

Colección
Educación, crítica & debate

Ilustración de portada: Quique (Enric Arenós)

Edición: Primera. Septiembre de 2016

ISBN: 978-84-16467-21-1

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Eduardo Rosende

© 2016, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

dirección postal: Tacuarí 540 (C1071AAL)
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

tel-fax: (54 11) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com

e-mail administración: info@minoydavila.com

web: www.minoydavila.com

redes sociales: @MyDeditores, www.facebook.com/MinoyDavila

Renata Giovine
Ana María Montenegro
Liliana Martignoni
—directoras—

Políticas y reformas

Desandar para no naturalizar lo escolar

Guillermina Tiramonti
— prólogo —

María Laura Bianchini
Natalia Correa
Natalia Cuchan
Renata Giovine
Liliana Martignoni
Rubén Melitón Peralta
Jorgelina Méndez
Anabela Miralles
Ana María Montenegro
Ángela Ridao
Juan Suasnábar
Natalia Vuksinic

ÍNDICE

Prólogo, <i>por Guillermina Tiramonti</i>	13
Capítulo introductorio Desandar para no naturalizar lo escolar: políticas y reformas en clave histórica, <i>por Renata Giovine, Ana María Montenegro y Liliana Martignoni</i> ...	19
Capítulo 1 El derecho a la educación en la Provincia de Buenos Aires: debates por su sentido durante la sanción de la Ley de Educación Provincial, <i>por Juan Suasnábar</i>	33
Capítulo 2 La Ley de Financiamiento Educativo: debates sobre el federalismo y el rol del Estado, <i>por Natalia Correa</i>	61
Capítulo 3 Las políticas educativas y la educación agropecuaria en la última década, <i>por María Laura Bianchini</i>	83
Capítulo 4 La trama de los Derechos del Niño al Juego: un derecho en “juego”, <i>por Ángela Ridaó y Anabela Miralles</i>	101
Capítulo 5 La proclama multiregulatoria de los vínculos escolares. Entre la ampliación de la obligatoriedad escolar y la corresponsabilidad, <i>por Natalia Cuchan</i>	119

Capítulo 6

La identidad docente en conflicto: reconceptualizaciones
en torno a la reforma de la “terciarización del magisterio”
en Argentina (1966-1972),

por Jorgelina Méndez y Natalia Vuksinic..... 139

Capítulo 7

Marcas curriculares de signo francés en el Colegio San José
(Tandil, provincia de Buenos Aires, inicios del siglo XX),

por Rubén Melitón Peralta 157

AUTORES

Renata Giovine. Magister y Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), profesora de Política Educativa, Sistema Educativo e Instituciones Escolares y del Espacio de la Práctica Profesional en Gestión de instituciones educativas (FCH/UNCPBA). Directora de la *Revista Espacios en Blanco*. Profesora de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Buenos Aires. Investigadora del NEES (FCH/UNCPBA) como Directora del Programa “Historia, Política y educación”, PNI/MEN-SECyT/NEES/UNCPBA, (N°03/D 282,2015-2017). Investigadora de la Red Interinstitucional “Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos”, UNICAMP/Brasil, UDELAR (Uruguay), UNSL, UNSA y UNCPBA (Argentina). Ha dirigido y dirige becarios (CONICET y CIC), tesis de posgrado y grado. Es par especialista del CONICET, evaluadora de proyectos en diversas universidades nacionales y de revistas argentinas y latinoamericanas. Miembro de comités editoriales, científicos y asesores. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales, capítulos de libros y libros, entre los cuales puede citarse *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. renatagiovine@gmail.com

Ana María Montenegro. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED). Profesora de Historia Social de la Educación I y II y del Espacio/ Taller Memoria Institucional. Investigadora del NEES (UNCPBA) como codirectora del programa “Historia, Política y educación” y Directora del Proyecto Instituciones, sujetos y política en la trama histórica educativa PNI, SECyT, NEES, UNCPBA, 2011-2014

y 2015- 2017. Investigador de la Red Interinstitucional “Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos”, FOCUS-OLHO y UNICAMP/ Brasil, UNSL y UNCPBA. Ha dirigido y dirige becarios (CIC-CIN) y tesis de posgrado y grado. Ha publicado en revistas nacionales e internacionales y el libro *Un lugar llamado escuela pública. Origen y Paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)* (Buenos Aires, Miño y Dávila, 2012). Es evaluadora de proyectos de investigación de la UNQUI, miembro de comités editoriales y científicos de congresos y jornadas. Ha realizado numerosas intervenciones en el marco del proyecto Memoria Escolar y Memoria Institucional (FCH-UNCPBA). anamont2011@gmail.com

Liliana Martignoni. Magister en Educación, orientación Ciencias Sociales y Educación (UNICEN/UNICAMP) y Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), profesora de Política Educativa (Área Profesorado), Sistema Educativo e Instituciones Escolares y del Espacio de la Práctica Profesional en Gestión de instituciones educativas (FCH/UNCPBA). Investigadora del NEES (FCH/UNCPBA) como codirectora de proyecto. Programa “Historia, Política y educación”, PNI, SECyT, NEES, UNCPBA, 2011-2014 y 2015- 2017. Investigador de la Red Interinstitucional “Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos”, FOCUS-OLHO y UNICAMP/ Brasil, UNSL y UNCPBA. Dirige y codirige becarios (CIN y CIC) y tesis de posgrado y grado. Miembro de comités editoriales y evaluadora de revistas. Ha publicado en revistas nacionales e internacionales, capítulos de libros y libros, entre los cuales puede mencionarse *Ampliación de la obligatoriedad y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza* (La Colmena, 2013). lmar@fch.unicen.edu.ar

Bianchini, María Laura. Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCPBA), Ayudante diplomada ordinario de Administración de la Educación, Planeamiento y Evaluación de la Educación y del Espacio de la Práctica “Prácticas de Gestión en Espacios escolarizados” (FCH-UNCPBA), Investigador en formación del NEES (FCH-UNCPBA), Maestranda en la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO Argentina). mlbianchini@gmail.com

Correa, Natalia Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCPBA), Ayudante diplomada del Departamento de Política y Gestión (FCH-

UNCPBA), Investigador en formación del NEES (FCH-UNCPBA), Maestranda en la Maestría en Educación (FaHCE-UNLP).
ncorrea25@gmail.com

Cuchan, Natalia. Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCPBA), Profesora del ISFDyT N° 166 y del ISFDyT N° 10. Becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC), maestranda en Educación (FaCHE UNLP).
nataliacuchan@gmail.com

Méndez, Jorgelina. Magister en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ). Becaria doctoral de Conicet, NEES, Ayudante diplomado del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Doctoranda en Ciencias de la Educación, FaHyCE, Universidad Nacional de La Plata. jorgelinamendez@gmail.com

Miralles, Anabela. Profesora y Licenciada en Educación Inicial. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas. Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Maestranda del Doctorado y Maestría en Educación, FCH, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. anamira11@hotmail.com

Peralta, Rubén Melitón. Profesor en Ciencias de la Educación (UNCPBA), jefe de trabajo práctico ordinario de Historia Social de la Educación I y II y del Espacio de la Práctica “Memoria Institucional” (FCH-UNCPBA), Investigador en formación del NEES (FCH-UNCPBA), Maestrando en el Doctorado y Maestría de la Educación (FCH-UNCPBA). pericon18@hotmail.com

Ridao, Ángela. Master en Creatividad Aplicada Total. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas y del Instituto Superior San José. Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
angierid@gmail.com

Suasnábar, Juan. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UNCPBA). Diplomado Superior en Ciencias Sociales (FLACSO).

Ayudante diplomado del Departamento de Política y Gestión (FCH-UNCPBA), Investigador en formación del NEES (FCH-UNCPBA), Doctorando en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Becario doctoral de CONICET. juansuas@gmail.com

Vuksinic, Natalia. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Becaria de posgrado de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC). Doctoranda en Ciencias de la Educación, FaHyCE, Universidad Nacional de La Plata. nati.vuksinic@gmail.com

PRÓLOGO

Guillermina Tiramonti

Desde la segunda mitad del siglo pasado, las sociedades latinoamericanas han experimentado importantes cambios en las diferentes dimensiones de su organización social.

Esta transformación resulta de la superposición de procesos, que en algunos casos son contradictorios y generan rupturas, tensiones y conflictos que condicionan la emergencia de la violencia como mecanismo de control y anulación del mismo. Es difícil establecer líneas de correspondencia, correlación o causalidad entre este cúmulo de hechos, procesos y fenómenos emergentes. Por esta razón, se trata de un periodo que requiere ser analizado y estudiado desde diferentes perspectivas en sus específicas manifestaciones.

En el campo de la educación y para el caso de nuestro país, los cambios fueron múltiples y con las mismas tendencias antes señaladas. No hay más que revisar, por ejemplo, la historia de las reformas educativas del nivel medio a partir de los años setenta para encontrarse con esta repetición de intentos y frustraciones de cambio que, en algunos casos, presentan muchas similitudes entre sí pero, en otros, son claramente contradictorios. Este devenir errático se sucede en el marco de diferentes regímenes políticos, ya sea en la dictadura de Onganía como en las democracias iniciadas en 1983.

A pesar de las discontinuidades y diferencias, son reconocibles ciertas tendencias que, si las consideramos en conjunto, han reconfigurado el sistema educativo haciendo que aquello que se construyó en la primera mitad del siglo pasado, siga presente, pero formando parte de un conjunto muy distinto. La pregunta en este caso es si las categorías conceptuales con las que hemos venido leyendo la realidad educativa son fértiles para

ofrecernos la posibilidad de ordenar lo que aparece como un conglomerado de instituciones, dependencias y dinámicas más o menos desordenadas.

El libro que estamos prologando ofrece una interesante muestra de las dificultades en la utilización de las categorías tradicionales como principalidad y subsidiariedad del Estado, el derecho a la educación, las concepciones tecnocráticas y las tendencias privatistas, o las ya clásicas articulaciones entre dictadura y privatización frente a la democracia y el rol principal del Estado.

Hay dinámicas que atraviesan todo el periodo y que parecieran desplegarse con cierta autonomía de los propósitos de los gobiernos que, en muchos casos, solo alcanzan a intentar –con más o menos éxito– algunas políticas para su regulación o, en otros casos, para articularlas –más o menos funcionalmente– a su propuesta política.

Claramente, podemos identificar tendencias que dinamizan el sistema educativo de los años sesenta en adelante y que constituyen una cuestión que es atendida por los sucesivos gobiernos en un intento de encausarlas, regularlas y ponerlas al servicio de sus propósitos. Vale el ejemplo del objetivo de democratizar los diferentes niveles de la educación mediante la supresión de los sistemas de ingreso al inicio del periodo democrático de 1983 o el imperativo de incluir a todos durante el periodo kirchnerista. En ambos casos se trata de una política que se monta sobre una dinámica de expansión que caracteriza a nuestro sistema educativo.

Esta ha sido la dinámica dominante del sistema, la cual se da en toda la región, así como en Estados Unidos y Europa. La población está paulatinamente más tiempo en la escuela y, al mismo tiempo, son cada vez más los alumnos que asisten a una institución escolar. Si bien se pueden registrar propuestas alternativas desde la educación no formal o aquellas que se proponen sacar la educación del influjo de la dominación, todas ellas son débiles y numéricamente poco significativas en comparación con el potencial de los estados nacionales para dar respuesta a las exigencias de mayor educación. Estado que, en muchos casos, se asocia al mercado privado o a las asociaciones de la sociedad civil para ampliar la población abarcada por la prestación educativa.

En este sentido los estados latinoamericanos –y específicamente el nuestro– han avanzado mucho en la ampliación del control y tutelaje de la población a través del incremento de las matrículas. Este hecho ha generado un fenómeno muy interesante: los discursos críticos de los años setenta inspirados en la propuesta teórica de Foucault y su conceptualización de la sociedad disciplinaria señalaron a los sistemas educativos

modernos como avances de la acción disciplinaria del Estado y de su capacidad de tutelaje para el control, pero encontraron que estos mismos esfuerzos tutelares provenientes de gobiernos populistas no se referenciaban en la teorías del control sino, por el contrario, en la ampliación de los derechos de los niños y jóvenes.

Sea cual sea la perspectiva con que se analiza el proceso de expansión, ya sea que lo veamos como eficiencia estatal para el control de la población o como ampliación de los derechos, las estadísticas muestran que durante este periodo se amplió extraordinariamente la capacidad del Estado de incluir a nuevas poblaciones en la educación.

Hay dos movimientos que acompañan esta expansión: uno es el de la diferenciación —sobre el que se ha investigado mucho—, otro es el de la heterogenización y la fragmentación del sistema educativo. Son todos estos fenómenos combinados y superpuestos los que terminan rediseñando la configuración del sistema educativo.

Es así como en este periodo abundan las políticas de diferenciación de las orientaciones de la educación media, con el propósito de atender los diferentes intereses de los jóvenes, la complejización de las demandas laborales o la satisfacción de las pretensiones de distinción que caracteriza a la cultura actual. Finalmente, está el fenómeno de la fragmentación que es una expresión de la desigualdad educativa que se construye mediante el diálogo entre las comunidades y la escuela donde los patrones de socialización de los jóvenes se plasman a través de un intercambio en el que los valores y las concepciones propias de las familias y las comunidades a las que ellas pertenecen se trasponen al ámbito escolar. De esta manera, el fragmento escolar expresa inevitablemente la preexistencia de fragmentaciones culturales y sociales.

Otro proceso que atraviesa el sistema educativo durante este lapso es la tensión entre Estado, sociedad civil y mercado no solo en cuanto a la oferta de educación sino, fundamentalmente, en su cooperación o competencia para la regulación de la población. Pensar en términos de regulación requiere definir las concepciones de principalidad y subsidiaridad del Estado que hasta ahora hemos utilizado. Estos conceptos estuvieron asociados a la diferenciación moderna entre lo público y lo privado como esferas separadas y organizadas internamente por intereses, valores y criterios diferentes: en el caso del Estado, por el bien común y, en el caso de lo privado, por los intereses particulares o el lucro individual. Si por el contrario pensamos estos ámbitos con referencia al problema de la regulación, aparecen como términos que se

combinan para componer una nueva fórmula de regulación funcional a la heterogeneidad, diferenciación y fragmentación del sistema. Se trata de nuevas fórmulas de gobierno destinadas a dar respuesta a los cambiantes desafíos que presentan la conservación y renovación del orden social. Un orden sometido a permanentes cambios que requieren de continuas reconstituciones y rediseños de los modos de regulación.

Los procesos de fragmentación y la tendencia creciente a transformar a lo público estatal en un espacio focalizado en la tutela de los pobres, como una particular expresión de la ciudadanía, han diluido la tradicional asociación entre lo público como expresión de lo común y lo privado como espacio de realización de lo particular. Pareciera que hay un déficit de lo común que no alcanza a expresarse en ninguna de las dos esferas. El sistema educativo ilustra, como ningún otro, la dilución que la cultura ha realizado entre las categorías de privado y público ahora atravesadas por lo virtual y lo real. ¿Cómo se expresa lo público en el protegido espacio de las escuelas universitarias de élite? ¿Y cómo está presente lo privado en las instituciones educativas de fábricas recuperadas? La dificultad de dar cuenta de estas realidades con el instrumental clasificatorio de la Modernidad es cada vez mayor.

En el mismo orden de cosas se inscribe la permanente tensión entre la nación y las jurisdicciones. Tensión en la que convergen todo tipo de cuestiones que no se han terminado de dirimir a lo largo de la historia y que presentan particulares expresiones y modos de procesarse en la segunda mitad de siglo pasado y principios del actual. Desde la imposición autoritaria de las dictaduras, pasando por la búsqueda de la regulación legal, hasta la actual negociación discrecional de fondos y lealtades; la posibilidad de concreción de las políticas nacionales se dirime en este permanente tironeo cuyos resultados dependen en gran medida de los recursos que la nación puede movilizar para sumar las voluntades de las jurisdicciones a su proyecto.

Se suma a este escenario la problemática de las reivindicaciones y competencias entre las identidades nacionales y las jurisdiccionales. Desde la descentralización del sistema educativo, el juego entre una jurisdicción que administra y financia, y una nación que pretende concretar su orientación política, se despliega en todas y cada una de las acciones de intervención en el sistema educativo. La reforma educativa de los años noventa en la que se empeñaron una importante cantidad de esfuerzos y recursos de la nación tuvo una aplicación parcial en las jurisdicciones. La sola condición nacional de la reforma no garantizó su aplicación.

Más allá de las obligaciones que imponía la Ley Federal, las reformas locales estuvieron mucho más cerca de las identidades políticas de cada una de esas jurisdicciones, que de su pertenencia al conjunto nacional.

Otro fenómeno que está presente en los textos que conforman este libro es el de la búsqueda siempre frustrada de reformar el sistema. Cuando comienza a expandirse el sistema, se transforma en una cuestión a ser abordada por todos los gobiernos a través de una reforma. Este imperativo por el cambio está encuadrado en el reconocimiento de las limitaciones del dispositivo para procesar la heterogeneidad de los públicos que comienza atender y, a su vez, en el deseo de renovar la escuela a la luz de nuevos saberes disciplinares con potencialidad de aportar a la resolución de las problemáticas escolares.

En este punto cabe señalar el desarrollo del conocimiento pedagógico, la divulgación creciente de los saberes psicológicos, el valor de las organizaciones planificadas y la importancia dada a la formación de profesionales para todas las actividades que exigía la vida moderna. Todas y cada una de las reformas intentaron redefinir los usos y las prácticas escolares a la luz de los aportes de los saberes emergentes. En todos los casos, las reformas se proyectaron sobre la fortaleza de la institución escolar moderna que, a diferencia de otras instituciones nacionales, resistió y resiste los intentos de transformación mediante una estrategia de incorporación marginal de algunos cambios, haciendo de esta anexión su posibilidad de permanencia. Al mismo tiempo, las reformas –como las lecturas que se han hecho de ellas y se hacen–, están impregnadas de las luchas políticas y de los marcos ideológicos en las que se desenvuelven.

Es interesante comprobar que toda esta etapa está atravesada por la disputa alrededor de la identidad de los docentes. Disputas que se desarrollan tanto en el espacio del Estado como en el de las organizaciones de estos actores. En principio el cierre de las escuelas normales generó un quiebre en la identidad docente que articulaba su condición de “funcionario público” con la de “segunda madre”. Identidad que representaba una alianza entre Estado y familia para la incorporación de las nuevas generaciones a la vida social. El paso a la formación terciaria y el abandono de las escuelas normales se vincula con la conformación de las organizaciones docentes que se debaten entre la identificación con sus pares de la clase obrera –que los incorpora a la masa de los trabajadores manuales– o con sus otros pares, los profesionales. Profesionales o trabajadores, esa es la tensión que atraviesa hoy la identidad de los docentes y las estrategias que sus organizaciones despliegan. Estrategias

sindicales que, tal vez por esta ambigüedad en el reclamo, no han logrado ni el reconocimiento social de los profesionales ni tampoco la legitimidad que gozan los obreros en sus luchas reivindicativas.

El libro que estamos prologando representa un loable esfuerzo de las compiladoras por superar las tendencias dispersas de la producción, asociándolas a un trabajo colectivo para la producción de un texto que aporta una relectura del periodo que se inicia en los años setenta, a partir de la investigación y análisis de casos puntuales.

INTRODUCCIÓN

Desandar para no naturalizar lo escolar: políticas y reformas en clave histórica

Renata Giovine, Ana Montenegro
y Liliana Martignoni

Este libro es el corolario de avances y resultados de tesis de grado y posgrado, presentaciones a eventos científicos, debates en ateneos internos y externos, informes de becas, de un grupo de investigadores en formación inscriptos en el Programa “Historia, política y educación” iniciado en el año 2011. El mismo –que se encuentra actualmente en su segunda etapa–¹ se propone, desde una mirada interdisciplinar del campo de las Ciencias de la Educación, abordar problemáticas educativas que en las últimas décadas han sido objeto no sólo de modificaciones en lo jurídico-organizacional, sino fundamentalmente de mutaciones de los sentidos construidos en torno a la educación pública. Entre ellas, sus componentes fundacionales, tales como la tradicional alianza entre los diferentes niveles del Estado y la sociedad para el gobierno de los sistemas y sujetos educativos, las relaciones de autoridad, las concepciones del sujeto que aprende y el sujeto que enseña.

Los debates epistemológicos, teóricos y metodológicos, las temáticas y escalas de análisis de este programa de investigación confluyen en un abordaje transversal que se concreta a partir de una serie de cuestiones vertebradoras en las que se entretajan los trabajos de esta publicación:

En primer lugar, el diálogo presente –pasado y futuro– atraviesa la indagación de las políticas y las reformas educativas. Las primeras entendidas como el “conjunto de acciones o propuestas de acciones

1. Programa “Historia, política y educación” - II Etapa (2015-2018). Proyecto I: Políticas y prácticas educativas: la conformación de un espacio multirregulado. Proyecto II: Instituciones, reformas y sujetos en la trama presente-pasado. NEES/FCH/UNCPBA-Código SECAT n° 03/D282. Directoras: Dra. Renata Giovine y Dra. Ana María Montenegro. Co-directoras: Dra. Liliana Martignoni y Mag. Ángela Ridao.

[gubernamentales] que (...) afectan, benefician, condicionan o determinan, de forma directa o indirecta, la vida de los miembros de una sociedad” (Bianchetti, 2015: 8); las cuales condensan al conjunto de fuerzas que direccionan el proceso escolarizado a nivel nacional, provincial y local, teniendo en cuenta para su indagación la relación Estado-sociedad-educación históricamente situada, las normas y principios que lo regulan, así como las dimensiones de sentido a través de las que se generan representaciones e identidades de los sujetos (Giovine y Martignoni, 2010). Las segundas, siguiendo los planteos de Torres (2000), Viñao Frago (2006) y Montenegro (2008), son esenciales para abordar las formas en que se expresan las políticas educativas a través de proyectos que se proponen innovar, abriendo a diferentes instancias de participación y generando aceptación o confrontación, intervención o abstención. De allí que su análisis y reconstrucción demanda abordajes en la *longue durée* no sólo para recuperar permanencias, desestructuraciones y/o *reagionamientos*, sino –y más significativo a los propósitos de esta investigación– entablar ese diálogo pasado-presente y viceversa. En otras palabras, se consideran herramientas válidas para entender el presente como un proceso de decantación, donde las bases de origen se resisten a mutar en el marco de la desregulación del Estado de Bienestar/Social, la globalización tecnológica y los nuevos formatos de inclusión/exclusión de niños y jóvenes, sobre todo aquellos en situación de pobreza y vulnerabilidad.

En suma, ambas se inscriben en una historicidad que no es pasado congelado, sino presente “incorporado” (Lahir, 2004), donde fluye “lo que permanece” (Arostegui, 1995) y lo que cambia. Esta concepción desaloja el abordaje cronológico de hechos o acontecimientos, tal como lo concebía la historiografía tradicional, haciendo hincapié en “la espesura de memorias múltiples, las fibras de tiempos heterogéneos y los ritmos de tiempos dislocados” (Didi-Huberman, 2006).

Esta adscripción teórico-metodológica evita naturalizar los cambios desde un presente que lleva a una interpretación lineal de las políticas y las reformas. Más bien se trata de profundizar el análisis desde y en la configuración discursiva de las mismas en tanto construcciones sociohistóricas centradas en la disputa por la fijación y significación de sentidos (Laclau y Mouffe, 1987). Ello supone la utilización –y complementación– de fuentes de información primaria y secundaria que no sólo reconstruyan las voces y perspectivas oficiales, sino también aquellas que se silencian, se desestiman, se olvidan; algunas de las cuales emergerán en otras políticas, prácticas y espacios institucionales.

Temporalmente la investigación se ancla en aquellos momentos considerados “bisagras” en la génesis del sistema educativo argentino y bonaerense. Específicamente, en este libro se presenta la peculiar convivencia entre las escuelas primarias comunes y particulares a principios del siglo XX, la reforma educativa del “Onganiato” que tiene lugar a fines de los años 1960 y lo que se ha dado en llamar la primera y segunda generación de reformas en las décadas de 1990 y 2000.

Reformas integrales que van afianzando una serie de tendencias que intentan alterar algunos componentes de ese “núcleo duro” (Ziegler, 2011)² constitutivo de la educación pública argentina en su sentido fundante y que permanecen más allá de su vigencia legal. Aquellas que apuntan no sólo a la “forma” en cuanto a las reorganizaciones de la estructura organizacional, curricular e institucional, sino fundamentalmente al “fondo”, a la base de conformación histórica del sistema. Esto es, al campo de sentidos a través del cual se construyen creencias, valores, representaciones acerca de la escuela, el docente, el alumno, entre otros.

Las bases del sistema en 1910 se muestran aún permeables respecto de la regulación del Estado provincial sobre las escuelas primarias particulares. En este proceso, si bien el Estado regula el funcionamiento y la acreditación, aquellas denotan autonomía e innovación en lo curricular, lo cual les otorga un reconocimiento social que se anuda con las reformas de la década de 1950 bajo el lema “laica o libre”.

Bajo el régimen político dictatorial de Onganía, la reforma educativa reafirma los procesos de descentralización/provincialización y privatización iniciados una década atrás, así como impulsa la regionalización curricular, la ampliación de la obligatoriedad escolar y la terciarización de la formación de los maestros. Todo ello va debilitando la hegemonía de la Nación en la conducción territorial y epistemológica de las escuelas, el curriculum único y uniforme, la asociación escuela primaria = educación básica y la modificación de la identidad o *ethos* del docente que se construyó alrededor del normalismo.

2. Con esta expresión, Ziegler (2011) alude al formato escolar tradicional, es decir, los componentes que estructuraron la escuela moderna. Y si se incluye su análisis en torno al sentido que Foucault le otorga al término dispositivo, induce a trabajar con ese conjunto heterogéneo de elementos interrelacionados de “instituciones, discursos, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales” (p. 128) que forman parte de lo dicho cuanto de lo no dicho. Un juego de elementos en el que es posible observar cambios de posición y de funciones (Foucault, 1991).

En la década de los noventa, la reforma educativa se enmarca en políticas estatales que deciden desplazar los retazos del modelo social *welfarista* y perfilarse en el proyecto neoliberal produciendo una profunda transformación política, económica, laboral y educativa que se enmarca en una nueva fase crítica del desarrollo capitalista, en la crisis del lazo social y en la llamada segunda mutación cultural que modifica los procesos de identidad y subjetivación, así como aquellas formas de saber y modos de enseñar y aprender característicos de las tradicionales formas de disciplinamiento de los lugares o espacios de encierro (entre otros, la escuela). A ellas se suman las que trascenderán sus muros expandiendo lógicas de subjetivación como “modulaciones cuya malla cambiaría de un punto al otro habitando todo el terreno social con sus prácticas y discursos” (Deleuze, 1991: 106). Específicamente en el campo educativo, se continúan las tendencias señaladas en la anterior reforma, efectivizándose la ampliación de la obligatoriedad escolar, la reforma curricular, la evaluación de la calidad educativa, la capacitación docente y la reorganización de los sistemas educativos jurisdiccionales en cuya cúspide se ubica por vez primera el nivel “federal”, a través de un redefinido ministerio educativo nacional y Consejo Federal. Todo ello en un escenario de desconfianza y temor por la implementación de políticas de ajuste y mercantilización educativa, así como de deterioro de las condiciones de vida de los actores escolares y las escuelas, pese a los recursos destinados a las acciones compensatorias focalizadas que se privilegian en este momento.

La segunda generación de reformas parte de una crítica al modelo neoliberal que comenzó con la modificación en la provincia de Buenos Aires, a principios del siglo XXI, de la propuesta regida por la controvertida Ley Federal de Educación de 1993, algunas de cuyas acciones serán retomadas en el nuevo marco normativo condensado en la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006, inaugurando una nueva etapa donde ambos niveles del Estado se repositionan discursivamente al revalorizar la dimensión política de la reforma, virando la concepción del derecho a la educación como derecho social y humano, implementando un nuevo tramo de obligatoriedad escolar, desplazando lo federal hacia lo nacional en el gobierno del sistema educativo, la apertura de espacios de conducción y promoción de políticas intersectoriales, entre otras regidas por la proclama de la inclusión educativa y la restitución de derechos vulnerados. No obstante, se observan continuidades de políticas y prácticas

noventistas que hibridan –y en algunos casos contradicen u obturan– esas pretensiones discursivas (Martignoni, 2013; Giovine y Martignoni, 2014).

En segundo lugar y tal como se desprende de lo anterior, otra de las cuestiones que vertebran las investigaciones son las complejas e imbricadas relaciones entre lo nacional y lo provincial para el gobierno del sistema educativo, las instituciones y los sujetos. El abordaje conjunto en una jurisdicción –la provincia de Buenos Aires– desde diferentes objetos informadores que exploran en ese flujo, aporta a los debates y reflexiones en cuanto a los nuevos mecanismos de regulación social y educativa, hace hincapié en cómo se modifica históricamente esa serie federalismo/descentralización – participación social/comunitaria, y cómo se dirime entre aquéllos la distribución de las fuerzas reguladoras en el campo educativo.

Una serie discursiva que, desde el largo proceso de formación del Estado argentino durante el siglo XIX, permite comprender las relaciones que se van entablando entre el Estado nacional y las provincias; las cuales ponen en evidencia por un lado una disputa de poder –nunca saldada– entre ellos, y por otro las pretensiones hegemónicas de la provincia de Buenos Aires por dominar el escenario nacional, a la vez que termina siendo hegemonizada por dicho proceso. Cuestión que replica en su territorio en los vínculos que establece con los municipios. Los modos de procesar el federalismo en Argentina, de un federalismo liberal (pautado en la Constitución Nacional de 1853/60) a un federalismo centralizador (Chiaramonte, 1986) tanto en lo político y económico como en lo simbólico, permean la conducción territorial y pedagógica de los sistemas educativos, y se han convertido en un tema recurrente de las reformas educativas. Desplazándose desde la constitución de sistemas paralelos (nacional y provinciales) con mayores o menores niveles de autonomía según los diferentes momentos históricos, hacia la instalación de un centro –la Nación– que ubicado en la cima interviene en y sobre las provincias. Un centro que, tal como ya se ha mencionado, crea un nuevo *locus* o supranivel, federal en los años 1990, nacional en los 2000.

En tercer lugar, las indagaciones abordan diversas concepciones y materializaciones de lo público, lo particular y/o privado desde la regulación por el Estado presente en la concepción sarmientina de educación común hasta la autonomización relativa del sector privado de la educación en la década de 1960.³ No obstante, es en 1993 cuando puede observarse

3. Legalizado con la sanción de la Ley “Domingorena” de 1958.

ese cambio de sentido en la concepción de lo público a través del cual se plantea que toda la educación es pública y que las instituciones educativas sólo difieren en cuanto a su gestión: estatal o privada.

Pese al giro discursivo que portan las políticas educativas de los años 2000 y la introducción de un tercer tipo de gestión social y cooperativa,⁴ se mantiene la misma concepción de lo público y se amplía el cariz de la educación entendida como práctica socioeducativa que interpela a la participación de otros sectores y actores no tradicionales; muchos de los cuales asumirán un papel de auditoría, modificándose las formas de control del sistema educativo a través del cual las instituciones se convierten en “auditables”, produciéndose una “nueva trama de visibilidades en relación con la conducta de las organizaciones y de aquellos que la componen” (Rose, 1997: 35). En tanto otros se harán cargo de parte de la posible desafiliación de niños y jóvenes, buscando formas de inclusión escolar e integración social.

De ahí que en las últimas décadas se observa cómo las estructuras de gobierno y gestión se amplían dando lugar a una mayor diversificación y especialización de los aparatos de conducción educativa, pero que ya no poseen esa pretensión de constituir una red estatal jerárquica de funcionamiento único característico de las burocracias weberianas. Más bien, la multiplicación de centros de regulación torna a ésta más difusa y va conformando una variedad de redes heterogéneas y superpuestas que responden a diferentes racionalidades políticas y estrategias de poder –estatales, sociales e individuales–, dando lugar a una trama multirregulatoria estatal y no-estatal, escolar y educativa (Giovine, 2012). Una trama que va implicando reocupaciones estratégicas de los diferentes niveles del Estado, de la sociedad y las instituciones educativas. De ahí que también se considera necesario observar cómo se interpela a los docentes y alumnos a asumir mayores niveles de decisión y responsabilidad.

En tal sentido, y en cuarto lugar, se recuperan los aportes de corrientes posestructuralistas al privilegiar un análisis relacional entre la macropolítica educativa y la micropolítica escolar. Una perspectiva que –especialmente promovida por Ball (1987) en el análisis político educativo– intenta revertir aquella tendencia dominante apoyada en las teorías de la organización y administración empresarial del siglo XX contraponiendo “lo macro

4. Se ha trabajado este tema en Correa y Giovine (2010). Este tipo de gestión reconoce las prácticas sociocomunitarias que venían gestándose a principios del siglo XX en aquellas tradiciones educativas de los movimientos sindicales y anarquistas que el proceso de estatalización educativa debilitó u opacó.

frente a lo micro, la estructura frente a la acción, la libertad frente al determinismo” (p. 21). En otros términos, poniendo límites al poder de autorrealización de las reformas de los sistemas educativos y las escuelas al ponderar categorías tales como el orden, el consenso, la neutralidad ideológica y la adaptación de los sujetos al sistema, las cuales no dan cuenta de la relación que se entabla entre las estrategias que despliegan los individuos para alcanzar sus intereses, el control institucional, la disputa ideológica y los conflictos que se generan.

Por el contrario, esta investigación intenta observar también ese lado oscuro de lo que sucede en las escuelas en el encuentro entre las políticas educativas y las ideas/experiencias de los actores involucrados. Es decir, aquello que se constituye en la micropolítica de la vida escolar, revalorizándose la dimensión política por encima de la administrativa.

Desde esta perspectiva de análisis, algunos objetos informadores del texto buscan poner en diálogo –atento a las mediaciones no lineales, sino más bien reticulares⁵– las políticas con aquellos actores políticos, educativos y sociales que –provenientes de diferentes niveles del Estado y la sociedad– las resignifican, instalando o reinstalando sentidos en función del procesamiento de los acuerdos y conflictos que ellas portan cuando ingresan a ese campo de lucha que es el espacio de la institución escolar. Del mismo modo también las experiencias de los actores son resignificadas producto del “modo de acumulación-reestructuración” (Lahir, 2004) que aquellas huellas regulatorias dejan impresas en sus subjetividades, incidiendo en las relaciones que los actores entablan con la escuela y su permanencia en ella.

En síntesis, se abordan las políticas y las reformas como producto de trayectorias reticulares que se formulan en una arena de disputas en torno a los significados, como regímenes de verdad en los que se establecen los límites entre lo permitido y lo prohibido (Giovine, 2012); así como “representaciones que son codificadas de modos complejos en la construcción subjetiva de los diversos actores que componen el ciclo de políticas” (Tello y Mainardes, 2012: 18). En términos de Burke (1996), se busca mirar no tan sólo lo que permanece o cambia “desde arriba” –lo político gubernamental–, sino también las voces “desde abajo” por donde

5. Laudan (1984) afirma que entre las decisiones macropolíticas y el nivel micropolítico se dan vínculos complejos que abren a un retículo de posibilidades múltiples y no a relaciones lineales. En tal sentido, considera que el análisis de los discursos que prescriben el deber ser escolar y la indagación micropolítica son dos tipos de registros que permiten interpretar más comprensivamente la cuestión política de la escuela.

circulan otros discursos, proyectos, actores que las procesan y significan de acuerdo a particulares creencias, circunstancias y urgencias.

Los siete capítulos que se presentan a continuación, se nutren teórica y metodológicamente de los ejes planteados, dando cuenta desde diferentes objetos informadores de otros entrecruzamientos y riquezas propias de las fuentes exploradas por los autores.

Los tres primeros toman como analizadores algunos textos legales que regulan la educación en Argentina en el marco de la segunda generación de reformas, interrogándose acerca de sus procesos de elaboración y proponiéndose trascender tanto un tipo de análisis meramente descriptivo como prescriptivo en el que se conciben a las leyes como totalidades homogéneas, sin fisuras y válidas para todo tiempo. Más bien avanzan hacia un análisis político⁶ de los mismos haciendo hincapié en el carácter relacional, histórico, plural, heterogéneo y conflictivo de dichos procesos. Para ello parten de una concepción de las leyes entendidas como “tecnologías de poder político que para gobernar se asocian a una técnica intelectual y transmiten lenguajes, saberes, controles, procedimientos, permisos y prohibiciones, modos de conducirse en pos de un orden político y social” (Giovine, 2012: 48).

En *El derecho a la educación en la provincia de Buenos Aires: debates por su sentido durante la sanción de la Ley de Educación Provincial*, Juan Suasnábar analiza los sentidos que se le otorgan al derecho a la educación en los proyectos de ley, poniéndolos en diálogo tanto con la ley educativa nacional sancionada un año antes (derogatoria de la Ley Federal de Educación de 1993) y la Constitución Provincial modificada en la década de los noventa, así como con declaraciones de organismos internacionales que adquirieron estatus constitucional en 1994. En tal sentido, realiza una distinción analítica de cuatro dimensiones: cuál es su concepción jurídica (derecho individual, social y humano), cómo se define lo público y lo privado (abarcando tanto el “tipo de bien” que brinda, como los ámbitos y actores autorizados a intervenir en el sistema educativo), cómo se delimita el rol del Estado (en ese *continuun* que va desde la principalidad a la subsidiariedad) y cómo se distribuye la capacidad decisoria al interior del sistema educativo (centralizado-descentralizado). En el análisis comparativo entre los tres proyectos va señalando convergencias y diferencias que, tal como lo sugiere el autor,

6. Véase Giovine y Suasnábar (2013).

ameritaría incluir en una visión a largo plazo que le permita realizar una genealogía del derecho a la educación.

Natalia Correa en *La Ley de Financiamiento Educativo: debates sobre el federalismo y el rol del Estado*, se propone dar cuenta de la “complejidad articuladora” que los mismos encierran, en tantos portadores de discursos que se van conformando de retazos, tensiones y contradicciones. De esta manera, ante el interrogante respecto del rol que se le otorga al Estado en materia de financiamiento, y tomando como objetos informadores los proyectos, debates y sanción de dicha ley, va reconstruyendo históricamente las complejas formas de concreción del federalismo argentino tanto en su aspecto político-educativo como fiscal. Para ello se vale de dos categorías analíticas que han sido tradicionales en la política educativa, pero cuestionando el tomarlas como oposiciones binarias y muchas veces confundiéndolas entre sí: principalidad-subsidiariedad y centralización-descentralización. Más bien observa cómo las mismas dan lugar a múltiples combinaciones que es necesario adjetivar y que evidencian el complejo entramado de relaciones de poder entre los diferentes niveles del Estado y sectores sociales para el gobierno del sistema educativo. Es decir, cómo se manifiestan pujas y disputas por hegemonizar, a través de quiénes y cómo se financia, la conducción y epistemología de la educación. En este recorrido va describiendo cómo se reafirman las tendencias hacia un “federalismo centralizante” y “coercitivo”, en el que el Estado nacional reasume un rol con mayores rasgos de principalidad en desmedro de las provincias y municipios. A la vez que continúa presentando rasgos de subsidiariedad, los cuales se manifiestan en “acciones compensatorias” que reafirman el carácter mixto fundante del sistema educativo argentino.

El capítulo de María Laura Bianchini, *Las políticas educativas y la educación agropecuaria en la última década*, se ubica en el contexto de las transformaciones que –desde mediados de los noventa– se han venido produciendo con la difusión de la producción intensiva de la soja. Pese al potencial productivo del país, la crisis de seguridad alimentaria desatada en 2001 traerá consecuencias no sólo en el sistema productivo, sino también en el orden social, cultural y educativo. En este marco, y especialmente a partir de 2005, la educación agropecuaria se redimensiona a través de un conjunto de normativas que se sancionan entre los años 2005 y 2014: la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05, las leyes educativas de la Nación y la provincia de Buenos Aires y los programas tendientes al mejoramiento de la educación técnica y agraria, y su vinculación con el sector productivo local y regional. Específicamente,

la autora indaga los cambios de la política de educación agropecuaria, el lugar que se le atribuye a la comunidad y al sector productivo; intentando detectar la instalación de nuevos y viejos debates y el rol asumido por el Estado nacional y provincial en relación con esta modalidad de educación secundaria. Como resultado del entrecruzamiento entre la lectura de las políticas y las voces de actores escolares, observa las relaciones que se entablan con organizaciones de la sociedad civil y del sector productivo en tanto eje fundacional de estas escuelas fuertemente orientadas por el “saber hacer”.

El cuarto y quinto capítulo exploran desde dos objetos informadores –el derecho del niño al juego y las relaciones de convivencia en la escuela– las modificaciones que acontecen en las últimas décadas sobre las concepciones de infancia y la juventud, especialmente en los niveles de inicial y secundario del sistema educativo bonaerense; cambios que se expresan jurídicamente en el pasaje de la Ley Agote a la Ley de Promoción y Protección Integral de Derechos, desafiando a la escuela a pensarlos y tratarlos como sujetos de derechos, así como habilitando nuevas normas de convivencia, curriculares y prácticas institucionales que redefinen –no sin tensiones– las miradas y relaciones entre el adulto-educador y el niño/joven-educando.

Ángela Ridaio y Anabela Miralles, en *La trama de los derechos del niño al juego: un derecho en “juego”*, analizan el andamiaje sobre el que se inscribe la instalación de la noción de los derechos del niño en las políticas y reformas curriculares que se llevan a cabo en el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires entre la década de los años 1990 y la actualidad. Los hallazgos van más allá de lo curricular y visibilizan un campo atravesado entre lo jurídico y lo pedagógico –los derechos del niño– provenientes de los organismos internacionales y la normativa nacional; contextualizados por diferentes concepciones respecto del juego y la niñez a través del tiempo. En otras palabras, las autoras analizan el complejo pasaje del juego como herramienta auxiliar de los contenidos a transformarse en un contenido en sí mismo. Si bien reconocen una renovación curricular, también visibilizan debilidades en esta reconceptualización. Algunos indicios exploran en la permanencia del paradigma de orden relacional (roles de los adultos y sus prácticas institucionales), la falta de consonancia entre los discursos de los diseños curriculares y el enfoque actual de los organismos internacionales como si la reforma introdujera la temática de manera lineal, con carencia de

reflexiones críticas, capacitación docente y replanteos que posibiliten la concreción de dicha innovación.

Natalia Cuchan, en su texto *La proclama multirregulatoria de los vínculos escolares entre la ampliación de la obligatoriedad escolar y la corresponsabilidad*, le otorga continuidad a una investigación previa en la que analizó discursivamente el desarrollo de las políticas vinculadas a la conflictividad y violencia en las escuelas, pudiendo observar en el período 1999-2007 la configuración de una incipiente trama multirregulatoria de los vínculos escolares que intenta redefinir la tradicional concepción de la disciplina escolar. Sobre esta base, su investigación actual propone analizar cómo se instrumentan las políticas educativas construidas en torno a la regulación de los vínculos en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires –desde un análisis relacional de los planos macro y micropolíticos– durante la segunda generación de reformas, extendiendo el período de análisis hasta el año 2015. A través de evidencias exploratorias muestra cómo el objeto de dichas políticas amplía su alcance, ya que si bien inicialmente las normas ponían su acento en el abordaje de la prevención de la conflictividad y la violencia en las escuelas, en los últimos años comprende un amplio abanico de situaciones donde aquellas sólo serían una de las tantas particularidades a contemplar.

Por último, el sexto y séptimo capítulo ponderan el abordaje histórico y reconstruyen dos de esos momentos bisagra a los que anteriormente se hizo alusión: la “terciarización” de la formación docente y la “educación común” en la escuela particular. Cuestiones de permanente debate por la redefinición de lo público y lo común, y la diversidad de discursos que transitan entre el *ethos* del docente tensionado entre su concepción como trabajador de la educación o profesional/ejecutor y la autonomización de una currícula innovadora que introduce saberes prácticos en la educación común.

Jorgelina Méndez y Natalia Vuksinic, en *La identidad docente en conflicto: reconceptualizaciones en torno a la reforma de la “terciarización del magisterio” en Argentina (1966-1972)*, analizan en clave histórica una reforma que va más allá de un cambio de nivel al canalizar una complejidad de procesos teóricos, sugerencias de los organismos internacionales y las propias demandas de los docentes. Las autoras desagregan el proceso desde modificaciones que cobran esencialidad, se entrecruzan para reforzarse y hasta llegan a contradecirse. Con permanencias y rupturas describen los cuestionamientos al docente apóstol (maestro) y la promoción del docente profesional (profesor), entre pujas

de corrientes técnicas y/o “profesionistas” versus “gremiales” que promovían un docente profesional versus un trabajador de la educación, respectivamente. Sin embargo, el pasaje de la formación docente de un nivel a otro, los cambios institucionales, los nuevos planes de estudio, el nuevo rol docente, quedan atravesados por el discurso tecnocrático transformándolos en ejecutores; contradiciendo así la mirada gremial ligada al diálogo social y su vinculación con los otros trabajadores. Más allá de las modificaciones que esta reforma impone, las autoras ponen en evidencia cómo la identidad lograda condensa una pluralidad de sentidos que vuelven a reflatarse de manera constante en el tiempo. Ella anuda pasado-presente y viceversa, enlazando sentidos que reaparecen cuando la realidad impacta en temas como las condiciones de trabajo docente, la cuestión salarial, la formación, su valoración social como mediador del contrato Estado-sociedad-educación.

El último capítulo, escrito por Rubén Melitón Peralta, *Marcas curriculares de signo francés en el Colegio San José*, visibiliza en un estudio de caso a inicios del siglo XX en la provincia de Buenos Aires, la convivencia entre las marcas de “signo francés” que éste porta y las de una escuela primaria pública en proceso de regulación estatal y homogenización del curriculum, vía el afianzamiento de un *minimum* para la enseñanza graduada. Lo relevante de esta exploración es que, más allá de la imposibilidad de otorgar títulos, el Colegio se expresa por la autonomía para elaborar ofertas, la circulación de textos de enseñanza traducidos del francés, la producción de soportes materiales de avanzada, junto a la flexibilidad de planes y programas como canalizador de demandas sociales –los estudios comerciales– en la región que se asienta. Este carácter adquiere mayor dimensión al compararlo con la escuela primaria pública, que más preocupada por una homogeneización de la currícula que responda al *minimum*, desplaza inquietudes similares canalizadas en congresos oficiales y/o en visiones de pedagogos que promovían este tipo de enseñanza como herramientas para una salida laboral, al no contar aún con una escuela secundaria de modalidad comercial. Es en esta inflexión particular que el Colegio se cualifica al ocupar este espacio vacío, que no es resultado de una improvisación de los exilios forzados, sino una experiencia asentada en el país de origen donde se consideraba importante la articulación entre buenos ciudadanos y formación comercial.

Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar, supone así una complementación de espacios, temporalidades, actores y tradiciones diversas, abriendo los intersticios macropolíticos en los que se alojan

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

www.amazon.com
www.bibliotechnia.com
www.interebook.com
www.e-libro.net

MIÑO y DÁVILA
♦ E D I T O R E S ♦