

**Estado, escuela y comunidad en la Argentina neoliberal (1993-2001).
Decisiones teóricas y principales hallazgos de una investigación educativa**

Hernán Mariano Amar
Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)
hamar@untref.edu.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9150-7074>

Resumen: En este artículo, se analizan algunas de las decisiones teóricas y metodológicas adoptadas para construir una tesis doctoral, que fue presentada y defendida en el marco del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO Argentina, y cuya reescritura académica concluyó con la publicación de un libro titulado *Estado, Escuela y Comunidad en la Argentina neoliberal (1993-2001). La configuración discursiva de una política educativa nacional (Prohistoria, 2019)*. Se presentan, además, algunos de los principales hallazgos de este estudio; sus aportes al campo de las ciencias sociales (con foco sobre temas educativos); y sus posicionamientos sobre las políticas educativas diseñadas por el Estado Nacional para descentralizar el abordaje de las demandas comunitarias a través de la co-gestión escuela-tercer sector en los años noventa y principios de dos mil.

Palabras clave: Estado. Escuela. Comunidad. Argentina. Neoliberalismo.

Estado, escola e comunidade na Argentina neoliberal (1993-2001): decisões teóricas e principais achados de uma investigação educativa

Resumo: Neste artigo, analisamos algumas das decisões teóricas e metodológicas adotadas para a construção de uma tese de Doutorado, apresentada e defendida no âmbito do Programa de Doutorado em Ciências Sociais da FLACSO Argentina, cuja reescrita acadêmica foi concluída com a publicação de um livro intitulado 'Estado, escola e comunidade na Argentina neoliberal (1993-2001): a configuração discursiva de uma política educacional nacional' (Prohistoria, 2019). Além disso, são apresentadas algumas das principais conclusões deste estudo: as contribuições para o campo das Ciências Sociais (com foco em questões educacionais); as posições sobre políticas educacionais elaboradas pelo Estado Nacional para descentralizar a abordagem das demandas da comunidade por meio da cogestão do terceiro setor da escola nos anos de 1990 e início dos anos 2000.

Palavras-chave: Estado. Escola. Comunidade. Argentina. Neoliberalismo.

State, school and community in neoliberal Argentina (1993-2001): theoretical decisions and main findings of an educational study

Abstract: In this article, we analyze some of the theoretical and methodological decisions adopted to build a Doctoral dissertation, which was presented and defended within the Doctoral Program in Social Sciences of FLACSO Argentina, whose academic rewriting concluded with the publication of a book entitled 'State, School and Community in neoliberal Argentina (1993-2001): the discursive configuration of a national education policy' (Prohistoria, 2019). In addition, some of the main findings of this study are presented: the contributions to the field of Social Sciences (with a focus on educational issues); and the positions on education policies designed by the National State to decentralize the approach to community demands through co-management of the school-third sector in the 1990s and early 2000s.

Keywords: State. School. Community. Argentina. Neoliberalism.

Introducción

En este artículo se analizan algunas de las decisiones teóricas y metodológicas adoptadas para construir una tesis doctoral, que fue presentada y defendida en el marco del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO Argentina, y cuya reescritura académica concluyó con la publicación de un libro titulado *Estado, Escuela y Comunidad en la Argentina neoliberal (1993-2001). La configuración discursiva de una política educativa nacional (Prohistoria, 2019)*. Se presentan, además, algunos de los principales hallazgos de ese estudio; sus aportes al campo de las Ciencias Sociales (con foco sobre temas educativos); y sus posicionamientos sobre las políticas educativas diseñadas por el Estado Nacional para descentralizar el abordaje de las demandas comunitarias a través de la co-gestión escuela-tercer sector en los años noventa y principios de dos mil.

Concretamente, en esa investigación se analiza la configuración discursiva de una política de Estado sobre Escuela y Comunidad con énfasis en la promoción de proyectos solidarios, desde la sanción y promulgación de la Ley Federal de Educación nro. 24.195 de 1993, durante el primer gobierno nacional del justicialista Carlos Saúl Menem, y hasta la renuncia del presidente aliancista Fernando de la Rúa a fines de diciembre de 2001. En el contexto de la Reforma del Estado Nacional y de la denominada “transformación educativa para la construcción de una nueva sociedad del conocimiento”, tras las secuelas de las hiperinflaciones locales y la crisis mundial de los Estados de Bienestar, la caída del Muro de Berlín y la disolución de la URSS y el bloque socialista.

El discurso de esta política pública se construyó fundamentalmente en el marco del Proyecto Especial Educación y Servicio Comunitario¹ del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (en el segundo gobierno del presidente Menem) y se consolidó con el Programa Nacional Escuela y Comunidad² del Ministerio de Educación de la Nación (con el breve gobierno del presidente de la Rúa). Su foco pedagógico se centró en la relación entre la Escuela y la Comunidad. Desde esa interfaz, la comunidad fue comprendida como un espacio formativo integral para los objetivos de una nueva escuela abierta a las demandas sociales: no sólo para la enseñanza de los contenidos disciplinares, sino también para la promoción de ideas y acciones solidarias mediante el desarrollo de proyectos de servicio comunitario y aprendizaje-servicio. Estos implicaron unas metodologías postuladas como reversos del asistencialismo, dado que se las posicionaba por aquellos años como impulsoras de la promoción social a partir de la realización de prácticas pedagógicas que combinaban el currículum escolar, el protagonismo estudiantil y el servicio social con miras al abordaje eficaz de las problemáticas comunitarias. Los programas tenían el objetivo de inculcar en los alumnos algunas competencias estratégicas clave (autogestión, liderazgo, trabajo en equipo, comunicación, solidaridad) evaluadas como necesarias para la inserción plena en los campos educativos, laborales y comunitarios de una nueva sociedad del conocimiento, que demandaba mayor productividad, competitividad y valores pro-sociales para la modelación de una ciudadanía democrática eficiente y de consensos.

De más está decir que, a medida que se agudizaron las consecuencias económicas, sociales y culturales regresivas de las políticas diseñadas por el nuevo liberalismo argentino en los años

¹ El Proyecto Especial Educación y Servicio Comunitario se encargó de la promoción de los proyectos de servicio comunitario y aprendizaje-servicio en las escuelas argentinas, así como también de la organización de los seminarios internacionales de Educación y Servicio Comunitario en los últimos años del segundo gobierno del presidente Menem. Este Proyecto Especial fue coordinado por la profesora María Nieves Tapia, miembro de los Focolares y referente pedagógica y comunitaria de la Iglesia Católica, y se enmarcó en la órbita de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo a cargo de la doctora Cecilia Braslavsky.

² El Programa Nacional Escuela y Comunidad fue creado por el gobierno nacional de la Alianza. El pasaje de Proyecto Especial a Programa Nacional jerarquizó la política nacional de promoción de proyectos de aprendizaje-servicio escolar al contar con mayor presupuesto y un equipo técnico nacional estable destinado a la capacitación de las escuelas de todas las jurisdicciones del país.

noventa, esta política educativa nacional también se transformó en un espacio disponible para la producción de algunas ideas y prácticas que criticaron a las llamadas sociedades posindustriales o posmodernas de fin del siglo XX y principios del siglo XXI (y a su visión instrumental sobre la educación) por sus contribuciones al individualismo egoísta, el consumismo y la exclusión social.

Cuestiones de teoría social y estrategia metodológica

En ese trabajo de investigación, el campo empírico de análisis se constituyó predominantemente con las actas del Seminario Internacional de Educación y Servicio Comunitario y del Seminario Internacional de Escuela y Comunidad, organizados por el ministerio de educación argentino entre 1997 y 2001. Se conformó también con las actas del I y el II Premio Presidencial Escuelas Solidarias, y con los módulos oficiales y textos estatales de autor producidos por el Programa Nacional Escuela y Comunidad del Ministerio de Educación de la Nación en los años 2000 y 2001. El corpus de indagación se estructuró, además, con un conjunto de libros, capítulos de libros, artículos y ponencias sobre la materia redactados por funcionarios ministeriales y especialistas locales a principios de la década de 2000. Los materiales de estudio también incluyeron entrevistas personales a figuras clave del campo de la educación solidaria (Andrés Delich, tercer ministro de educación del gobierno nacional de la Alianza; Daniel Filmus, director de la FLACSO Argentina en los años noventa), y algunas conferencias públicas en formato audiovisual dictadas por María Nieves Tapia (coordinadora del Proyecto Especial Educación y Servicio Comunitario durante el menemismo, y del Programa Nacional Escuela y Comunidad con la gestión aliancista).

Los datos de este campo empírico fueron leídos a partir de una batería de autores, teorías, ideas y conceptos sobre el Estado y las modalidades de producción de conocimientos científicos y especializados que estructuran los discursos de las políticas públicas en el campo educativo argentino. Así, se consideró que el Estado, según Bourdieu (2015), cumple al menos tres funciones: integración, dominación y diferenciación sociales. Para el sociólogo francés, el Estado detenta el monopolio legítimo de la violencia física y simbólica; produce y reproduce unos sistemas simbólicos entendidos como sistemas de clasificación compartidos por todos los ciudadanos que posibilitan, al mismo tiempo, la integración, la dominación y la diferenciación entre los grupos y clases sociales. Además, según este autor, el Estado es un meta-campo: un conjunto de espacios en el que múltiples agentes y agencias libran disputas por la imposición de las definiciones legítimas sobre las problemáticas sociales y sus modos posibles de abordaje a través del diseño de políticas públicas.

Por su parte, la especificidad de las modalidades de producción de conocimientos científicos y especializados que configuran los discursos de las políticas públicas en el campo educativo argentino se comprendió a partir de algunos conceptos como *usos y apropiaciones intelectuales* (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001) y *traducciones* (LATOURET, 1983; CALLON, 1986; BOURDIEU; CHARTIER, 2011). Se consideró que esa fabricación de conocimiento intelectual periférica y local se genera históricamente en/por referencia a los centros hegemónicos de producción mundial de las Ciencias Sociales y Humanidades: Europa (ALTAMIRANO, 2004; TERÁN, 2015), y en las últimas décadas también los Estados Unidos, como demostró Blanco (2006) con su trabajo sobre Gino Germani y la sociología argentina. En el caso de los discursos y políticas educativas nacionales, es válido decir que esa producción simbólica nativa presenta, según Schriewer (2011) y Beech (2011), una refracción de los discursos y políticas educativas con status supranacional elaborados fundamentalmente por los países desarrollados nucleados en la OCDE, los organismos internacionales (UNESCO, Banco Mundial) y las ONG de alcance global. Esa refracción no debe comprenderse como el pasaje lineal de ideas y experiencias desde los campos de producción originarios hacia sus campos

exógenos de reconocimiento, sino como un complejo proceso estructurado entre esos dos polos productivos, en el que siempre se agrega y se pierde algo como se señala en otro lugar (AMAR, 2016), y en el que se reconfigura continuamente, como decía Verón (1998, 2004), la producción social de sentido.

Con el concepto de *traducción* se comprendió el proceso por el cual algunos agentes y agencias, ubicados en diversos espacios (nacionales e internacionales) conciben progresivamente determinados mundos sociales y sus problemáticas, así como también la posibilidad de concentración de los recursos para el control discursivo y operativo sobre ellos, convirtiéndose en los portavoces válidos de esos asuntos y sus conflictos, demandas y modos de abordaje y comunicación públicos (LATOURET, 1983; CALLON, 1986). Las traducciones, a decir de Bourdieu y Chartier (2011), siempre conllevan incesantes reformulaciones operadas por los lenguajes y lógicas impuestas por la recepción de los diferentes campos simbólicos. Son operaciones de reconfiguración discursiva que también pueden ser entendidas como *usos y apropiaciones intelectuales* que, según Catani, Catani y Pereira (2001), designan modalidades o formas de recepción de autores, teorías, ideas, conceptos y prácticas por parte de sujetos e instituciones comprometidos con la generación de conocimientos científicos y especializados.

El discurso de las políticas educativas nacionales, además, es comprendido como una matriz textual compuesta por algunas palabras, ideas, conceptos y experiencias ubicadas, utilizando plásticamente algunas ideas de Hall (2017) y Williams (2000), en una posición o tendencia dominante; con sus significados y definiciones dominantes. Pero también, parafraseando a Deleuze (2008), como un mecanismo regulatorio: es decir, como una superficie discursiva de política estatal tensionada por otras ideas y experiencias críticas que la minan, horadan, fisuran, desbordan desde su interior. Estas tendencias y contra-tendencias no hacen otra cosa que expresar los múltiples posicionamientos de los grupos políticos en pugna en los diferentes espacios sociales.

Por último, esa investigación con enfoque cualitativo y énfasis en el análisis discursivo se construyó desde una perspectiva analítica que combina plásticamente la sociología y la historia. Se enmarcó en la tradición social crítica, y se afirmó en las contribuciones de los estudios que enlazan la teoría social y la investigación empírica. Recurrió, además, al uso profuso de citas para situar las tomas de posición de los agentes pedagógicos sobre la problemática de la relación entre la Escuela y la Comunidad (con énfasis en la promoción de iniciativas solidarias), pero trató de evitar dos problemas que, según Todorov (2014), acechan al investigador social: 1) la obsesión por el reflejo fiel de las palabras de los Otros; y 2) el uso perverso de las palabras de los Otros. Se buscó, en la medida de lo posible, otro punto de análisis porque, como planteaba este semiólogo búlgaro, hacer (re)vivir a los Otros no es dejarlos intactos, como tampoco lo es obliterar enteramente sus voces.

Según Marradi, Archenti y Piovani (2010), el análisis discursivo se interesa por las relaciones entre el texto y el contexto, el habla y los géneros discursivos de la vida social desde una perspectiva interdisciplinaria. Para estos autores, el análisis discursivo permite conocer el lenguaje, un instrumento privilegiado de producción y reproducción del mundo social que otorga sentido a las relaciones sociales, pero también de diferenciación y legitimación de esas relaciones que estructuran las estructuras sociales, que no son otra cosa que estructuras y relaciones de poder. Este enfoque sitúa, además, el texto en relación a su contexto, al establecer que el contexto es el dador último de los sentidos de las emisiones e interpretaciones que los agentes otorgan a sus prácticas sociales.

La adopción del enfoque analítico cualitativo no olvida, sin embargo, que las políticas, ideas y prácticas siempre son producidas y coordinadas inconscientemente, parafraseando a Bourdieu y Wacquant (2005), por mecanismos objetivos que pesan sobre los agentes que se

desenvuelven en los espacios sociales. Por tal motivo, estas configuraciones oficiales específicas son abordadas considerando la información contextual estructural sobre el período histórico analizado, aportada por las investigaciones del campo de las ciencias sociales.

Principales hallazgos

La preocupación sobre la relación entre la Escuela y la Comunidad en el campo educativo argentino puede ser definida, según Castel (2009) y Foucault (2017), como una problematización: como un conjunto persistente de problemas, preguntas, ideas y experiencias reformulados, resignificados, multiacentuados en/por diferentes contextos históricos y proyectos políticos. Precisamente, desde la constitución del sistema educativo hasta la denominada transformación educativa impulsada con la Ley Federal de Educación nro. 24.195 de 1993. Desde las prácticas de pedagogos y educadores críticos (anarquistas, socialistas, democrático-radicalizados, escolanovistas) a principios del siglo XX, que bregaban por la participación de las sociedades populares en las escuelas, la co-gestión escuela-comunidad y la moralización sexual de la clase obrera hasta los proyectos educativos solidarios diseñados en los talleres integrales del proyecto piloto del Ciclo Básico General (C.B.G) de la nueva escuela secundaria alfonsinista: una propuesta que tenía por objetivo el abordaje de las problemáticas comunitarias para formar ciudadanos democráticos participativos y con conocimientos complejos para continuar los estudios superiores e ingresar al mercado laboral.

En los años noventa y principios de dos mil, puntualmente, la política nacional sobre Escuela y Comunidad con énfasis en la promoción de proyectos solidarios se configuró discursivamente mediante múltiples usos y apropiaciones intelectuales (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001) y traducciones (LATOURET, 1983; CALLON, 1986; BOURDIEU; CHARTIER, 2011) efectuados por funcionarios ministeriales nacionales y jurisdiccionales, especialistas locales y extranjeros, y directivos/docentes/estudiantes locales, que abrevaron eclécticamente en algunas teorías, autores, ideas y experiencias producidas por los campos de las ciencias sociales y humanidades de Estados Unidos, Europa, América Latina (con énfasis en Argentina), África, y también por los organismos internacionales como la UNESCO: entre las definiciones del *service learning* establecidas por el Congreso de Estados Unidos y los fundamentos de la pedagogía basada en el aprender en/con la experiencia de John Dewey y Paulo Freire (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1997; MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 2000, 2001; TAPIA, 2000); las recomendaciones para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio de calidad aportadas por el especialista Andrew Furco (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 2001); las orientaciones del modelo de la psicología de la pro-socialidad diseñado por el catalán Robert Roche-Olivar (1995); las técnicas del *management* organizacional para la construcción de comunidades y redes educativas inteligentes según el argentino Bernardo Blejmar (1992); la mostración de buenas prácticas de servicio comunitario y aprendizaje-servicio desarrolladas en países como Argentina, Alemania, Nigeria, Gran Bretaña (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 2000); los pilares para la educación del siglo XXI (aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a vivir juntos) enunciados por el informe de la UNESCO (1996); y las ideas y matrices para la planificación de proyectos de aprendizaje-servicio, focalizadas en la construcción de una pedagogía de la solidaridad escolar y elaboradas por la argentina María Nieves Tapia (2000). Con esos (y otros) conocimientos, saberes y prácticas se fue construyendo y consolidando el discurso sincrético de esta política estatal de promoción de proyectos educativos solidarios por aquellos años.

Es probable que el eclecticismo del discurso de esta política pública pueda ser explicado, según las reflexiones de Schriewer (2011) y Beech (2011), por los procesos de adecuación de esos discursos y políticas educativas con status supranacional a los contextos operativos y tradiciones

intelectuales actuantes en el seno de los Estados nacionales. Pero también, según Bourdieu (2006), por las fuerzas de recepción y de “no recepción” (como el “odio a la verdad”, el uso de frases-slogan, el reconocimiento sin conocimiento) que operan continuamente sobre las lecturas (descontextualizadas) al interior de los campos intelectuales locales. En este punto, es válido agregar que las redes de producción y difusión regional e internacional entre las élites culturales, con sus tendencias hacia la (auto) celebración de los conocimientos científicos y especializados (y no hacia el intercambio crítico de estos saberes y prácticas), es probable que contribuyan también a la configuración discursiva híbrida de estas políticas estatales, forzando la articulación de corrientes intelectuales evaluadas a priori como irreconciliables.

El discurso de esta política nacional sobre Escuela y Comunidad (con foco en las iniciativas solidarias) se constituyó, además, con algunas palabras, ideas, conceptos y experiencias ubicadas en una posición o tendencia dominante, utilizando plásticamente las ideas de Hall (2017) y Williams (2000). Por ejemplo, se posicionó a los proyectos de servicio comunitario y aprendizaje-servicio solidario como una metodología eficaz para la articulación de los contenidos escolares, el protagonismo estudiantil y el servicio social: como un conjunto de buenas prácticas con calidad educativa para la inculcación de competencias estratégicas productivas, laborales y comunitarias necesarias para la inserción plena de los alumnos en la nueva sociedad del conocimiento. Desde este prisma, la comunidad fue percibida por el Estado educativo como un laboratorio ideal para producir saberes y solucionar problemas sociales, y la solidaridad, como un mecanismo de construcción de consensos (una solidaridad de consensos) y un contenido posible de ser mensurado (en dólares, en grados de eficacia) y transferido en forma de productos y servicios para el abordaje exitoso de las problemáticas de las comunidades locales (una solidaridad calculada).

Sin embargo, a medida que se deterioraban las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales, producto de los efectos regresivos de las políticas neoliberales aplicadas en los años noventa, algunas voces pedagógicas críticas comenzaron, en palabras de Deleuze (2008), a tensionar, horadar, desbordar desde el interior los fundamentos discursivos dominantes de esta política pública. Esas críticas apuntaban contra las denominadas sociedades de la exclusión de fin del siglo XX y principios del siglo XXI por la ruptura de los lazos de solidaridad obligatoria y por el énfasis otorgado a una educación (solidaria) instrumental que, con su elogio a ultranza de la eficiencia, la productividad, la competitividad, el cálculo y la calidad, ponía a distancia a una enseñanza humanista orientada hacia la promoción del “aprender a vivir juntos”. Desde este posicionamiento crítico, los proyectos de aprendizaje-servicio fueron percibidos, sobre todo durante el último año del menemismo, pero fundamentalmente con el gobierno nacional de la Alianza, como unas metodologías óptimas para educar en valores como la solidaridad y luchar así contra la creciente exclusión social. Esto en el marco de una economía local recesiva que, sobre todo a partir de 1998, destruía sistemáticamente el empleo, aumentaba la deserción escolar y generaba mayor pobreza y desigualdad social.

La comunidad fue percibida por algunos de estos agentes críticos, además, como un lugar para (re)construir la integración social que el nuevo capitalismo erosionaba. Una idea de comunidad más cercana a la que Espósito (1998) define como función/obligación/deber de dar a los otros por ser miembros de una *communitas*. Desde esta perspectiva, la educación solidaria para la cohesión social se postuló como una cuestión estructural. Es decir, como una cuestión sistémica que debía originarse por acción de una economía y sociedad solidarias. En este sentido, Juan Carlos Tedesco (en calidad de director del IIPE-UNESCO, sede Buenos Aires) justificaba la existencia estatal de toda política educativa de enseñanza de la solidaridad debido a que las nuevas sociedades ya no ligaban espontáneamente a los sujetos entre sí y con el Estado, y Daniel Filmus (como director de la FLACSO Argentina) solicitaba una educación en valores como la solidaridad

para combatir no sólo las desigualdades sociales, sino también las violencias generadas por ellas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 2001).

Cierre

Dans le balancement qui rythme les inclinations des peuples et les orientations idéologiques entre l'espérance et la critique de l'initiative publique, nous sommes sans doute entrés dans une phase de retrait. [...] La fortune d'un mot et d'une notion comme l'autogestion dans tous les domaines –économie, administration locale, éducation, culture, religion –est, à cet égard, fort significative: elle témoigne du réveil de tendances profondes qui connaissent un regain périodique d'actualité (REMOND, 1974, p. 113).

Llegados a este punto, se puede formular una pregunta de sociología política: ¿cuáles fueron los aportes de la política de Estado sobre Escuela y Comunidad con énfasis en la promoción de iniciativas solidarias en los años noventa y principios de dos mil sobre la nueva sociedad del conocimiento? En términos clásicos: ¿cuáles fueron las contribuciones de esta política pública sobre las estructuras sociales?

La racionalidad política neoliberal pretende, en última instancia, organizar la sociedad según la teoría de los precios y la competitividad estructural de ella derivada. De esta manera, se alcanzaría para esta escuela de pensamiento el punto de equilibrio de las relaciones económicas y sociales. En todo caso, y dado que las condiciones históricas para el funcionamiento homeostático de los mercados y sociedades presenta una existencia débil, el Estado debería construir el programa marco para que se consolide ese óptimo obturado por décadas de intervencionismo estatal (FOUCAULT, 2016), y que generó un alto gasto público y un crónico déficit fiscal que desembocó en el estancamiento y la inflación. Para lograr tales fines, el Estado debería descargar su responsabilidad central sobre los problemas sociales en los sujetos y las comunidades, fomentando la idea de la igualdad de oportunidades en detrimento de la figura de la igualdad de lugares sociales: una forma de pensar la justicia social que, según Dubet (2011, 2013, 2015), se corresponde con los grupos de poder actuales, y que delega la construcción de la posición social fundamentalmente en el despliegue de los dones, talentos, esfuerzos y méritos de los individuos.

En el marco de una “economía de medios de gobierno” (DE MARINIS, 2007), el Estado nacional tomó a su cargo la problemática de la relación entre la Escuela y la Comunidad (con foco en el desarrollo de proyectos solidarios) en los años noventa y principios de dos mil, y la transformó en una política pública orientada hacia el abordaje descentralizado de las demandas comunitarias, para “gobernar mejor”, según los principios de eficiencia y calidad. Así, delegó y transfirió su responsabilidad central sobre la cuestión social en una alianza tripartita conformada por las escuelas, los individuos y el tercer sector. Y permeó a la Escuela, según Giovine (2012), con el tono de las políticas de la asistencia social, y a las políticas sociales con el aire de una misión pedagógica.

De esta manera, el Estado nacional consideró que podía contribuir a la disminución del gasto público, el déficit fiscal y la crónica inflación que, según la racionalidad política neoliberal, eran los fundamentos de los problemas estructurales de Argentina desde mediados de los años cuarenta del siglo pasado. Una visión lineal, mecanicista, sencilla de la economía, la educación y la sociedad, que terminó de estallar por los aires a fines de diciembre de 2001.

Por último, se puede enunciar que este tipo de investigaciones con enfoque cualitativo y énfasis en el análisis discursivo permite no sólo analizar la configuración de los fundamentos del discurso de las políticas educativas a partir de las ideas y experiencias aportadas por los

funcionarios ministeriales, los especialistas y los educadores del campo educativo argentino, sino también comprender la producción de las tramas discursivas de las políticas oficiales como el resultado de un conjunto de usos y apropiaciones intelectuales y traducciones que esos agentes y agencias pedagógicas locales realizan sobre algunos conocimientos científicos y especializados producidos fundamentalmente por los campos de las ciencias sociales y las humanidades de Estados Unidos y Europa, pero también por los organismos internacionales y regionales especializados. Con este tipo de estudios, además, se puede contribuir a la construcción de una sociología histórica de la producción de conocimientos científicos y especializados sobre educación, que no sólo considere los debates político-pedagógicos al interior de los campos educativos locales, sino también cómo esos saberes y prácticas pedagógicas, con sus mediaciones, logran fundamentar el discurso de las políticas educativas de los Estados Nacionales.

Referencias

ALTAMIRANO, C. Entre el naturalismo y la psicología: el comienzo de la 'ciencia social' en Argentina. In: NEIBURG, F.; PLOTKIN, M. (Orgs.). **Intelectuales y expertos: la constitución del conocimiento social en Argentina**. Buenos Aires: Paidós, 2004. p. 293-326.

AMAR, H. M. **Bourdieu en el campo educativo argentino**. Buenos Aires: Biblos, 2016.

AMAR, H. M. **Estado, escuela y comunidad en la Argentina neoliberal (1993-2001): la configuración discursiva de una política educativa nacional**. Rosario: Prohistoria, 2019.

BEECH, J. Continuidades y cambios en el campo educativo global. Influencias externas en la formación docente en Argentina y Brasil. In: CARUSO, M. R.; TENORTH, H. E. **Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global**. Buenos Aires: Granica. 2011. p. 183-214.

BLANCO, A. **Razón y modernidad: Gino Germani y la Sociología en la Argentina**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

BLEJMAR, B. El diseño de organizaciones sociales inteligentes. **Informe Especial**, Buenos Aires, n. 2, ago./out. 1992.

BOURDIEU, P. Las condiciones sociales de la circulación de las ideas. In: BOURDIEU, P. **Intelectuales, política y poder**. Buenos Aires: Eudeba, 2006. p. 159-170.

BOURDIEU, P. **Sobre el Estado**. Cursos en el College France 1989-1992. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **El sociólogo y el historiador**. Madrid: ABADA Editores, 2011.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. El propósito de la sociología reflexiva. (Seminario de Chicago). In: BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. p. 267-317.

CALLON, M. Algunos elementos para una sociología de la traducción: la domesticación de las vieiras y los pescadores de la bahía de St. Brieuc. In: LAW, J. Power, action and belief: a new Sociology of Knowledge? Londres: RKP, 1986.

CASTEL, R. **Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

CATANI, A. M., CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 63-85, maio/ago. 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000200006>

DELEUZE, G. Epílogo: el ascenso de lo social. In: DONZELOT, J. **La policía de las familias: familia, sociedad y poder**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2008. p. 215-222.

DE MARINIS, P. **Comunidad, globalización y educación: algunas reflexiones acerca de la “desconversión de lo social”**. (Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación), Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO, 2007. (versión mimeo en castellano).

DUBET, F. **Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

DUBET, F. **El trabajo de las sociedades**. Buenos Aires: Amorrortu, 2013.

DUBET, F. **¿Por qué preferimos la desigualdad?** (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.

ESPÓSITO, R. **Communitas: origine e destino della comunità**. Torino: Einaudi, 1998.

FOUCAULT, M. **El nacimiento de la bio-política**. Buenos Aires: FCE, 2016.

FOUCAULT, M. **Discurso y verdad: conferencias sobre el coraje de decir la verdad**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2017.

GIOVINE, R. **El arte de gobernar el sistema educativo: discursos de Estado y redes de integración socioeducativas**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2012.

HALL, S. **Estudios Culturales 1983: una historia teórica**. Buenos Aires: Paidós, 2017.

LATOUR, B. Give me a laboratory and i will raise the world. In: KNORR, C.; MULKAY, M. (Orgs.). **Science observed: perspectives on the social study of science**. Londres: Sage, 1983. p. 141-170.

MARRADI, A.; ARCHENTI, N.; PIOVANI, J. I. **Metodología de las ciencias sociales**. Buenos Aires: Cengage Learning, 2010.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Actas del I Seminario Internacional de Educación y servicio comunitario. **La solidaridad como aprendizaje**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Proyecto Especial Educación y Servicio Comunitario, 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Actas del 3° y 4° Seminario Internacional Escuela y comunidad. **La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Programa Nacional Escuela y Comunidad, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Actas del II Seminario Internacional de Educación y servicio comunitario. **La solidaridad como aprendizaje**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Programa Nacional Escuela y Comunidad, 2000.

REMOND, R. **Introduction a l’histoire de notre temps: le XIX° siecle. 1815-1914. 2. Tomo**. Paris: Editions du Seuil, 1974.

ROCHE, R. **Psicología y educación para la prosocialidad**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1995.

SCHRIEWER, J. Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. In: CARUSO, M. R.; TENORTH, H. E. (Orgs.). **Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global**. Buenos Aires: Granica, 2011. p. 41-105.

TAPIA, M. N. **La solidaridad como pedagogía**. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2000.

TERÁN, O. **Historia de las ideas en la Argentina: diez lecciones iniciales, 1810-1980**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.

TODOROV, Z. **La conquista de América: el problema del otro**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

UNESCO. **Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. Buenos Aires: Grupo Santillana, 1996.

VERÓN, E. **Fragmentos de un tejido**. Barcelona: Gedisa, 2004.

VERÓN, E. **La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad**. Barcelona: Gedisa, 1998.

WILLIAMS, R. **Marxismo y literatura**. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

Leyes nacionales

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. **Ley n.º. 24.049 de 06 de diciembre de 1991**. Facúltase al P.E.N. a transferir a las provincias a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica y las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos. Excepciones. Ley de Transferencia de Servicios Educativos, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 1991.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación la Nación. **Ley n.º. 24.195 de 14 de abril de 1993**. Ley Federal de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 1993.

Recibido: 29/07/2019

Versão corrigida recebida: 19/09/2019

Aceito: 20/09/2019

Publicado online: 08/10/2019

Hernán Mariano Amar

Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO Argentina). Especialista en Políticas Educativas (FLACSO Argentina). Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA). Profesor en Ciencias Sociales (ISPSA).

Docente-investigador en la UNTREF. Docente en carreras de posgrado de la UNTREF y la UNLP. Par Evaluador en revistas especializadas sobre Ciencias Sociales y Educación de América Latina y Europa. Miembro de la RELEPE y la SAIE. Consejero Directivo de la Sección Educación y Políticas Educativas de LASA (2019-2020). Ha publicado libros, capítulos de libros, manuales y artículos en Argentina, Brasil y España. Entre otros libros: Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989) y Estado, Escuela y Comunidad en la Argentina neoliberal (1993-2001). La configuración discursiva de una política educativa nacional.
