento del entramado institucional de la sociedad industrial, que afectaba fuertemente a la institución estatal y a la escuela como espacio de socialización y transmisión de la cultura.

Los años noventa y el imperativo de la modernización

A partir de los años noventa el discurso educativo se asocia fuertemente a la idea de modernizar para participar de las posibilidades brindadas por la globalización. Ya no se trata de profundizar y ampliar la propuesta de la modernidad para que alcance a toda la población, sino de revertir algunas de sus tendencias, juzgadas como perniciosas para el cambio. La discusión alrededor del Estado nacional y la centralización del poder ilustra el propósito de modificar la ingeniería *estadocéntrica* que construyó la modernidad y ampliar los espacios sociales organizados por el mercado. Se hace visible una propuesta modernizadora que, si bien retoma parte de la retórica desarrollista que articulaba educación y mercado, deposita en el mercado –a diferencia de la versión anterior apoyada en el Estado– el papel de agente dinamizador y transformador. De allí que la intervención del Estado aparezca rediseñada a la luz de la presencia dominante del mercado. *El Estado asume la posición de evaluador y compensador de las carencias.*

Esta perspectiva desplazó la preocupación de la formación ciudadana asociada a la participación y la reemplazó por la de formar para la competitividad, el nuevo imperativo de la época. Así se resignificaron las antiguas habilidades que la escuela debía desarrollar en sus alumnos y se reemplazaron por modernas competencias que tenían la ventaja de ser reversibles: servían tanto para competir en el mercado de trabajo como para un ejercicio ciudadano que ya no se resolvía en la participación en la esfera pública, sino en la libertad de desplazamiento por el mundo globalizado o por la red informática.

La ciudadanía pasó a adjetivarse como “moderna” y a definirse en relación con dos dimensiones: la incorporación de nuevas tecnologías para acceder al conocimiento y la información y el manejo de lenguas extranjeras para comunicarse en el mundo globalizado. En esta definición de ciudadanía hay una modificación del espacio de referencia: este deja de ser el nacional y pasa a ser “el mundo globalizado”. A la vez, hay un desplazamiento del derecho como fundamento de la ciudadanía en favor del desarrollo de “competencias” asociadas al cosmopolitismo.

Se trata de una ciudadanía que expresa la nueva relación entre democracia, educación y mercado, relación en la cual el acceso a la educación es lo que proporciona los instrumentos para consumir y obtener ingresos en el mercado y, a su vez, este acceso a bienes del mercado es el que define la condición democrática del sistema. Transcribo un párrafo del documento “Educación y conocimiento: ejes de la

transformación productiva con equidad” producido por la CEPAL/ UNESCO (1992), que se difundió en la región apenas comenzada la década y orientó las reformas de los noventa:

Tanto la educación como la generación y el uso social de los conocimientos están llamados a expresar una nueva relación entre el desarrollo y la democracia. Deben operar como elementos de articulación entre ambos, en función de la participación ciudadana y del crecimiento económico. De hecho, el desarrollo y la democracia están estrechamente ligados en la actual fase de desarrollo social. Diversas experiencias históricas muestran la importancia de la participación ciudadana en el logro de un crecimiento económico sostenido. El crecimiento y la competitividad son, a su vez, la base económica que hace posible el ejercicio de la ciudadanía. La estrategia propuesta se basa en el supuesto de que la reforma educativa y la incorporación y difusión del progreso técnico contribuyen a compatibilizar el ejercicio de la ciudadanía, la participación y la solidaridad social con los requerimientos que plantea la transformación productiva.

Siguiendo la misma línea que rearticula educación y mercado, el Estado fue artífice de una reforma que introdujo en el sistema educativo criterios de organización y legitimación de su accionar que hasta ese momento le habían sido ajenos. Los principios de *eficacia, eficiencia y competitividad* fueron introducidos en la esfera escolar modificando el patrón socializador de estas instituciones y desplazando las referencias valorativas del campo de la política al del mercado. El Estado nacional fue entonces operador de un cambio que lo desplazó como dador de sentido al conjunto del sistema en favor de una construcción que articulaba los sentidos en la confluencia de las demandas particulares y las exigencias del mercado y la gobernabilidad.

En efecto, la preocupación por la gobernabilidad acompañó todo el proceso de reforma. En la retórica oficial la noción de democrático estuvo también asociada a una filiación de la escuela al entramado institucional local. Este retorno a la comunidad está relacionado con una reposición de la comunidad como espacio de control y regulación y, a la par, con una recuperación de la institución escolar para el procesamiento de una agenda social que debía ser gestionada en la comunidad.

Inscripta en la misma preocupación, se puede interpretar la aparición de un nuevo sujeto discursivo: “el necesitado”, que hace referencia a un modo tutelar y jerárquico de

articulación de los individuos a la sociedad que no es ajena a nuestras tradiciones políticas, pero que en esta ocasión se resignificó a la luz del eficientismo tecnocrático. El “necesitado” es un sujeto “incapaz” de proporcionarse a sí mismo el sustento material. Es alguien que carece de las competencias y habilidades requeridas para obtener del mercado los recursos que se necesitan para el autosostén. Esta condición de minusválido lo constituye en un receptor potencial de la asistencia que proporcionan las agencias estatales. El “necesitado” es la otra cara de la “ciudadanía moderna”. Sus referencias son el entramado local, la articulación tutelar con el Estado y una condición que se define por el “no consumo”. La ciudadanía aparece entonces como un par dicotómico cuyas partes se articulan con el mercado de modos diferentes y construyen su identidad a partir de esta relación.

En este sentido, los años noventa construyeron un nuevo orden relacional en el que coexisten lazos contractuales, políticos y tutelares que intentan dar respuesta a la nueva situación social generada por la reestructuración económica. Así, las políticas focalizadas y compensatorias asociaron la atención a los necesitados con la democracia, y desplazaron del discurso otros sentidos relacionados con la defensa de los derechos o la discusión pública.

En simpatía con este nuevo orden relacional se modificó el complejo conceptual en el que se sustentó *el deber ser educativo*. El desplazamiento del valor de la “igualdad” en favor de la “equidad” se ubica en el centro de este cambio. A diferencia de la igualdad, que genera un límite a las tendencias desigualadoras, las políticas de “equidad” resuelven la interpelación a través de la justicia social, es decir por una compensación que no pone en entredicho la situación de desigualdad.

Por otro lado, también hubo una reconfiguración en el campo del conocimiento. Se borraron algunos saberes y se reconocieron otros como válidos y útiles. Las disciplinas que se pusieron en el centro del campo curricular ya no fueron las filosofías o las sociologías, sino las didácticas y las pedagogías aplicadas a los campos del conocimiento. Del mismo modo se le confirió un nuevo lugar al “conocimiento experto”, que estuvo centrado en los saberes administrativos, económicos, didácticos o psicológicos. Asistimos entonces a la aparición de un intelectual que ya no se define por su capacidad crítica sino por la utilidad de sus saberes para dar viabilidad a la transformación desde el Estado. Según Brunner y Sunkel (1993), los investigadores sociales latinoamericanos se transformaron en “analistas simbólicos”, dispuestos a

producir, transportar, usar y aplicar conocimientos para la resolución y el arbitraje de problemas.

En la misma dirección, Braslavsky (1996) plantea que en la Argentina los “analistas simbólicos” se diferencian de los funcionarios tradicionales por su conciencia acerca de la relación entre conocimiento y poder, esto es, su convicción acerca de que poseen conocimientos relevantes para el ejercicio del poder. La misma autora agrega que “los analistas simbólicos tenderían a promover la construcción de políticas de Estado, que perduren más allá de las gestiones de gobierno, no solo por una cuestión de convicción acerca de su necesidad, sino también *–tal vez fundamentalmente–* porque ese tipo de políticas serían más convenientes para el mantenimiento y la ampliación de su influencia”. En esta redefinición, el Estado sigue siendo el espacio para ser ocupado por las vanguardias intelectuales que abandonan el disenso para liderar desde allí una reforma que, al fundamentarse en la “verdad científica”, requiere operadores que contrarresten las tendencias a la “hiperpartidización” y burocratización autoritaria de las prácticas gubernamentales.

Al tiempo que se producía este cambio de posicionamiento en algunos intelectuales-expertos, el campo de la producción del conocimiento en educación se diferenciaba y se conformaba como un cuasi mercado por la incorporación de una red de ONG o “Think Tanks” encargadas de producir investigaciones empíricas con referencias directas a la elaboración de propuestas para el campo político (Palamidessi, 2002). Investigaciones más recientes muestran que esta diferenciación no aportó a la consolidación del campo académico de la educación. Por el contrario, las cifras que se registran en materia de investigadores activos y producción de publicaciones son alarmantemente bajas (Palamidessi, 2003).

Después de los noventa

En 1989 los picos inflacionarios marcaron el límite de un modelo de acumulación y generaron las condiciones en materia de consenso y disciplinamiento de la sociedad necesarias para avanzar en la implementación del modelo aperturista neoliberal. Del mismo modo, la crisis de 2001 permitió visualizar con crudeza la nueva situación de la sociedad nacional y cuestionó el mito de la sociedad igualitarista. En el campo educativo, es evidente que las condiciones son otras y constituyen un marco complejo que deberá

ser considerado a la hora de repensar las políticas para el sector. Trataremos brevemente de dar cuenta de estas nuevas condiciones.

a. Hemos abandonado una configuración social basada en la articulación con un Estado central y rotado hacia una sociedad donde el mercado organiza casi todas las dimensiones de la actividad social. Esta nueva situación ha arrinconado al Estado nacional o, para el caso específico que nos importa, al Ministerio Nacional de Educación, en una tarea orientada fundamentalmente a la asistencia de los sectores más desprotegidos y a la administración del riesgo social. En los últimos años estamos asistiendo a una alineación de las políticas educativas en el rubro del control del riesgo social, riesgo que supuestamente se genera por la permanencia de una población marginal. Más allá de las alusiones a la calidad y la equidad educativas, el paquete de proyectos educativos está fuertemente orientado a aumentar la capacidad de “contención social” de las instituciones educativas. La insistencia sobre el riesgo que representa que haya jóvenes que no estudian ni trabajan –y la necesidad de contrarrestar este fenómeno mediante becas o propuestas institucionales específicas– da cuenta de este nuevo mandato social sobre las escuelas.

b. Hay dificultades tanto para la gobernabilidad del sistema educativo como para la regulación de las conductas individuales a través de la escolarización. En el primer caso, estamos señalando los déficits que para la regulación del sistema generó una descentralización que no fue acompañada de la provisión de instituciones (normativas y organizacionales) que hicieran posible la coordinación, regulación y unidad del sistema. Si bien la Ley Federal restituyó el Consejo Federal de Cultura y Educación que reúne al conjunto de los ministros de las jurisdicciones bajo la coordinación del ministro nacional, este es solo un órgano consultivo que actúa como espacio de construcción de consenso. Estamos ante una configuración del gobierno del sistema educativo en la que el Estado nacional tiene escasa capacidad de direccionar al mismo sistema y solo puede actuar sobre él mediante la implementación de específicos y puntuales proyectos, cuya aplicación depende de la aprobación que de ellos hagan los gobiernos de las jurisdicciones.

c. La legitimidad del sistema educativo se ha sostenido históricamente en su capacidad para proporcionar a las nuevas generaciones los instrumentos para su futura

incorporación a la sociedad. El futuro estaba asociado con los estudios superiores, la inserción en el mundo laboral y la preparación para el ejercicio ciudadano. Todas estas referencias han sufrido cambios que ponen en cuestión las tradicionales relaciones entre escuela y trabajo y escuela y ciudadanía. Por una parte, el mercado de trabajo ya no es una promesa abierta a todos los sectores sociales sino que, por el contrario, mantiene su fuerza expulsiva dejando a un porcentaje alto de la población en condiciones de marginalidad. La relación entre educación y empleo no es de ninguna manera unívoca. Si bien los más educados tienen mayores protecciones frente al desempleo, la investigación muestra que el 20% de los jóvenes que terminan la escuela secundaria no son incorporados al mercado de trabajo. Para un sector de la población, la promesa de la escuela como pasaporte a la integración laboral es una promesa incumplida.

La relación entre educación y ciudadanía también ha sido claramente jaqueada por los cambios culturales de la segunda mitad del siglo XX. La ciudadanía tradicional fue pensada para realizarse en un determinado espacio, el del Estado-nación, y en función de su relación con el Estado y la norma que transformaba a los individuos en sujetos de derecho. Ahora, a la luz de la globalización se discuten cuáles son los espacios para la constitución de la pertenencia. En este sentido, la disyuntiva “patriotas o cosmopolitas” da cuenta de uno de los clivajes que la globalización genera en la ciudadanía, pero no la única, ya que los comunitaristas han planteado la pertenencia con alcances circunscriptos a las sociedades locales, donde la relación es aún cara a cara.

A diferencia de la ciudadanía moderna, que se definió en relación con la constitución de un sujeto de derecho, la actual sociedad de consumo se define asociando ciudadanía con capacidad de consumo. Desde este parámetro, la democracia puede ser pensada como sinónimo de acceso a un gran número de productos entre los que está la educación. Sin embargo, ¿se puede asimilar consumo a ciudadanía? ¿Los requisitos para su ejercicio son los mismos? ¿La libertad de elección, entendida como selección de productos, es asimilable a un ejercicio de la libertad que reconoce en la igualdad su punto de tensión y su límite? Y si esto es así, ¿cómo puede pensarse la ciudadanía en contextos donde una parte de la población está fuera del mercado de consumo? Se trata de sociedades en las que coexisten estatus diferentes de ciudadanía. Finalmente, ¿cómo se construye el lazo social en una sociedad partida? Actualmente hay una proliferación de programas solidarios en las escuelas, pero por solidaridad se entiende, en realidad, la realización de acciones asistenciales que relacionan a los jóvenes con sus pares del

margen. ¿Esto puede entenderse como la redefinición de la ética ciudadana y la preparación de las nuevas generaciones para su ejercicio?

d. El sistema educativo está atravesado por tendencias desinstitucionalizantes que se traducen en límites muy claros para las escuelas en la función de regulación de las conductas de los alumnos. Las dificultades que tienen aquellas para hacer efectivo un marco que establezca las relaciones entre los diferentes miembros de la institución es una clara muestra de este proceso (Tiramonti, 2004; Duschatzky y Corea, 2002). La pérdida del referente universal de las escuelas y de su diálogo con las particulares demandas, expectativas y conformaciones culturales del medio sociocultural en que actúan han transformado a estas instituciones en un espacio donde se confrontan diferentes definiciones del orden. En esta arena, los códigos comunitarios construidos a la luz de las exigencias de la supervivencia entran en colisión con la norma socialmente instituida. Existen entonces dos instancias en confrontación: por un lado, una norma que no encuentra referencia en las condiciones de existencia de esa comunidad ni sustento en principios éticos capaces de interpelar al conjunto de la población como lo fue en algún momento la ética del trabajo y por otro la fortaleza de un código normativo construido a la luz de las exigencias de la vida del grupo.

e. El quiebre de la función de transmisión. Enseñar supone transmitir una cultura y ayudar a las nuevas generaciones a incorporarse a la cultura socialmente acumulada. La profundidad de los cambios culturales de la segunda mitad del siglo XX, que han modificado radicalmente las referencias culturales de los jóvenes y los modos de aprender e interactuar socialmente, pero que no han sido incorporados por la escuela – que sigue atada a los parámetros de la cultura letrada sobre la que se fundó–, han generado una asimetría entre la propuesta con la que se enseña y los condicionantes culturales de quienes lo reciben. Del mismo modo, la incertidumbre sobre el devenir futuro pone en cuestión la eficacia de lo que se transmite con el objetivo de preparar a los jóvenes para lo que vendrá. Los docentes se enfrentan diariamente a alumnos que poseen información y habilidad para transitar, dialogar y operar con los contenidos y soportes materiales de la cultura, que ellos mismos no poseen. Al mismo tiempo, la propuesta pedagógica de la escuela está montada sobre un modelo de enseñar y aprender que no se corresponde con las formas de aprendizaje que ha generado la sociedad mediática.

Por otra parte, esta situación está acompañada por la difusión de una serie de teorías que a partir de los años sesenta replantearon el rol de los docentes. Desde estas posiciones se propuso la necesidad de abandonar el rol directivo del docente a favor del acompañamiento de los procesos de aprendizaje; en muchas ocasiones se confundió la función docente con la de un animador cultural. A mi juicio, la penetración de estas propuestas en el ámbito escolar se explica porque construye un atajo, una vía de escape, para las dificultades por las que atraviesan los docentes para desempeñar su tarea.

f. La heterogeneidad sociocultural del público atendido por la educación pone en crisis una institución pensada en función de la homogeneización y exclusión de los diferentes. La sociedad moderna depositó en la escuela –y más precisamente en el nivel medio– la función de seleccionar y acreditar las diferencias de logros, habilidades intelectuales y saberes de una población que debía ser incorporada a una sociedad jerárquicamente ordenada en razón de los méritos de cada uno. De modo que, tanto los contenidos como los modos de aprendizaje, los patrones de socialización y las prácticas institucionales contienen un dispositivo de selección que genera el fracaso de algunos y el éxito de otros. Sin embargo, la masificación del nivel y la inclusión de muy diferentes sectores socioculturales a la educación exigen reprogramar la propuesta pedagógica a la luz de la doble exigencia de incluir a los diferentes y sostener el derecho de aprendizaje para todos. En este sentido, hay hoy una perversa articulación entre el mandato de inclusión y la falta de una propuesta acorde con esta exigencia. Esto se traduce entonces en una suspensión de la función de “enseñar” en las escuelas. Alrededor de ello se construyen una serie de pactos espurios entre docentes y alumnos (Seoane, 2002), y entre escuelas y autoridades que mantienen la ficción de que se aprende y de que la inclusión de otros sectores sociales a la educación se corresponde con un proceso de democratización del saber.

g. La primacía de lo particular y la profundización de los procesos de individualización. Uno de los rasgos culturales de nuestra época es la dilución de las determinaciones sociales a favor de una ampliación de la elección individual. Esta tendencia, que es conceptualizada como “individualización”, es la cara de la desinstitucionalización, en lo que respecta a sus efectos sobre las subjetividades. La investigación educativa muestra asimetrías en el desarrollo de este proceso dentro de la población que asiste al nivel medio.

Para los sectores marginales, la individualización no se traduce en una ampliación de los márgenes de elección personal, ni tiene como consecuencia un aumento de la libertad subjetiva por sobre los mandatos y compulsiones sociales, ni se trata de un movimiento emancipatorio, sino por el contrario se trata de un programa de vida compulsivo. Un programa para el cual se carece de los recursos necesarios que harían efectiva la autoafirmación. El proceso de individualización es así un programa de redistribución de la libertad individual. Hay una distancia entre el derecho a la autoafirmación y la capacidad de controlar los mecanismos sociales que la viabilizan (Robles, 1999).

Sin embargo, hay otro grupo de chicos para los cuales la individualización parece haber efectivamente ampliado sus márgenes de elección y que acompañan el derecho de autoafirmación con la disponibilidad de recursos económicos y simbólicos que permiten concretarlo. Son jóvenes igualmente sometidos a la angustia de la elección y de la asunción del riesgo que supone una opción por fuera de las trayectorias tradicionales. Se trata de jóvenes provenientes de familias con buen nivel adquisitivo, altos niveles de educación y en general asociados a los nichos más modernos de la economía. Estos jóvenes, que pueden pertenecer a los sectores más ilustrados de las clases medias, pero también a grupos del establishment, tienen un fuerte mandato de ser libres, exitosos y de obtener gratificaciones personales en su vida futura.

Son sectores permeados por las lógicas del mercado y del consumo, para los cuales rige el imperativo de transformarse en sí mismos. Para estos grupos, la individualización es una tarea permanente de realización personal. A este esfuerzo, las instituciones escolares a las que asisten aportan una serie de recursos que se consideran aptos para transitar exitosamente el paso hacia la autonomía individual. Esos recursos pueden ser “destrezas para la competencia”, “ilustración en las disciplinas clásicas”, “conocimiento amplio de la cultura contemporánea”, “creatividad individual” y/o flexibilidad y adaptación ante un mundo cambiante. A diferencia de los otros grupos de jóvenes, la individualización, y su contracara de desinstitucionalización, parecerían ser la condición para una ampliación de su libertad.

h. Hay una nueva configuración fragmentada del sistema, que no es otra cosa que una transformación de los modos en que el sistema procesa la desigualdad social. En los años ochenta, las investigaciones de Braslavsky (1989) mostraron que la desigualdad educativa no solo se expresaba a través de fenómenos como la exclusión o la deserción

escolar, sino que aquellos que asistían a la escuela eran incorporados a circuitos diferenciados por la calidad de los aprendizajes que se producían allí. Las diferencias de calidad de acuerdo con estas investigaciones tenían una relación directa con el origen social de los alumnos. Este modo de conceptualizar las desigualdades, que tan útil resultó en los años ochenta, ha dejado de dar cuenta de la configuración actual del sistema.

La ruptura de la organización estadocéntrica de la sociedad transforma ahora en inadecuado el concepto de segmento –en tanto este hace referencia a la existencia de un campo integrado– y habilita la concepción del espacio social y educativo como un compuesto de fragmentos que carecen de referencia a una totalidad común o a un centro que los coordina.

En efecto, el fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual pueden distinguirse continuidades y diferencias; las primeras marcan las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios. Así, el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas e institucionales comunes (Tiramonti, 2004).

Lo que hasta ayer nombrábamos como sistema hoy no es otra cosa que un agregado institucional fragmentado, donde es difícil reconocer sentidos compartidos. Lo que se registra es una explosión de sentidos, cada uno de los cuales se construye en el diálogo entre las expectativas, estrategias y capitales familiares por un lado, y los recursos institucionales por otro. En esta nueva cartografía, el Estado intenta constituirse en un referente para el grupo de escuelas que atiende. La eficacia de esta pretensión depende en gran medida de la formulación de una propuesta que registre las demandas de los grupos sociales y las instituciones involucradas.

Ya hemos dado cuenta anteriormente de que esta fragmentación traduce un fenómeno semejante dentro del campo normativo. Del mismo modo, y de acuerdo con las últimas investigaciones, también afecta al cuerpo de docentes (Poliak, 2004). Las diferencias de criterios que las escuelas ponen en juego tanto para seleccionar como para definir el perfil del “profesor deseado” dan cuenta de las brechas y discontinuidades que configuran al cuerpo docente. Ser hombre o ser mujer, perfeccionarse en universidades extranjeras, ser joven, saber manejar a los adolescentes, soportar las condiciones de trabajo, adecuarse a la disciplina establecida, tener sentido de pertenencia institucional o simplemente contar con antigüedad son algunos de los

elementos disímiles que dan cuenta de la pertenencia a instituciones también diferentes (idem).

Hacia la construcción de una nueva agenda

Dadas las condiciones que enumeramos, ¿cuáles son los temas que deben ser incluidos para su discusión y procesamiento en la esfera pública? En este apartado ofrecemos algunas ideas para alimentar el intercambio en esta esfera.

1. *Redefinir la escuela y el modelo pedagógico y organizacional con el que se fundó a la luz de los cambios de la segunda mitad del siglo XX.* Son múltiples los elementos mencionados en el apartado anterior que ponen en cuestión la permanencia de la propuesta pedagógica moderna. Es necesario construir entonces una institución que sea capaz de: a) incluir la heterogeneidad sociocultural que exige la universalización del conjunto de los niveles educativos, b) generar vínculos y referencias fuertes entre la escuela y la nueva cultura, de modo de transformarla en una operadora de ese campo, c) repensar la propuesta pedagógica a la luz de las transformaciones en los modos de aprender que generó la sociedad mediática e informatizada y d) ampliar los marcos de referencia de la escuela hacia el amplio espectro de la cultura, de modo de superar las limitaciones que hoy le impone su articulación con el mundo del trabajo o la ciudadanía política.

2. *Reconstruir el lugar del Estado nacional.* Ya hemos planteado el impacto que tiene la dilución de la presencia del Estado sobre la fragmentación del sistema educativo. Se trata de procurar una redefinición de la acción del Estado y no de una recuperación de sus funciones anteriores. No estamos planteando una re-centralización del sistema, ni una recuperación de sus funciones homogeneizadoras. Por el contrario, abogamos por una reconfiguración del lugar del Estado que permita la expresión de la diferencia, a la vez que neutralice las tendencias desigualadoras. Para neutralizar las tendencias a la fragmentación, el Estado deberá generar elementos de continuidad en las diferentes instituciones del sistema. En el caso de la Argentina parece incluso obvia la necesidad de homogeneizar la estructura del sistema, a través de la creación de una normativa destinada a generar obligaciones para las jurisdicciones y sanciones por su incumplimiento en lo que se refiere a financiamiento del sistema, niveles de calidad y

atención a la capacitación docente. Por otro lado, también constituye una necesidad la re-nacionalización de la política docente, de modo de definir una carrera homogénea para todo el cuerpo y una modificación tal en sus condiciones de trabajo que acompañe los cambios en el campo de lo pedagógico y de la organización institucional propuestas en el punto anterior.

Desde hace ya muchos años la bibliografía educativa ha señalado las limitaciones de una organización del trabajo docente definida sobre la base del número de horas que se desempeña en la institución. La figura del “profesor taxi” que va de una institución a otra para cubrir las horas de clase es incompatible con el trabajo institucional, la atención de los alumnos y la preparación para las tareas de aula que constituyen una condición para el mejoramiento de la calidad del servicio educativo.

3. *Recuperar la dimensión integral y orientadora de la política.* La capacidad de la política de integrar y coordinar los sectores de actividad, los diferentes estratos y substratos sociales está relacionada con la definición de marcos de referencia común y con el establecimiento de metas a partir de las cuales se diseñan acciones y se orienta la actividad social. Si la política se reduce a una suma de proyectos puntuales que atienden problemas específicos y recortes predeterminados de población, aquella se transforma en una actividad técnica y se le expropia su función de generar referencias y orientaciones comunes para el conjunto de la población (Mouffe, 1999).

4. *Rediscutir el marco de referencia valorativo alrededor del cual se definirá la ciudadanía.* El documento *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad de la UNESCO*, que aportó buena parte del discurso educativo de los años noventa, planteó en clave instrumental los alcances de la nueva ciudadanía. Según este documento la condición ciudadana se alcanza a través de la incorporación de los códigos que requiere una ciudadanía cosmopolita (idiomas) y usuaria de la nueva tecnología. Más recientemente Jacques Delors ha planteado que uno de los desafíos para las nuevas generaciones es “aprender a vivir juntos” (Delors, 1996). Sin duda se puede vivir juntos de modos muy diversos. La escuela argentina está redefiniendo los valores en los que se funda la ética ciudadana. Para ello, está desplazando como valor eje “la igualdad” (que establece límites y exige condena para la desigualdad) a favor de la solidaridad (que se acomoda funcionalmente a una sociedad de desiguales). La solidaridad entendida en

clave de caridad religiosa redefine la ética ciudadano adaptándola a una sociedad que se organiza sobre la base de la asimetría de derechos de sus miembros.

Referencias bibliográficas

BAUMAN, Z. (2002), *Comunidad: en busca de la seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires, Siglo XXI.

BRASLAVSKY, C. (1989), *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

BRASLAVSKY, C. y TIRAMONTI, G. (1990), *Conducción educativa y calidad de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

BRASLAVSKY, C. y COSSE, G. (1996), *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Documento PREAL.

BRUNNER, J. J. y SUNKEL, G. (1993), *Conocimiento y sociedad política*. Santiago de Chile, FLACSO.

CEPAL/UNESCO (1992), *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, UNESCO.

DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*. España, Santillana-UNESCO.

DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002), *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.

DUSSEL, I. TIRAMONTI, G. y BIRGIN A. (1995), "Programas y proyectos en las escuelas: los alcances de la reforma escolar". En: *Revista Contexto & Educação*, Nº 40. Universidad Regional do Noreste do Estado do Rio Grande do Sul.

DUSSEL, I. TIRAMONTI G. y BIRGIN, A. (1998), "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa Argentina". *Revista de Estudios de Currículo*. Año 1, Nº 2 Barcelona, Pomares.

FILMUS, D. y Braslavsky, C (1985), *Último año de escuela secundaria y discriminación educativa*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

FILMUS, D. (1988), "Democratización de la educación: proceso y perspectivas". En: FILMUS, D. y FRIGERIO, G., *Educación, autoritarismo y democracia*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

LANZA, H. y FINOCCHIO, S. (1993), *Currículo presente, ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- LESGART, C. (2003), *Los usos de la transición a la democracia. Ensayo y política en la década del '80*. Rosario, Homo Sapiens.
- MOUFFE, Ch. (1999), *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía. Pluralismo, democracia radical*. Barcelona, Paidós.
- PALAMIDESSI, M. (2002), *La investigación educativa en la Argentina: una mirada al campo y algunas proposiciones para la discusión*. Mimeo. Buenos Aires, FLACSO.
- _____ (2003), *La producción académica sobre educación en la Argentina*. Informe de Investigación. Buenos Aires, FLACSO.
- PEREYRA, M. (1998), "Mitos y realidades de la reforma de la formación del profesorado en España: entre el pasado y el presente". En: BIRGIN, A., DUSCHATZKY S. DUSSEL, I. y TIRAMONTI, G. (comps.), *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires, Troquel.
- POLIAK, N. (2004), "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada". En: TIRAMONTI, G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- RIPOLL, L. (1989), *La socialización política de la juventud argentina: contribución del mensaje del profesor de educación cívica en la enseñanza media. 1984-1988*, tesis de maestría. Buenos Aires, FLACSO.
- ROBLES, F. (1999), *Los sujetos y la cotidianidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo*. Universidad de Concepción, Chile.
- SEOANE, V. (2002), *Juventud, escuela y ciudadanía: el papel de las instituciones escolares en la preparación de los jóvenes para la participación y expresión en la esfera pública*, tesis de maestría. Buenos Aires, FLACSO.
- TIRAMONTI, G. (1985), *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires, Cuadernos FLACSO.
- TIRAMONTI, G. BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D. (1995), *Las transformaciones de la Educación en 10 años de democracia*. Buenos Aires, FLACSO/Tesis Norma.
- TIRAMONTI, G. (comp.) (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- TORRADO, S. (1992), *Estructura social de la Argentina: 1945-1983*. Buenos Aires, De la Flor.