

# La implementación de políticas compensatorias en los sistemas educativos: el PSE como focopolítica

The implementation of compensatory policies in education systems: the PSE as focused policy

MG. DELFINA DOVAL. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina. [ddelfina@gmail.com](mailto:ddelfina@gmail.com)  
LIC. MARÍA EMILIA SIEBER. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina.  
[mariaemiliasieber@gmail.com](mailto:mariaemiliasieber@gmail.com)

Recibido el 22 de abril de 2015  
Aceptado el 29 de julio de 2015

## RESUMEN

Una de las finalidades del proceso de reforma estructural de los sistemas educativos que se sucede en Argentina en la década de 1990, fue la modificación de los contenidos curriculares comunes. En su consecución se otorgó un papel central a las estrategias editoriales y la renovación de los textos-manuales escolares. En virtud de lo anterior nos interesa examinar algunos rasgos de las políticas de distribución de textos escolares concretadas en el marco del Plan Social Educativo (PSE) entre los años de 1993-1996 como expresión del proceso de asistencialización y focalización de las políticas sociales. Se sostiene como tesis del artículo que las reformas educativas implementadas por el Estado en el marco de la sanción Ley Federal de Educación (LFE) se tramaron con las transformaciones que se producen en las políticas sociales del decenio al hilo de la redefinición de la relación Estado, educación y ciudadanía.

**Palabras clave:** focopolítica, plan social educativo, programas compensatorios, ciudadanía.

ABSTRACT

One purpose of the process of the structural reform of education systems that happens in Argentina in the 1990s was the modification of the common curriculum. In their achievement as central role was given to the editorial strategies and the renovation of school texts-manuals. We want to examine some features of distribution textbooks policies undertaken in the framework of the Educational Social Plan (PES) for the years 1993-1996 as an expression of welfarisation process and targeting of social policies. It is held as a thesis of this article that educational reforms implemented by the State under the sanction Federal Law of Education (LFE) were hatched with the transformations that occur in social policies of the decade in line with the redefinition of the relationship status, education and citizenship.

**Key Words:** focused policy, educational social plan, compensatory programs, citizenship.

## **La transformación de las políticas sociales educativas en el marco de la reforma del Estado en Argentina: focopolítica como nueva gestión de la cuestión social**

Durante la década de 1990 se producen una serie de transformaciones que modifican de manera estructural los sistemas educativos en Argentina. Recordemos que uno de los fundamentos de las reformas educativas en el período que se examina, fue la renovación de los saberes escolares en pos del establecimiento de lo que se denominó una matriz de cultura nacional. Esta renovación se realizó a través de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) definidos como el conjunto de saberes relevantes que, concertados en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), integrarían el proceso de enseñanza en todo el país para los tres ciclos de la Educación General Básica (EGB).

En virtud del papel que se otorgó a las estrategias editoriales y la renovación de los textos-manuales escolares para la implementación de los contenidos curriculares comunes, en ellos los de Formación ética y ciudadana (FEyC), nos interesa reconocer algunos rasgos de las políticas de distribución de textos escolares concretadas en el marco del Plan Social Educativo (PSE) entre los años de 1993-1996. Sostenemos que las reformas educativas implementadas por el Estado en el marco de la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE), estuvieron en vinculación con las políticas sociales del decenio al hilo de la redefinición de la relación Estado, educación y ciudadanía. Cabe recordar que en el momento en que se implementa una política pública, es decir se toma una decisión respecto de metas y objetivos, se está poniendo en discusión el modo de construcción de ciudadanía y se configuran nuevas formas de producción y reproducción de la relación Estado - sociedad. Es en este punto que nos interesa abrir el debate desde la puesta en marcha de las políticas sociales destinadas al sector educativo tal es el caso del Plan Social Educativo (PSE).

En consonancia con las decisiones que en términos de políticas públicas ya se venían tomando en nuestro país desde mediados de los años de 1970, en la década de 1990 se visualiza un quiebre decisivo en materia de políticas públicas al quedar en evidencia una nueva forma de construcción de Estado - nación y los modos de reproducción de sus relaciones al interior del mismo. El quiebre con el modelo del Estado Social propició la conformación del Estado capitalista neoclásico caracterizado por los lineamientos de corte neoliberal que afectaron en profundidad las formas de intervención social del Estado a través de las políticas sociales. Desde una concepción de política social cuyo centro de gravedad se situaba en la extensión de protección pública, a través del empleo formal y de grandes instituciones universalistas, la tendencia fue pasar a otro cuyo centro era la lucha contra la pobreza y el refuerzo de una red de seguridad mínima por detrás y por debajo del mercado de trabajo. (Soldano y Andrenacci, 2006, p.18). La política social en Argentina atraviesa durante la década de 1990 un proceso de asistencialización caracterizado por la desregulación de las formas de salarización y el sistema de seguros sociales con la privatización parcial de una parte de ellos; la caída de la calidad y cobertura de los sistemas universalistas del Estado y desaparición completa del sistema de ser-

vicios públicos que dejó una laxa y cuestionable regulación en su lugar (idem, p.70).

La nueva política social gestada en el decenio ya no pensaba en términos de gestión igualitaria, sino en una focalización que apuntaba al combate directo a la pobreza de la cual dependería, en gran parte, la legitimidad sociopolítica del Estado argentino. Barreyro (2001) remarca que con el traspaso de gobierno -en 1989 - se inició una nueva etapa en las políticas sociales asistenciales. El gobierno menemista (1989-1999) dio inicio a profundos cambios al reformular y constituir una diversificación de programas asistenciales de alimentación y nutrición, de atención a la vejez, a la salud, de desarrollo comunitario e integración social, de educación, de vivienda e infraestructura, de capacitación, empleo y desarrollo productivo que recurrían a la focalización que a priori determinaba a sus destinatarios. En este sentido plantea que las nuevas políticas asistenciales, con el formato de programas y proyectos, si bien fueron concebidas de forma centralizada apelaban a la descentralización en su ejecución en unidades provinciales, municipales y de organizaciones de la sociedad civil como las Organizaciones no gubernamentales (ONG). Al respecto Soldano y Andrenacci (2006, p75) señalan que se fuga hacia formas masivas y sistemáticas de asistencia social descentralizada en niveles subnacionales, semiprivatizada en ONG religiosas y comunitarias cofinanciadas por organismos multilaterales que, además, condicionan y monitorean unas formas de esa intervención que pasan a ser sinónimo de eficiencia y eficacia en el uso de recursos públicos y de justicia distributiva bajo la pretensión de legitimar las formas de intervención del Estado.

La institucionalización de la focopolítica (Álvarez Leguizamón, 2006) fue naturalizando dispositivos de intervención y categorías de poblaciones como nuevos artes y estrategias de gobierno que aspiraban resolver los riesgos de la fractura social desde la generalización de tecnologías tutelares asistenciales. La provincialización de la protesta social, la necesidad de conseguir consenso para centralizar el diseño de los programas cuya opción preferencial eran los pobres, la construcción de un federalismo social a través de la descentralización de la inversión y la participación de los gobiernos provinciales y municipales en la gestión de los programas en forma conjunta con las ONG, la revitalización del conjunto social y de los vínculos asociativos, el traspaso de la responsabilidad del Estado hacia la comunidad acorde al principio de subsidiariedad conforman la trama de discursos y prácticas de institucionalización de la focopolítica. Es así que se da inicio a la construcción de un Sistema Nacional Integrado de Políticas Sociales que debía ofrecer un marco institucional que fortaleciese la autoridad social y cuya misión central estaba dirigida al logro de equidad. (idem, pp.98-101). La introducción de esta lógica de abordaje intersectorial eficientista de la intervención social debía promover los denominados Fondos de Inversión Social y gestar programas sociales que contrarrestasen la supuesta ineficiencia de los ministerios tradicionales del sector social (idem, 2006). En esta lógica surge el Plan Social (PS) de la Nación que desde sus inicios intentaba articular los diversos programas encarados por las diferentes áreas sociales. Como una rama del PS se constituyó el Plan Social

Educativo (PSE) que intentaba propiciar la construcción de ese pretendido federalismo social tal y como se enunciaba en los fundamentos de la Resolución N° 31/93 del CFCyE:

“(...) a través de este conjunto de acciones, se materializa el verdadero principio de Federalismo, que no se reduce al reconocimiento de protagonismos territoriales, sino que respetándolos, se desarrollen acciones conjuntas para la solución de los problemas que individualmente serían de imposible solución” (CFCyE, 1993)

De tal modo PSE fue la denominación otorgada al conjunto de políticas focalizadas implementadas desde el MCyE entre 1993 y 1999 bajo la presidencia de Carlos Menem. Su propósito fundamental consistió en la compensación de las desiguales condiciones para el aprendizaje de quienes provenían de los sectores socioeconómicos con mayores desventajas.

### **Políticas sociales focalizadas y ciudadanía**

La emergencia de la focopolítica no hizo más que poner en tela de juicio los principios que organizaban la solidaridad y los derechos sociales y provocar la emergencia de nuevos debates en torno a la concepción de ciudadanía. Andrenacci y Repetto (2006) definen a la ciudadanía como la piedra angular del sistema jurídico en las sociedades contemporáneas. Su posesión como titularidad plena implica para un individuo la calidad de sujeto ciudadano, por ende, un conjunto de derechos y deberes que comparte con otros ciudadanos y configura una suerte de “umbral mínimo” común de prerrogativas, reglas de convivencia y obligaciones que le dan contenido al Estado – nación y codifican las relaciones entre ciudadanos y el Estado. Será a partir de los años de 1980, en consonancia con las reformas del Estado, que se susciten una serie de cambios en esta relación entre institucionalidad y ciudadanía que se reflejarán en las Políticas Sociales argentinas. Según lo señalado por Andrenacci y Repetto (2006) podemos plantear dos grandes ejes para identificar sus transformaciones: la (re)mercantilización – (re)asimilación de los clivajes de la integración social al lugar que ocupan los ciudadanos respecto del mercado- y la des-universalización que conjuga los efectos, en términos de ciudadanía, de los procesos de desestatización, descentralización junto al de focalización. La re-mercantilización acompañada de la estrategia de des-universalización de la política social incluyó las consecuencias de descentralización y focalización de servicios, dispositivos e intervenciones. Por ende, su principal impacto en términos de ciudadanía fue una creciente desigualdad geográfica según clivajes mayormente territoriales y fragmentación de derechos sociales en tutorialidades coyunturales a servicios condicionados.

Acorde a lo señalado, el Estado durante los años de 1990 se convierte en el artífice de una transformación que introdujo unos criterios de organización y legitimación que hasta entonces habían sido ajenos a los sistemas educativos: los de eficacia, eficiencia y competitividad en pos de la gobernabilidad, preocupación que acompañó toda la reforma. (Tiramonti, 2004, p.233). En este escena-

rio la reformulación de la trama conceptual que sostuvieron las políticas educativas durante la década en estudio afectó la concepción que articula la escuela a la formación del ciudadano y constituye la educación como derecho universal. El documento Marco General de Política Educativa Aplicación de la Ley Federal de Educación (MCyE, MGPE, 1993, p.1-2) expone este corrimiento al sostener que debía redefinirse la idea de igualdad de oportunidades –delimitada desde su concepción de oferta única- como derecho fundamental de todos los ciudadanos y entenderse la misma a partir del compromiso de ofertas variadas y diversificadas que se adaptarían a las necesidades específicas de los diversos grupos poblacionales. Debía, por ende, revalorizarse la idea de equidad como objetivo estratégico para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo. La idea anterior se complementaba con la de garantizar la calidad del servicio educativo tornándose fundamental que los ministerios de educación asumiesen un nuevo rol de la gestión pública responsable y activo, no sobredimensionado y paralizante de la sociedad civil. El Estado debía regular y desarrollar una gestión eficiente atenta a los desempeños y a los resultados y asumir la acción positiva de asignación de recursos para avanzar en el moderno concepto de justicia social de equidad (idem, p.3-4).

En consonancia en el documento Marco General de Acciones para la Transformación Educativa Aplicación de la Ley Federal de Educación (MCyE, MGATE, 1993, p.1) se otorga un lugar a las Acciones compensatorias orientadas a liderar, llevar adelante el compromiso de la “acción positiva” en todo el territorio nacional. Así se enunciaba:

“En el marco del Plan Social de Presidencia de la Nación, el Ministerio de Cultura y Educación ejecuta acciones que benefician directamente a los sectores más necesitados, ya que para que la educación sea un efectivo instrumento de justicia social es necesario mejorar los aprendizajes reales de niños de los sectores sociales más necesitados.

Es en este sentido que se ha comenzado a desarrollar su capacidad de compensación mediante acciones concretas, planificadas y evaluables. Este es un compromiso efectivo, concreto, con la escuela pública como instrumento irrenunciable del Estado para garantizar la educación del pueblo” (idem, p.10)

Tal como señala Grassi (2003, p.31) el carácter asistencialista del PSE se deriva de la sustitución de un marco de derechos y garantías que obligue a asistir a los grupos sociales con necesidades específicas y a los sectores sociales en condiciones de máxima explotación o excluidos del mercado por acciones volátiles y focalizadas en las carencias.

### **Políticas públicas de acción positiva y proyectos focalizados de intervención: a propósito del Plan Social Educativo**

Acorde a lo que venimos planteando, la sanción de la Ley N° 24195 –Ley Federal de Educación (LFE)- reformuló la responsabilidad en materia educativa del Estado, las familias y la sociedad civil, la estructura del sistema educativo, la extensión de la obligatoriedad escolar, la renovación de los contenidos escolares y del currículo en pos de la generación de competencias básicas del saber, saber hacer y saber ser, el financiamiento de la educación, su organización y gestión. En un acelerado y modernizador giro la LFE tensaba una dinámica que descentralizaba y a la par re-centralizaba decisiones sustantivas en materia de políticas sociales. Las jurisdicciones provinciales debían adaptar/re-formular sus sistemas educativos a las pautas establecidas en la LFE para garantizar la extensión de la escolaridad obligatoria; la adopción de los contenidos curriculares comunes; la elaboración de los diseños curriculares provinciales; la producción de proyectos institucionales; el funcionamiento del CFCyE; el cumplimiento del cronograma de implementación de la nueva estructura del Sistema Educativo. La implementación de la LFE, puede inferirse, no se realizó del mismo modo, no tuvo los mismos alcances, ni fue simultánea en todas las jurisdicciones.

La descentralización de los sistemas educativos jurisdiccionales había colocado la responsabilidad, control y financiamiento de los mismos en los organismos provinciales competentes, para el caso de Entre Ríos el Consejo General de Educación (CGE). Cada jurisdicción tomaba las decisiones respecto al grado de aceptación de aspectos centrales de las transformaciones educativas. Según lo planteado en el documento Marco General de Política Educativa (MCyE, 1993, p.4) las transformaciones en marcha requerían de ministerios desconcentrados y descentralizados que pudiesen delegar en sus escalones locales todas las competencias y tareas administrativas para que el nivel central quedase liberado de esas funciones y se concentrase en ejecutar con eficiencia su principal tarea: garantizar a todos los jóvenes iguales oportunidades educacionales y contenidos educativos pertinentes a lo requerido para enfrentar el próximo siglo (idem).

En coherencia con lo anterior fue consustancial a los roles e implementación de la LFE la tarea que debía asumir el MCyE nacional cual era “(...) la de canalizar políticas compensatorias” (CFyE, 1993). Acorde a esta finalidad, y las transformaciones que se venían sucediendo en las políticas sociales –las denominadas por Aguerrondo (2010) políticas de equidad- una preocupación central de la LFE fue la cobertura, la calidad y la retención de los sectores más vulnerables. Los programas sociales compensatorios como el PSE apuntaron a este fin y como se sostenía en la Resolución N° 31/93 del CFCyE la efectividad del Plan se lograría con la continuidad de las acciones encaradas para obtener los resultados esperados. De acuerdo a lo que plantea el Manual Operativo del Proyecto I del PSE (1995)

“El Plan Social Educativo asume la necesidad de avanzar hacia la superación de las desigualdades

educativas, garantizando la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas. Para ello es importante que los alumnos pertenecientes a los sectores desprotegidos reciban una educación de calidad que contribuya a ampliar sus perspectivas futuras” (MCyE, PSE, MO, 1995, p.13)

Las premisas que caracterizaron las acciones del PSE fueron entonces el fortalecimiento de la escuela; la descentralización en la ejecución de las acciones; la promoción de una amplia participación de la comunidad educativa y la focalización en la utilización de los recursos disponibles para la atención de los sectores más carenciados (PSE, Presentación General, s/f, p.7).

El PSE, para alcanzar la pretendida equidad y compensar a través de acciones concretas, planificadas y evaluables estableció como dinámica de gestión la focalización en los sectores sociales más necesitados. Acorde a las nuevas formas de gestión social lo hacía con amplitud en alcance, descentralización de los recursos, participación comunitaria y control social, centralidad pedagógica, vinculación con otros programas -tanto de transformación educativa cuanto de desarrollo social-, articulación del nivel nacional, provincial e institucional. Tal como afirmaba el documento Marco General de Política Educativa (MCyE, MGPE, 1993, p.7) los proyectos localizados de intervención, facilitados por contextos de descentralización y que respondían a políticas públicas de acción positiva focalizadas en la asignación de recursos apoyados en informaciones ciertas a partir de los tradicionales indicadores de eficiencia -matrícula, asistencia, deserción y repitencia- que incorporasen mediciones de calidad en la educación para intervenir apoyando, estimulando y corrigiendo donde fuere necesario. Al combinarse estos datos, desagregados en los distintos niveles socioeconómicos de las familias y de los alumnos, permitirían la identificación de zonas o de establecimientos de “alto riesgo educativo” y adoptar las providencias del caso (idem, p.7).

La institucionalización de las políticas focalizadas se realizaba a través de un proceso que involucraba las acciones mancomunadas (MCyE, PSE, P3, s/f, p.9) del ministerio nacional, los ministerios o consejos educativos provinciales y las instituciones escolares, es decir los tres niveles incluidos en el proceso descentralizado de implementación de la LFE. La Nación a través del Ministerio de Educación definía los objetivos, criterios de acción, formulaba los planes y proyectos y transfería recursos a las instituciones escolares; acompañaba la gestión de recursos y evaluaba los resultados. Los ministerios educativos provinciales seleccionaban las escuelas que se incorporaban a los proyectos; controlaban y asesoraban su implementación en ellas y proporcionaban la información necesaria para los mismos. Por último, las instituciones escolares recibían los aportes; administraban los recursos y los incorporaban a la gestión institucional, tramitaban los proyectos de las escuelas y daban cuenta de los procesos y resultados de la implementación a los ministerios nacional y provincial.

En términos generales puede decirse que el modelo de gestión social que estableció el PSE produjo nuevas formas de relación entre el ministerio nacional, los organismos provinciales equivalentes y las instituciones escolares. El PSE fue una línea de inversión directa que se llevó a cabo desde el



Estado central en el marco de una gestión descentralizada. En consonancia, se establecieron tres niveles de gestión que involucraron la coordinación nacional ejercida por el Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, la Coordinación Provincial y la coordinación de las instituciones escolares realizadas por el personal directivo y docentes.

El PSE se pergeño en su fase inicial con tres programas: Programa 1: Mejor educación para todos que contaba con los proyectos: “Mejoramiento de la calidad de la educación”; “Estudiamos con libros” y “Estímulo a las iniciativas docentes”; Programa 2: Mejoramiento de la infraestructura escolar con los Proyectos: “Erradicación de escuelas rancho”; “Construcción de 100 salas de jardín para niños de 5 años”; “Mejoramiento de la infraestructura en 1000 escuelas primarias” y “Apoyo al proceso de descentralización y federalización” y el Programa 3: Inserción productiva de jóvenes y adultos que incluía un proyecto conjunto con el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social para incrementar las posibilidades de los jóvenes frente al primer empleo y “Terminalidad del nivel primario para jóvenes y adultos” que se encaraba en forma conjunta con la Secretaría de Comunicaciones (MCyE, MGATE, 1993, p.10-12). En la puesta en funcionamiento se llevaron a cabo el Programa 1 y el Programa 2. Durante el año 1997 se agregará el “Programa Nacional de Becas” destinadas a alumnos de EGB3 y Polimodal. Su ejecución descentralizada permitía que a nivel de la institución escolar se seleccionasen los becarios y ordenasen los pagos a través del Banco de la Nación (Cosse, 2005).

El documento ministerial Acciones para la transformación educativa (ATE) 1994-1996 recoge y detalla las realizadas en ese período en ambos programas. En el Programa 1 se atendieron necesidades para la tarea de aula de maestros y alumnos, mientras el programa 2 se ocupaba de mejorar, reemplazar o ampliar los edificios asegurando condiciones dignas para aquella tarea. A través del Programa 1 se distribuyó equipamiento a alumnos y escuelas con libros de texto, manuales, y bibliotecas; útiles y cuadernos; material didáctico de aula; y equipamiento escolar (TV, videos, laboratorios, etc.). Se perfeccionaron los mismos maestros en la enseñanza de lectura, escritura, y los principales temas de matemática. Se estimuló la iniciativa de los docentes con subsidios a las escuelas que presentaban proyectos institucionales elaborados por ellos. Se posibilitó el acceso a la informática a partir de la entrega de computadoras a las escuelas de alumnos pobres y aislados; se capacitó a sus docentes y se facilitó su integración a una red telemática constituida con tal finalidad. Se brindó equipamiento especial para escuelas de niños discapacitados y se capacitó a los docentes. Se apoyó la enseñanza bilingüe e intercultural para comunidades aborígenes. Se desarrollaron propuestas específicas para zonas rurales con el objetivo de garantizar mayor escolarización en ellas (MCyE, ATE, 1996, pp. 44-45).

A través del Programa 2 se preparó y financió la construcción de salas de jardín de infantes; la ampliación de edificios para eliminar turnos reducidos, evitar superpoblación de aulas, reemplazar

espacios no apropiados, y para contener mayor matrícula; y la erradicación de escuelas rancho, proyecto al que se le dio prioridad y se otorgaron esfuerzos organizativos y presupuestarios para revertir años la desprotección y el abandono. Para lo cual hasta 1995 se habían financiado obras en 1.960 edificios, generando espacios adecuados para las zonas rurales en muchos casos se logró la provisión de agua potable y energía eléctrica. En cuanto a la construcción de salas se dio respuesta a la necesidad de posibilitar el acceso al nivel inicial de todos los niños según lo establecía la LFE. La única compra centralizada que realizaba el MCyE nacional eran los libros seleccionados por cada jurisdicción, cuadernos y computadoras (idem, pp. 44-45). En el referido documento se expresa que, de este modo, se generó un mecanismo de ejecución altamente participativo, transparente y descentralizado; encontrando excelente eco en los docentes de las escuelas que valoraron la oportunidad y utilizaron los recursos aportando imaginación y responsabilidad (idem, p. 45).

La variedad de programas y proyectos se incrementó a medida que la focopolítica se afianzaba como forma de gestión social. Durante el cuarto año de ejecución del PSE el Programa 1: “Mejor educación para todos” se concretaba a través de los siguientes proyectos: Proyecto 1: “Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas de Nivel Inicial y de Educación General Básica”; Proyecto 2: “Estímulo a las Iniciativas Institucionales”; Proyecto 3: “Mejoramiento de la calidad de la Educación Secundaria”; Proyecto 4: “Atención de necesidades educativas de Poblaciones Aborígenes”; Proyecto 5: “Promoción de Acciones Interinstitucionales de Formación Laboral para alumnos de Tercer Ciclo de Educación General Básica”; Proyecto 6: “Educación Básica para Adultos”; Proyecto 7: “Fortalecimiento de la Educación Rural”; Proyecto 8: “Apoyo a Escuelas de Educación Especial”; Proyecto 9: “Atención a situaciones socio-educativas de excepción”. Fue ampliándose, asimismo, el número de instituciones incluidas a medida que se profundizaban las reformas del Estado y la focopolítica afianzaba su concentración en las poblaciones con necesidades básicas insatisfechas. Este último era el criterio éste sustantivo para la selección de las escuelas que participaban del PSE:

“La ejecución implica una tarea conjunta con las jurisdicciones. El Ministerio diseña y financia los proyectos, las provincias seleccionan a las escuelas (conforme a pautas establecidas por el Ministerio atendiendo a indicadores de Necesidades Básicas Insatisfechas y a las tasas de escolarización), estos indicadores permiten priorizar inicialmente la inclusión de escuelas urbano- marginales y rurales”. (MCyE, ATE, 1996, p 46)

En la práctica el PSE tuvo como destinatarios a los alumnos, a los padres, a la comunidad escolar, a los docentes y las diferentes líneas de acción estaban dirigidas a unos u otros. Por un lado la provisión de útiles escolares y libros tenía como destinatarios a los alumnos y es en su condición de alumnos que la escuela los convertía en población-objeto de la compensación. Por otro lado también los padres de los alumnos eran destinatarios porque se entregaban esos elementos para sus hijos. Otro destinatario eran los maestros y directivos, no sólo porque al entregar útiles escolares y libros

para los alumnos su tarea se favorecía sino en tanto que fueron destinatarios directos de algunas de las acciones promovidas por el PSE. Recordemos que las bibliotecas para los docentes, los materiales y guías de preparación de proyectos, las jornadas de capacitación en disciplinas constituyeron acciones a ellos dirigidas.

Según recogimos de algunos de los documentos del período, el PSE proclamaba desde las acciones positivas y unas pretendidas políticas de equidad contrarrestar la desigualdad social y la postergación acumulada; a través de esta discriminación positiva se procuraba compensar las diferencias y los efectos profundos de fragmentación social al focalizar las políticas sociales en quienes más lo necesitaban. De este modo, el PSE marca un hito en las políticas educativas del decenio pues instituye, en unos sistemas educativos de carácter homogeneizador, unas acciones de pretendida discriminación positiva que van a dirigir las intervenciones del Estado destinadas a “los humildes”, según enfatizaba Menem al asumir la presidencia del país en el año 1989, es decir aquellos que a través de los indicadores se incluían dentro de las poblaciones con necesidades básicas insatisfechas y que acudían a escuelas con índices de baja retención escolar.

Dentro del PSE nos interesa abocarnos al proyecto de provisión de libros de lectura y de consulta para niños y adolescentes que asistían a las escuelas seleccionadas dentro del mismo. Desde sus inicios en 1993 el por entonces Proyecto “Estudiamos con Libros” se articulaba dentro del Programa “Mejor Educación para todos” tras la finalidad de promover hábitos de lectura en los niños de los sectores más pobres (MCyE, MGATE, 1993, p.11). Al respecto Barreyro (2001, p.87) indica que una de las acciones más importantes dentro del PSE fue la provisión de libros de texto, material instruccional y bibliotecas. Destaca que esta línea de acción se consideraba prioritaria en los organismos internacionales como el Banco Mundial que fue una de las usinas de discursos y prácticas de filiación internacional de las focopolíticas durante la década de 1990.

### **El Plan Social Educativo y las líneas de acción compensatorias: estudiemos con libros**

Entre los años 1993-1999 el PSE, según se comunicaba a través de la Revista Zona Educativa, había encarado entre sus programas la distribución de libros de texto, diccionarios y bibliografía para bibliotecas escolares. Bajo el lema libros para todos se sostuvo que:

“Nadie duda, por estos días, que más allá de los adelantos tecnológicos permanentes, los libros siguen siendo uno de los materiales más eficaces para desarrollar las capacidades de los niños. Sin embargo, las desigualdades económicas y sociales hacen que los sectores postergados no tengan la posibilidad de acceder a los materiales de lectura que favorezcan el aprendizaje. Bajo esta realidad el PSE buscó la mejor forma de que todos tengan en sus manos los libros necesarios para desarrollar las ca-

pacidades de lectura y escritura indispensables para el manejo diario y su incorporación plena en la sociedad (...)” (Zona Educativa, 1996, 1(3), pp.22-24).

El PSE aseguraba el acceso a los manuales escolares en aquellas poblaciones escolares más vulneradas y, por ende, con mayores dificultades de disponibilidad material de los textos escolares garantizándose, así, la difusión de los CBC entre maestros y alumnos. Recordemos que para materializar la transformación curricular se habían delineado tres acciones en el ámbito del MCyE: la Aprobación de los Lineamientos Básicos Curriculares Comunes (CBC); la Inclusión de Nuevos Temas en los Contenidos de Enseñanza y la Estrategia editorial. Con respecto a este último punto en el documento Marco General de Acciones para la Transformación Educativa Aplicación de la Ley Federal de Educación se señalaba que:

“El proceso de transformación curricular requiere de un acompañamiento simultáneo con los materiales de enseñanza que apoye los cambios que se vayan estableciendo. Se hace necesario coordinar una estrategia editorial amplia que incluya tanto acuerdos sustantivos sobre las características de los materiales necesarios, cuanto la formulación de criterios de evaluación de textos escolares, textos alternativos y publicaciones de difusión y divulgación científica” (MCyE, MGATE, 1993, p.5).

El Estado durante los años de 1990 articula una doble estrategia con relación a los libros de texto que circulan en las instituciones escolares. Por un lado se erige como un actor más en el mercado desregulado y a través del MCyE procede a la compra directa de textos a diversas editoriales en grandes cantidades para suministrarlos a las escuelas incluidas en el PSE . Y, por el otro, deposita en la estrategia editorial la posibilidad del acompañamiento simultáneo, por la mediación de los materiales de enseñanza, del proceso de transformación curricular .

A través del Proyecto 1 y el Proyecto 3, que hemos referenciado con anterioridad, se realizó la provisión de libros de texto para alumnos a las escuelas. El Proyecto 1, “Mejoramiento de la calidad de la educación”, iniciado en el año 1993, atendió a 1000 escuelas y 400000 alumnos y fue el primero en implementarse en el marco del Programa “Mejor Educación para todos”. Dentro de este Proyecto 1 la primera línea de acción recogida en el Manual operativo del año 1995 (MCyE, MO, 1995, p.7-44) es “Provisión de libros”. Desde esta línea de acción se realizaba el compromiso de proporcionar a las escuelas incluidas en el PSE libros de lectura, manuales y libros para las bibliotecas escolares. Se indica en ese Manual que el propósito era poner libros de calidad y en cantidad suficiente al alcance de todos los alumnos y maestros para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y, así, la educación de los niños de los sectores sociales más desfavorecidos. Todas las escuelas que estaban comprendidas en el Proyecto recibían libros de texto para los alumnos de primer a séptimo grado. En cuanto al proceso de selección, según establece el Manual operativo, lo realizaba cada jurisdicción y las autoridades educativas de cada provincia presentaban tres títulos para cada grado de sus escuelas. Los libros que se enviaban eran proporcionales a la matrícula de cada escuela y esta infor-

mación era suministrada a la Coordinación Nacional por la Coordinación Provincial. El criterio era que cada alumno de primer grado contase con un libro de texto para su uso personal que le era entregado “en propiedad”, se indica incluso que los niños debían escribir su nombre con tinta en la primera hoja del libro de texto. Para los alumnos de 2º a 7º grado debían facilitarse en condición de préstamo anual. De este modo, se entendía, se contribuiría al trabajo pedagógico del aula y a que los libros traspasasen las puertas de la escuela y, llegando a los hogares, acompañasen a los niños en sus tareas escolares.

En el año 1997 se produjo una redefinición del proyecto y se hizo extensivo al nivel inicial y pasó a denominarse “Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas de nivel inicial, 1º y 2º ciclo de EGB”. A través del Proyecto 3 “Mejoramiento de la calidad de la educación secundaria” del Programa 1 se llevaban a cabo las acciones previstas para el 3er. Ciclo de EGB en las jurisdicciones e instituciones que lo habían implementado y para 1º y 2º año de las escuelas secundarias que aún no lo hubieran realizado y para 3º, 4º y 5º año de la escuela secundaria aún durante el año 1995, ciclo que coincidiría en el tiempo con la educación polimodal, según expresa el Manual operativo del mismo (P3, MO, MC, MCyE, s/f, p.8).

Fue desde este proyecto que se encaró la línea de acción de distribución de libros de texto para las instituciones educativas de EGB3 y que llegaron, entre otros, a las escuelas seleccionadas dentro del PSE que dictaban EGB3 como ciclo completo en las escuelas de la ciudad de Paraná, jurisdicción educativa entrerriana. Cabe señalar que esta jurisdicción educativa optó por la secundarización de EGB3 con lo cual el 7º grado se trasladó a las escuelas secundarias al iniciarse el dictado del ciclo. A posteriori la Ley de Educación Provincial (LEP) N° 9330/2001 creó la EGB3 intermedia -con independencia administrativa y pedagógica- con la finalidad de apoyar la extensión de la obligatoriedad escolar en particular en las escuelas rurales.

Dentro de los objetivos que se propusieron en el Proyecto 3 nos interesa destacar el siguiente:

“1. Proveer o ampliar el equipamiento didáctico, bibliográfico e informático que poseen las escuelas e introducir en su uso intensivo para una mejor enseñanza de los Contenidos Básicos Comunes aprobados para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y el nivel Polimodal” (P3, MO, MC, MCyE, s/f, p.7).

El Proyecto 3 se estableció sobre tres ejes estructurantes: atención a las necesidades individuales de los alumnos; apoyo a propuestas de enseñanza significativas y apoyo al trabajo institucional para la equidad y la calidad (idem, p. 10). Dentro del primer eje se contemplaba la línea de acción “Provisión textos” que se estipulaba la provisión de un set de libros para el armado de la biblioteca del aula para EGB3 o 1º y 2º año. Se preveía la entrega de sets de aproximadamente 100 libros de distintas disciplinas para armar la biblioteca del aula por cada sección de 8º de EGB (1º año). Los alumnos accederían a los mismos a través de la consulta en clase o del préstamo domiciliario y se

propiciaba la formación de equipos de trabajo para el aprovechamiento intensivo y organizado del material bibliográfico y del propio reglamento de préstamos. El Manual operativo puntea las características a considerar para armar los equipos, así como los valores que se estimularían (idem, pp.16-17). Para 3º, 4º y 5º -futuro ciclo de Polimodal- en la línea de acción “Biblioteca escolar” se contemplaba la incorporación de un set de libros para el armado de la misma (idem, p.10).

Para el segundo eje se contemplaba en la línea de acción “Promoción de la lectura” la adjudicación de subsidios de entre \$1000 y \$2000 contra la presentación de proyectos para EGB3 o 1º y 2º año. Los proyectos eran seleccionados por un jurado de la jurisdicción, el monto del subsidio dependía del tamaño de la escuela y los docentes recibían el dinero para adquirir los libros que correspondían a la ejecución del proyecto (idem, p.17).

El Proyecto 3 se inició en 1994, si bien ya existían escuelas secundarias que desde 1993 habían recibido un gabinete informático compuesto por cuatro computadoras y una impresora y subsidios para su mejor utilización; una biblioteca informática, pautas y aportes para la capacitación específica y para la ampliación del equipamiento informático. Otras escuelas habían recibido en 1994 útiles y bibliotecas escolares; subsidios para la compra de equipamiento didáctico y para la adquisición de libros para aplicar propuestas de promoción de la lectura. Durante el año 1995 se incorporaron otras escuelas como resultado de la refocalización que había realizado cada jurisdicción (idem, p.11). La articulación de este Proyecto con el Programa de Becas de Retención Escolar le otorgó su perfil definitivo (Llinás, 2005). A partir de ese momento las escuelas de educación media para incluirse en el mismo debían identificar prioridades pedagógicas y elaborar un Proyecto Institucional de Retención Escolar tendiente a la implementación de estrategias para mitigar el problema de la deserción. Podemos añadir que se articulaban así los indicadores que se utilizaban para incluir a las escuelas en el PSE.

La revisión somera de esta línea de acción nos ha posibilitado plasmar algunos de los rasgos que asumió la fopolítica en la década en estudio. Las tecnologías tutelares asistenciales se sostuvieron desde una trama conceptual que planteaba calidad y equidad educativa a partir de unas acciones positivas destinadas a mejorar la calidad de la educación de las jóvenes generaciones pertenecientes a los sectores más vulnerables de la sociedad. No sólo a través de discursos sino también de prácticas, las políticas sociales asistenciales instrumentadas a través de unos Programas compensatorios conformados por Proyectos y Líneas de acción, institucionalizaron unos mecanismos de compensación ante la creciente pobreza, exclusión y, como gustaban decir los documentos de la época, la inequidad social. Estas políticas focalizadas procuraban, como señalan Falappa y Andrenacci (2008, p. 56), reforzar por debajo las grietas cada más anchas de unos servicios universales eclipsados en el contexto de las reformas de la década.

## **Calidad-equidad y compensación: ¿el eclipse de las políticas sociales? un interrogante para concluir**

Señalamos que con el cambio de gobierno en 1989 se inició una nueva etapa en las intervenciones sociales del Estado. El gobierno menemista (1989-1999) formuló, reformuló y constituyó una diversificación de programas compensatorios y focalizados de alimentación y nutrición, de atención a la vejez, a la salud, de desarrollo comunitario e integración social, de educación, de vivienda e infraestructura, de capacitación, empleo y desarrollo productivo. En tal sentido surge el PS de la Nación que procuraba articular los diversos programas encarados por distintas áreas sociales (Salud, Educación, Acción Social) y como una de sus ramas surge el PSE. Estas nuevas políticas asistenciales, con el formato de programas y proyectos, concebidas de forma centralizada apelaban a la descentralización para su ejecución a través de unidades provinciales, municipales y de organizaciones de la sociedad civil. De tal modo los programas y proyectos se activaban -también se desactivaban- según las contingencias con las autoridades locales, la información territorial brindada y los recursos económicos disponibles.

El PSE fue una política educativa surgida en el contexto de la reforma del Estado y de las transformaciones educativas llevadas a cabo en Argentina que produjo un nuevo modelo de Estado y propuso características particulares para las políticas sociales de fin del siglo XX que se rigieron por la focalización, la desestatización y la descentralización. Destinadas a un sector de la población, aquella con necesidades básicas insatisfechas que asistía a las escuelas concebidas como de alto riesgo a la cual convertían en la “población-objetivo” de sus Programas, Proyectos y Líneas de acción, el PSE explicitó la polarización de la población escolar y concentró -focalizó y refocalizó cuando fue necesario- los recursos y esfuerzos financieros en un universo menor de escuelas, alumnos, padres y docentes a los cuales, según vimos, se los proveyó de materiales didácticos, equipamientos tecnológicos, renovación de la infraestructura edilicia, entre otras acciones. El PSE, como ha afirmado recientemente Inés Aguerrondo (2010, p.29), fue la estrategia masiva de atención integral a sectores pobres.

El Estado durante los años de 1990 se convierte en el artífice de una transformación estructural de los sistemas educativos que debían garantizar la unidad nacional, la igualdad de oportunidades y posibilidades y la calidad del servicio educativo para una transformación productiva con equidad que les demandaba el objetivo estratégico de la competitividad (MGPE, MCyE, 1993). Acorde a lo cual, tal como afirmaba el documento Marco General de Política Educativa (MCyE, 1993), debía redefinirse la idea de igualdad de oportunidades como derecho fundamental de todos los ciudadanos y revalorizar la idea de equidad como objetivo estratégico. Con tal finalidad se desarrollaron proyectos localizados de intervención que procuraban responder a políticas públicas de acción positiva focalizada en la asignación eficiente y eficaz de recursos en los establecimientos escolares de alto riesgo

educativo.

En un contexto de profunda polarización y mutación social, cultural y económica estas políticas de equidad aspiraban a generar instrumentos de legitimación estatal que desactivasen o redujesen la conflictividad social por medio de intervenciones compensatorias. A través de tecnologías tutelares asistenciales como el PSE, se introdujeron en los sistemas educativos los criterios de eficacia, eficiencia, competitividad, calidad, desregulación, descentralización y focalización.

La focalización de las políticas sociales sobre la base del argumento de propiciar una mayor equidad del sistema al destinarse una gran parte de los recursos públicos a los sectores más carenciados, según advierte Tiramonti (2005, p. 60), produjo un efecto pernicioso que se articuló con un cambio regresivo de la estructura social y una reversión de la tradicional dinámica ascendente a favor de un movimiento de descenso social de las clases medias y bajas. Bajo el manto de eficacia y eficiencia técnicas, en coincidencia con lo señalado por Falappa y Andrenacci (2008), la focopolítica ocultó las consecuencias que conllevaba en los modos de integración social y ciudadana. Al concentrarse mayoritariamente la acción de las políticas estatales en aquellas poblaciones con necesidades básicas insatisfechas y hacerlo de modo asistencial, las focopolíticas eclipsaron el valor de servicios de derecho universal, como la educación escolarizada, y la responsabilidad del Estado de garantizarlos.

En coherencia con lo examinado vale afirmar que Programas focalizados de intervención social como el PSE, desde unas pretendidas acciones positivas, desarticulan la propuesta de ciudadanía pues, como tecnología tutelar asistencial, instalan en el imaginario social que esas instituciones educativas de alto riesgo que participaban de los pretendidos beneficios del Programa recibían poblaciones escolares carentes de, vulnerables, con necesidades básicas insatisfechas. Las cuales requerían de la intervención activa del Estado y de la sociedad civil para asegurarles esa justicia social moderna, es decir equidad cuyo punto de partida es la desigualdad y el riesgo en el cual se encontraban las escuelas a las que ellas asistían. El Estado, tal y como hemos examinado, debía desarrollar la capacidad de compensar a través de Programas, Proyectos y Líneas de acción y asumir las mismas como “compromiso efectivo, concreto, con la escuela pública como instrumento irrenunciable [del Estado] para garantizar la educación del pueblo” (MGATE, MCyE, 1993, p.10). Podríamos sugerir el reemplazo de la palabra pueblo por la de sectores vulnerables –carentes, necesitados- y colegir que el Estado se comprometía a garantizar la educación escolarizada de los sectores vulnerables que asistían a las instituciones educativas de alto riesgo. De tal modo, se disgrega y particulariza para algunos una parte de los derechos sociales con los efectos consecuentes sobre la atenuación del propio valor de ciudadanía relativizándose la pertenencia al Estado-nación. El PSE, al igual que otros programas compensatorios, a través de coberturas temporales acentuó los déficit de los sectores sociales de destino de esas políticas sociales y discursivamente apuntó a una legitimación que encadenaba las políticas com-



pensatorias para el área educativa al eje equidad – calidad- competitividad. A través de sus prácticas generó, impulsó e instaló demandas y acciones desde y para las escuelas que se denominaron de alto riesgo, sus alumnos, sus docentes y sus padres en consonancia con las focopolíticas y los procesos de descentralización. Reasimilados los clivajes de integración social, la política social se des-universaliza y no se destina ya al ciudadano como receptor por derecho, sino al grupo o zona de riesgo –los más humildes que asisten a las escuelas de alto riesgo- como receptor estratégico (Andrenacci y Repetto, 2006).

Para finalizar nos parece adecuado dejar planteados unos interrogantes a partir de recuperar lo que señalaba allá por 1998 Juan Carlos Tedesco en un análisis sobre la relación entre educación, mercado y conocimiento. Al respecto enfatizaba la necesidad de aclarar cierta confusión en cuanto a la relación entre educación y equidad social. Indicaba que se ha discutido y se seguía discutiendo con intensidad si la educación es la variable fundamental para explicar y para superar la pobreza. Explicaba que muchos pensaban que en lugar de otorgar tanta importancia a la educación sería mejor modificar la distribución del ingreso, las condiciones del comercio internacional y/o la corrupción de la clase política. El debate sin embargo, indicaba Tedesco, no pasaba por decidir si una variable era más o menos importante que otra. Las estrategias de desarrollo social, afirmaba Tedesco, tenían que ser sistémicas y para el caso de Argentina era importante advertir que la relación de determinación entre educación y equidad social era recíproca. La educación contribuye, afirmaba nuestro autor, a la equidad social pues sin educación es imposible acceder a puestos de trabajo productivos y es imposible participar activamente en la vida ciudadana. Pero sin equidad social es imposible educarse apropiadamente. Ante estas y otras afirmaciones que caracterizan la legitimación discursiva de la década surgen algunos interrogantes: ¿puede darse esta equidad en el marco de la desaparición de los mecanismos institucionales de solidaridad interclases, interterritorial e intergeneracional y unos mecanismos públicos garantes de la existencia de determinados bienes simbólicos y materiales y servicios sociales que operen como mínimos de ciudadanía?. ¿O acaso la elusiva palabra equidad no hace más que remitirnos a esa ciudadanía de titularidades coyunturales y que unas políticas sociales focalizadas, como el PSE, no pueden de ningún modo compensar la desarticulación de la lógica del conjunto de una política social inclusiva, igualitaria, con sentido de lo común ante la vigencia de los derechos sociales?

## Referencias

- Aguerrondo, I. (2010). "Construcción de institucionalidad para gestionar el cambio. El Ministerio de Educación en la Argentina en los años 90". En Aguerrondo, I (coordinadora) *Institucionalidad de los Ministerios de Educación. Los procesos de reforma educativa de Chile y Argentina en los años 90*. París, Francia: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO
- Álvarez Leguizamón, S. (2006). "La invención del desarrollo social en la Argentina: historia de "opciones preferenciales por los pobres"". En Andrenacci, L. (comp). *Problemas de Política Social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo-Universidad Nacional de General Sarmiento
- Andrenacci, L. y Repetto, F. (2006). "Un camino para reducir la desigualdad y construir ciudadanía". En Molina, C. G. (editor) *Universalismo básico: una nueva política social para América Latina*. Washington DC, EE.UU.: BID-Planeta. Recuperado de [www.iadb.org/wmsfiles/products/publications/documents/2220408.pdf](http://www.iadb.org/wmsfiles/products/publications/documents/2220408.pdf)
- Barreyro, G. (2001). *Políticas Educativas en la Argentina a fines del Siglo XX: Un Estudio del Plan Social Educativo* [Tesis de postgrado], Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación – Cohorte "Políticas educativas e investigación para la toma de decisiones" 1997-1999, FLACSO. Recuperado de <http://each.uspnet.usp.br/gladysb/mestrado.pdf>
- Cosse, G. (2005). "Políticas públicas y Estado. Las políticas compensatorias en la educación Argentina: el caso del Programa Nacional de Becas Estudiantiles (1997-2003)". 3er. Congreso Argentino de Administración Pública. Tucumán, Argentina 2, 3 y 4 de junio. Recuperado de <http://www.aeap.org.ar/ponencias/congreso3/Cosse%20Gustavo.pdf>
- "Cuatro años de políticas compensatorias" (1996). *Zona Educativa*, 1 (3), 19-24.
- Doval, D. (2007). "La cruzada restauradora en la educación. Uniformar, descentralizar y moralizar". En *Anuario SAHE Dossier especial: La educación bajo la última dictadura militar en la Argentina*, (7), 231-262.

- España, S. (1999). "Las políticas públicas y los libros en las escuelas". *Zona Educativa*, 4 (33), 1999, 41-43
- Falappa, F. y Andrenacci, L. (2008). *La política social de la Argentina democrática (1983-2008)*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.
- Grassi, E. (2003) "El asistencialismo en el estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del 90". *e-latina Revista electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 1 (4), julio-septiembre, 27-48. Recuperado de <http://iigg.sociales.uba.ar/files/2011/06/elatina4.pdf>
- Llinás, P. (2005). *Políticas de Dotación de Textos en Argentina*. [Documento de trabajo] Buenos Aires, Argentina: CIPPEC. Recuperado de <http://www.cippec.org/-/politicas-de-dotacion-de-libros-de-texto-en-argentina>
- Rosanvallon, P. (1995). *La Nueva Cuestión Social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial
- Salas, E. (2001). "Los casos del Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente, y del Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos en Argentina". En *La modernización de la Administración Pública en América Latina y el Caribe. Casos empíricos*. Recuperado de [www.clad.org/portal/documentos/otros-documentos/los-casos-del-ministerio-de-desarrollo-social-y-medio-ambiente-y-del-ministerio-de-economiay-obras-y-servicios-publicos-en-argentina](http://www.clad.org/portal/documentos/otros-documentos/los-casos-del-ministerio-de-desarrollo-social-y-medio-ambiente-y-del-ministerio-de-economiay-obras-y-servicios-publicos-en-argentina)
- Soldano, D. y Andrenacci, L. (2006). "Aproximación a las teorías de la política social a partir del caso argentino". En Andrenacci, Luciano (coord). *Problemas de Política Social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo-Universidad Nacional de General Sarmiento
- Tedesco, J. C. (1998). "Educación, Mercado y Ciudadanía". *Nómadas (Col)* (9), 29-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105114273004>
- Tiramonti, G. (2005). "La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años '90". *Pro-Posições*, 16 (3), 53-74
- Tiramonti, G. (2004). "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización

del sistema educativo”. En Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (comps) La historia reciente. Argentina en democracia. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.

### **Documentos y legislación referenciada**

Ley Federal de Educación, N° 24195. República Argentina, 1993

Ley de Transferencia de los servicios educativos N° 24049. República Argentina, 1991.

Ley Provincial de Educación N° 9330. Provincia de Entre Ríos, 2001

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (CBC). CFCyE, República Argentina, 1995

Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Resolución N° 310/93, República Argentina

Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Resolución N° 31/93, República Argentina

Ministerio de Cultura y Educación, Marco General de Política Educativa (MGPE) Aplicación de la Ley Federal de Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Julio 1993

Ministerio de Cultura y Educación, Marco General de Acciones para la Transformación Educativa (MGATE) Aplicación de la Ley Federal de Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Julio 1993.

Ministerio de Educación y Cultura, Acciones para la transformación educativa (ATE) 1994-1996, Buenos Aires, Julio 1996

Ministerio de Cultura y Educación, Plan Social Educativo (PSE), Programa I (PI), “Presentación General” (PG), s/f

Ministerio de Cultura y Educación, PSE, PI, Manual operativo (MO) EGB, 1995

Ministerio de Cultura y Educación, PSE, PI, “Para trabajar mejor”, MO EGB, s/f

Ministerio de Cultura y Educación, PSE, Proyecto 3 (P●) “Mejoramiento de la calidad de la Educación Secundaria”, MO, Módulo central (MC), MCyE, s/f