



Expresiones de la función política de la educación en Argentina. Un análisis comparado de los perfiles de administración educativa desde la conformación del Estado Nación hasta sus configuraciones en el siglo XXI.

Expressions of the political function of education in Argentina. A comparative analysis of the profiles of educational administration from the conformation of the Nation State to its configurations in the 21st century.

NEGRO, Emiliano¹

Negro, E. (2018). Expresiones de la función política de la educación en Argentina. Un análisis comparado de los perfiles de administración educativa desde la conformación del Estado Nación hasta sus configuraciones en el siglo XXI. *RELAPAE*, (8), pp39-46.

Resumen

Diversos investigadores se han expresado acerca de la diversidad de funciones que ha cumplido el sistema educativo en la Argentina. Existe cierto consenso en que la escuela se ha estructurado alrededor de un cometido político, al que ha subordinado sus funciones económicas y sociales. El rol que el Estado desempeñó a través de la educación en los distintos procesos históricos ha dado lugar a la generación de una serie de contradicciones y paradojas de las que ningún análisis sobre el sistema educativo argentino puede prescindir.

El objetivo del presente trabajo estriba en identificar algunas de estas tensiones que han signado la función de la educación en Argentina. Se enfatizará en señalar el operar del Estado en el campo educativo en tres temporalidades o períodos, asimilando continuidades y rupturas entre ellos. De igual manera, se indagará sobre algunos de los distintos formatos que ha adoptado el Estado con relación a su participación en la instrumentación del sistema educativo. Estos, si bien fueron variando de acuerdo a sus perfiles e intencionalidades, siempre mantuvo su propósito de consagración como actor primordial en la organización social.

Palabras clave: Relación Estado-Educación – Función política – Burocracias – Perfiles administrativos.

Abstract

Several researchers have expressed themselves about the diversity of functions that the educational system has fulfilled in Argentina. There is a certain consensus that the school has been structured around a political task, to which it has subordinated its economic and social functions. The role that the State played through education in the different historical processes has led to the generation of a series of contradictions and paradoxes that no analysis of the Argentine educational system can dispense with.

The objective of this paper is to identify some of these tensions that have played the role of education in Argentina. Emphasis will be placed on pointing out the operation of the State in the educational field in three temporalities or periods, assimilating continuities and ruptures between them. Likewise, it will inquire about some of the different formats adopted by the State in relation to its participation in the implementation of the educational system. These, although they were varying according to their profiles and intentions, always maintained its purpose of consecration as a primary actor in the social organization.

Keywords: Relationship: State-Education - Political function - Bureaucracies - Administrative profiles.

¹ Universidad Nacional de Quilmes / emilianonegro92@gmail.com

1. Introducción

El Estado, en aras de anclar sus preceptos en el consenso colectivo, ha adoptado diversas estrategias para imponerse como representante de los intereses de la sociedad. El sistema educativo ha nutrido al Estado de una batería de dispositivos para la articulación de consenso social, fundamentales para institucionalizar su autoridad y asegurar la gobernabilidad de sus clases dirigentes. En cada período histórico la escuela ha cumplido una función preponderantemente política, a la cual su función social estuvo subordinada. El rol político que el Estado desempeñó a través de la educación en los distintos procesos históricos ha dado lugar a la generación de una serie de contradicciones y paradojas de las que ningún análisis del sistema educativo argentino puede prescindir. El presente trabajo se predispone como un análisis cuyo objeto estriba en identificar algunas de estas tensiones que han signado la función política de la educación en Argentina. Se enfatizará en señalar el operar del Estado en el campo educativo, en pos de la consecución de dos de sus cometidos fundamentales como actor primordial de organización social: la cohesión, ligada a la preservación y extensión de su gobernabilidad y la articulación de consenso, por un lado, y el control vinculado a la gubernamentalidad, pretendiendo acrecentar su grado de influencia hasta impregnar en la más íntima cotidianidad de los sujetos civiles.

Para ello, se profundizará en la organización administrativa y en la estructura burocrática que determinarán el funcionamiento del sistema educativo en cada período histórico. Sin embargo, se reconoce que un estudio exhaustivo que permita dimensionar la complejidad de la función política de la educación en Argentina no se agota en las mencionadas vertientes. Tanto el currículum, como la legislación y las políticas públicas constituyen variables claves de materialización del carácter político de la educación, aunque a los fines de efectuar un recorte analítico del problema, no serán comprendidas dentro del área de interés del presente trabajo.

Se recuperarán tres procesos históricos en los que se cristalizan distintas maniobras de los cuerpos administrativos del Estado para canalizar el ejercicio de esta función. En primera instancia, se reparará en el proceso de conformación y consolidación del Estado Nación en Argentina constitutivo de una matriz signada por una fuerte impronta del Estado y sus instituciones en la determinación de la sociedad (Delgado, 1994), en la cual el sistema educativo ha adquirido un papel sustancial. En el segundo cohorte considerado situado en la década de 1990, habrá que adentrarse en las implicancias devenidas del quiebre de dicha matriz y en los mecanismos instrumentados por el sistema educativo para preservar el ejercicio de su función de cohesión y control, en un contexto de globalización y neoliberalismo. Finalmente, se indagará sobre el período que comprende los años 2003-2015 con el propósito de distinguir continuidades y rupturas respecto de su etapa anterior en lo que concierne a las direccionalidades que asume el sistema educativo, tanto desde su dimensión funcional, como desde su forma.

2. Desarrollo

La educación como dispositivo para la organización del Estado

El sistema educativo en Argentina se ha constituido como uno de los primeros aparatos de Estado, formalizado en una conformación estructural portadora de las características propias de la burocracia moderna.

Siguiendo a Delgado (1994) la educación constituye una de las primeras preocupaciones asumidas por el estado argentino moderno, estatuido como el agente preponderante en el trazado de directrices, alrededor de las cuales se conformó una determinada estructura social.

Es el Estado, entonces, quien impulsa a fines del siglo XIX un proceso de organización social asentado en un objetivo de modernización, lo cual ameritaba la constitución de un dispositivo que le permitiese consolidar su protagonismo como actor sustancial de dicho proceso (Delgado, 1994, p.32). La clase oligárquica terrateniente que había capturado su interés necesitaba de un medio ideal de coacción simbólica para legitimar su autoridad y afianzar su hegemonía.

Como señalan algunos autores (Tedesco, 1993, p, 79; Filmus, 1994, p.19), los grupos dirigentes no le asignaron a la educación una función económica, sino una función estrictamente política. Las exigencias de preparación de los recursos humanos para el mantenimiento una estructura económica de matriz exportadora de materia prima e importadora de bienes de capital, fueron cubiertas a través de la acción espontánea y la presencia de personal extranjero ya preparado en su país de origen.

Por lo tanto, la escuela fue gestada como institución en virtud de objetivos netamente políticos que pudieron visualizarse en el proceso de formación del Estado Nación a través de dos orientaciones. Por un lado, desterrar de la sociedad todo vestigio nativo, original y autóctono, amenazante de la intención de formar una ciudadanía cimentada en los valores modernos provenientes de Europa (Delgado, 1994).

Forjar un sentimiento de pertenencia nacional requería de un recurso de integración para asegurar que las órdenes de los Estados fueran cumplidas.

El cumplimiento efectivo de esta facultad del sistema educativo se tradujo en la consagración de uno de los atributos de “estabilidad” trazados por Ozslak (1985), ineludible para que el Estado reafirme su entidad. La internalización de una identidad colectiva a través de la producción y reproducción de símbolos han reforzado los sentimientos de pertenencia y solidaridad social y permitido el control ideológico como mecanismo de dominación (Ozslak, 1985).

Asimismo, la educación debió velar concomitantemente por la preservación de una estructura social organizada de acuerdo a determinados principios de estratificación. En otras palabras, tuvo que comprometerse en pos de articular un sistema de división del trabajo funcional a las demandas de una nación que necesitaba reproducir un patrón de acumulación de tipo extractivo de materias primas, que le había permitido su inserción en la economía global.

La contradicción que ha signado la configuración de nuestro sistema educativo guarda una estrecha relación con el precepto durkhemiano de solidaridad orgánica anclado en la reproducción de ciertos valores culturales comunes, así como en la apropiación universal de un capital cultural imprescindible para que una sociedad permanezca. Sin embargo, este modelo de organización social también necesitó generar las condiciones para la división de clases y la estratificación social (Filmus, 2000, p. 17; Tiramonti 2001, p.43).

De esta manera, la expansión de un dispositivo efectivo que garantizó la respuesta de todos los miembros de la sociedad significó el mecanismo más efectivo para que las clases dominantes asegurasen su gobernabilidad.

Las facciones de clase que detentan el poder del Estado, han ponderado siempre sobre su agenda la preocupación por la gobernabilidad, sujeta a la cooptación y afianzamiento de distintas instituciones que articulen las condiciones de reproducción ampliada de un grupo social determinado, como condiciones de la reproducción ampliada de toda una sociedad. La educación, como se pudo observar en el período analizado hasta el momento, se ha transformado en una de las vías privilegiadas para llevar adelante esta reproducción, manteniendo la continuidad de dicho carácter a lo largo de la historia.

La concentración del poder que tuvo lugar en este período, supuso la posesión por parte de la elite dirigente del manejo de los mecanismos de control social. Dicha función no se redujo al logro de la cohesión de una sociedad en torno a una relación de dominación determinada. Para el efectivo ejercicio del control, el Estado debió disponer de estructuras técnicas y administrativas mediante las cuales penetró en el tejido más íntimo de la vida de los miembros de una sociedad. La categoría de biopoder acuñada por Foucault (1977) ilumina otro de los motores que han impulsado la constitución y expansión del sistema educativo:

El biopoder no es un aparato coercitivo, sino un mecanismo difuso de gestión de la vida a través de medios impersonales, prácticas administrativas y reglas a menudo no escritas (...) El biopoder, por su parte tiene la tarea de “administrar la vida”. Ya no apunta a reprimir, sino a controlar y regular la vida y los movimientos de las poblaciones, las cuales se definen en el conjunto de cuerpos integrados en una trama social y económica, objeto de políticas demográficas, alimentarias, sanitarias y educativas (Traverso, 2011, p.217).

La generación de instituciones encargadas de regular la relación entre el Estado y la sociedad para afianzar el control a través del ejercicio del biopoder se asocia al propósito de gobernabilidad que emana del Estado. En pos de tal aspiración, el Estado organizó todas sus funciones sobre la base de una burocracia que ha cobrado entidad nodal en el sistema educativo.

Las organizaciones educativas, entonces, fueron dotadas de un cuerpo jurídico administrativo formalmente estatuido, al que sus miembros debieron obedecer en carácter de dominados. La educación se organizó sobre un conjunto de ordenamientos de carácter impersonal, cuya observancia estuvo garantizada por la existencia de un cuadro de individuos instituidos con la misión de obligar su cumplimiento o castigar su transgresión.

La escuela, entendida como organización burocrática se caracteriza por su pretensión de abarcar todos los ámbitos de la

vida de una sociedad. Su burocratización impone una serie de requisitos para su autorreproducción como institución. Así, por ejemplo, necesita producir los especialistas que requiere su propio mantenimiento y expansión – administradores, planificadores y funcionarios.

La escuela, entendida como organización burocrática se caracterizó por su pretensión de abarcar todos los ámbitos de la vida de una sociedad. Su burocratización impuso una serie de requisitos para su autorreproducción como institución. Así, entre otros menesteres, necesitó producir un cuerpo de especialistas que trabaje por su propio mantenimiento y expansión (administradores, planificadores y funcionarios), cuya formación, reclutamiento y carrera profesional fueron reglamentados por una organización especializada.

Según Tenti Fanfani (2004), la institución escolar adquirió sus características determinantes una vez que fue burocratizada. La misma se consolidó como organización al reivindicar con éxito su pretensión de poseer el monopolio de la inculcación oficial de la cultura legítima en una sociedad determinada (Tenti Fanfani, 2004). De este modo, la instrumentación de una burocracia se constituyó como un mecanismo elemental para dar cumplimiento a la función política de un sistema educativo inmanente.

La educación como dispositivo para la exclusión del Estado

Durante el tercer cuarto del siglo XX, el Estado comenzó a sufrir un proceso de descomposición cuyo síntoma predominante fue la pérdida de sus capacidades para desempeñar con racionalidad y eficiencia el conjunto de sus funciones. La matriz referencial que posicionó al Estado como agente aglutinante de la sociedad civil, sobre la que se erigió todo el esquema de instituciones públicas a fines del siglo XIX y que logró preservarse, a pesar de sus matices, durante casi todo el siglo posterior, comienza a resquebrarse, alcanzando su profundización más notable en la década de 1990 (Delgado, 1993, p.57-58).

La crisis del modelo de Estado benefactor que signaba la hegemonía mundial, tras la caída del muro de Berlín, tuvo su traducción en la Argentina, a través de la profundización de un modelo de acumulación de cuño fuertemente neoliberal que terminó aniquilando los múltiples formatos de regulación de las relaciones entre Estado y sociedad para dar lugar a otras en las que el Estado se desentendió de su rol organizador de la vida social, cediéndole este lugar al mercado.

En este contexto, se modificaron aspectos estructurales del sistema educativo que pueden evidenciarse en dos dimensiones. Por un lado, en un corrimiento respecto de su propósito homogeneizador y productor de aquellos saberes fundamentales para garantizar una sociedad integrada y por el otro en una transmutación de su estructura burocrática (Braslavsky y Tiramonti, 1990; Tiramonti, 2001, p. 39). La misma dejó de organizarse a partir del principio weberiano de concentración y centralización del poder político. Se avanzó en un proceso de descentralización, a través de la ejecución de distintos mecanismos tendientes a delegar las facultades que históricamente supo desempeñar monopólicamente el Estado Nacional en instancias jurisdiccionales de menor escala, así como en otros actores de la sociedad civil (Tiramonti, 2001).

Como ocurrió durante el proceso de conformación del Estado Nación, donde la educación resultó elemental para erigir una institucionalidad que extinguiera las rémoras de una sociedad de base tradicional y así alcanzar un ideario de progreso y desarrollo, la propuesta socializadora que se le asignó a la escuela en la última década del siglo XX, también asumió un carácter contra-cultural. La educación durante este período, ha intentado suprimir o, al menos contrarrestar, todo el sistema de valores o formas de socialización sostenidas por una matriz benefactora del Estado. Las instituciones propias del estado social, fundadas en la integración nacional, así como en la apertura y ampliación de canales de participación y representación política a los diferentes sectores de la sociedad se contradecían con las reglas del juego que un mercado globalizado demandaba para la adecuación de las naciones a una nueva lógica de integración global. Delgado (1994) incurre, nuevamente, en la categoría de “modernización de ruptura” para conceptualizar una continuidad histórica en las formas que el Estado implementó para poner en acto un proceso de transformación de valores culturales.

Las escuelas perdieron legitimidad intentando resarcirla a partir de otros sentidos que no estaban dados en la órbita del currículum como función ordenadora de la escuela, sino en la generación de otros servicios, ocupando lugares que históricamente supieron habitar otras instituciones del Estado. La función política, entonces, se acentuó en la recuperación de espacios de legitimidad del Estado (Tiramonti, 2001), a costa de un proceso que las autoras Braslavsky y Tiramonti (1990) han denominado desjerarquización cognitiva. La escuela comenzó a organizarse de acuerdo a funciones que no estuvieron directamente vinculadas a la transmisión de conocimientos (Braslavsky y Tiramonti, 1990). Por el contrario, comenzaron a recaer sobre ella diversas funciones orientadas a la retención del conflicto social tradicionalmente conferidas a otras instituciones públicas

(Tiramonti, 2001). En este sentido, la escuela pugó por generar las condiciones de integración conforme con el neoliberalismo imperante. Esta vez, no versaron en la generación de un lazo entre los sujetos y un cuerpo de saberes necesarios para su inserción social, sino en la contención de la marginalidad, la delincuencia y la exclusión, consecuencias inexorables de un escenario social configurado sobre las bases del libre mercado. En términos de Tiramonti (2001) los sistemas educativos “se constituyen en redes de contención para cooperar con la gobernabilidad del sistema” (Tiramonti, 2001, p.20).

La escuela se posicionó como la única institución del Estado presente en muchos territorios, conservando de este modo su carácter instrumental. En efecto, se sostuvo como un dispositivo fundamental para que el Estado continúe reproduciendo sus lógicas y hegemonizando sus intereses, por lo que su prioridad permaneció al servicio de ampliar, o al menos mantener, los niveles de cobertura de su población destinataria.

Por otro lado, emergieron nuevas vías a través de las cuales el Estado ejerció su regulación, instaurando mecanismos de control de carácter indirecto. El Estado materializó estas instancias a través de la participación de actores intermediarios que ejercieron el control a distancia. La promoción de diversos estándares de evaluación educativa impulsados por los organismos multilaterales de empréstito suministraron los insumos necesarios para procurar las condiciones que ameritaba el nuevo orden mundial. La intervención de organismos transnacionales intencionados en impartir sus recetas para desmontar todo tipo de vestigio del Estado benefactor han cobrado un fuerte peso en la configuración de un Estado evaluador que continuó garantizando el control social a partir la implementación de distintos programas institucionales que orientaron el rumbo de su accionar. Tiramonti (2001) señala como componente fundamental de las reformas de la época la necesidad de recomponer los dispositivos de regulación y control tanto de la sociedad en su conjunto como de los diferentes sectores de su actividad. En efecto, la regulación se constituyó como un imperativo político de intervención del cual el Estado no puede desentenderse.

La función política de la educación, entonces, se resignificó a través de la delegación de sus principales cometidos al mercado. Estos cambios también alteraron las formas y mecanismos institucionales tradicionales que dirigieron el funcionamiento de las organizaciones educativas. El proceso de reforma del Estado también impactó en la estructura burocrática sobre la cual se había erigido el sistema educativo (Alonso Brá, 2007). El modelo centralizador no había podido traducirse en una escuela que cumpliera con efectividad las funciones que se le habían conferido. Sus limitaciones le impidieron garantizar la integración nacional y tampoco consiguió afianzarse como un dispositivo que les permitiese a sus miembros la movilidad social ascendente. Es así como el modelo educativo centralizado que organizó la burocracia educativa entra en crisis, manifestando su falta de efectividad ante la sociedad.

En los argumentos presentados durante el Congreso Pedagógico Nacional de 1988 pueden evidenciarse los primeros signos de interpelación al modelo tradicional en el que se encontraba anclada la burocracia educativa y propagarse diversas posturas reivindicativas en pos de la descentralización. Las propuestas enfatizaban en acrecentar el federalismo, la regionalización y la desconcentración del poder, garantizando la unidad y coherencia del sistema educativo, en el marco de un proyecto nacional confinado a incrementar los índices de coparticipación para las provincias de menores recursos y asegurar, de esta manera, la igualdad de oportunidades y posibilidades en todo el territorio. La descentralización fue vista por los actores de la comunidad educativa como un mecanismo que permitiría terminar con la burocratización del sistema, superar la superposición de jurisdicciones, adaptar estilos de gestión, contenidos y modalidades institucionales a las realidades locales, así como ampliar el grado de participación de las comunidades locales en la gestión de lo educativo.

Sin embargo, la idea de descentralización que sintetizó el resultado de las discusiones educativas libradas durante el Segundo Congreso Pedagógico se terminó materializando como una estrategia del Estado post-social para la reducción del déficit fiscal y el ajuste del gasto público. Con la Ley Federal de Educación se normativizó la transferencia de la totalidad del sistema. En el marco de un concordato entre el Estado Nacional y los estados provinciales, fueron delegadas a estos últimos el grueso de las competencias y funciones inscriptas dentro de la órbita del Ministerio de Educación de la Nación, con un discurso sostenido en el convencimiento de que estas serían mucho más capaces de velar y mantener la eficiencia del sistema educativo, en desmedro del propio Estado central. La normativa trazó sus coordenadas en la descentralización del sistema educativo para poner en manos de las provincias la tarea de organizar y financiar a sus respectivas estructuras educativas, en muchos casos sin el presupuesto ni capacidad técnica suficiente, lo que generó circuitos educativos de distinta “calidad” y repetidas situaciones de dependencia financiera con el poder nacional.

En efecto, una lectura situada que contemple tanto las motivaciones que direccionaban las decisiones de los actores gubernamentales de la época, como las formas que se desplegaron para poner en marcha este proceso de transferencia permiten dilucidar su verdadera razón en el cumplimiento de objetivos económicos vinculados a la crisis fiscal, el endeudamiento ex-

terno, la excesiva burocratización el aparato público y a la falta de capacidad del Estado Nacional para atender las demandas del conjunto de la sociedad.

La educación como dispositivo para la reconstrucción del Estado

En el 2001, al agotarse la convertibilidad que sostenía al modelo de acumulación rentístico financiero, se desmorona toda la institucionalidad que había pretendido legitimarlo durante una década. En efecto, frente a una crisis de representación y un contexto de descreimiento en las instituciones democráticas, comenzó a repensarse el Estado, reimprimiendo su concepción principalista, en detrimento de la identidad subsidiaria que había adquirido durante la década anterior. Fue retomada la necesidad de reconfigurar, nuevamente al Estado, pero esta vez, poniéndolo en el centro de la escena y recuperando aquellas funciones de las cuales el mercado no pudo dar cuenta de un ejercicio eficiente, durante la década anterior. En ella, la escuela ha perdido su relevancia social y no solo se la ha concebido incapaz de generar las condiciones para la inserción de la población en el mundo del trabajo (Tiramonti, 2001, p. 22). Tampoco demostró cubrir las funciones que el Estado neoliberal le había conferido orientadas a contener la conflictividad social. El Estado que pretendía rediseñarse se encontraba con una escuela que padecía un déficit de sentido, carente de legitimidad para poder instrumentarse como medio de coacción ideológica. Como consecuencia del período reformista anterior, el sistema educativo no sólo acentuaba su proceso de desjerarquización cognitiva, sino que también había perdido la posibilidad de sostener la función política presente desde sus orígenes como institución y que supo mantener durante casi todo el siglo XX. Por otro lado, el Estado nacional ya no contaba con suficiente capacidad regulatoria y de influencia hacia las bases del sistema, las cuales consolidaron sus principales lazos políticos, con instancias gubernamentales de menor escala, o bien, con otros actores de la sociedad civil.

En este marco, otras agencias sociales adquirieron preponderancia como interventoras en la formación de subjetividades. Los medios de comunicación acentuaban su hegemonía a través de las nuevas tecnologías, adquiriendo cabal protagonismo en la consecuente promoción de valores fuertemente determinantes en la construcción de sentidos por parte de la población.

A partir del año 2003, durante su primer mandato, el gobierno de Néstor Kirchner, se propuso avanzar en la reconstitución de la gobernabilidad. La nueva direccionalidad asumida por el Estado se materializó en el interés oficial por recuperar un modelo de acumulación que, de algún modo, contradujo los intereses inmediatos de las clases dominantes. El nuevo esquema de gobernabilidad implicaba la reconfiguración de nuevos perfiles en las relaciones de producción, distintas a las presupuestas durante el período neoliberal.

El Estado contaba con un menor caudal de dispositivos para consagrar una nueva ideología de Estado. Se evidenció, en efecto, el embate entre quienes detentaron, desde una estructura netamente monopolista y concentrada, el poder de los medios de comunicación por impedir la preservación de su dominación política.

El Estado, entonces, se vio obligado a emprender un proceso de reconstitución y recuperación del sentido de sus instituciones para fortalecer su capacidad de influencia en un nuevo diagrama de poder. En este marco, la educación recuperó su puesta en valor por parte del Estado, como parte de una reestructuración orgánica más amplia en la que la reinstitucionalización de los canales de participación política desintegrados durante la década anterior constituyó su maniobra central.

En el campo educativo, el período se caracterizó por la sanción de un conjunto de leyes fundamentadas en la necesidad de otorgar una nueva orientación del sistema educativo que se propuso como reparatorio del sesgo neoliberal de la década de 1990. Como señala Feldfeber (2015), la legislación constituyó el instrumento privilegiado para formalizar los nuevos principios valorativos que direccionaron la acción del Estado y orientar las políticas educativas del período 2003-2007.

El común denominador de estas leyes se asentó en la pretensión de desarrollar nuevos perfiles productivos y ciudadanos, así como en fundar nuevas relaciones de producción conformes a una nueva estrategia de acumulación.

El debate educativo fue planteado en razón de las transformaciones que se requirieron para que el sistema de educación se constituya en una vía privilegiada para dotar de mayor densidad a la democracia, aportando a la plena inclusión de todos los ciudadanos. La educación empieza a manifestarse como una arena en la que refuerza la radicalidad de la disputa corporativa entre el Estado y aquellas facciones de la clase dominantes que pugnan por una continuidad de las relaciones de producción tributarias del neoliberalismo.

El Estado asumía un papel preponderante en la integración, la apertura del diálogo social y la inclusión de voces excluidas, cuyas ideologías fueron históricamente invisibilizadas por los sectores que sostuvieron los valores mercantiles propios del neoliberalismo. A través de la extensión de la obligatoriedad escolar y la proliferación de nuevos circuitos de educación institucionalizados desde el sistema, el Estado intentó ampliar sus espacios de representación. La educación, entonces, se consolidó como una instancia en la que se capitalizaron nuevos mecanismos de identificación entre el Estado y diversos sectores de la sociedad civil.

3. Consideraciones finales.

Actualmente, el sistema educativo funciona bajo el marco regulatorio de la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006. Es insoslayable reconocer que la misma se resguarda en una perspectiva distinta a la que predominó durante la última década del siglo pasado, donde el control y la evaluación de los resultados solo buscaban la eficacia, en consonancia con los requerimientos del mercado.

No obstante, podemos señalar como paradoja que las modificaciones que pretenden articularse en las bases del sistema, se implementan manteniendo las mismas estructuras matriciales de la burocracia consagrada en el período anterior.

La batería políticas educativas que se despliegan en este último período, se asientan sobre determinados mecanismos ejercidos por el mismo perfil de burócrata que en los años 90. Si bien el Estado nacional ha multiplicado sus centros de control, a través de la apertura de diversos canales institucionales que propician mayores y mejores instancias de interacción con las bases del sistema (Giovine, 2012), este no ha recuperado la centralidad que le dio entidad a la relación Estado-educación en sus orígenes.

Giovine (2012) sostiene que coexisten diferentes tipos de lazos en un marco en el que va estructurando un campo de sentidos contradictorios y de lógicas superpuestas. Ratifica el carácter híbrido que mantiene la burocracia educativa en el que “se entrelazan retazos de diferentes racionalidades políticas, observable en diferentes niveles del sistema y fuera de él; muchos de los cuales obedecen a mecanismos informales en la base del mismo” (Giovine, 2012, p.170).

Referencias bibliográficas

Alonso Brá, M. (2007). *Burocracia y post-burocracia: un examen de la política y administración educativa nacional*. V Jornadas Internacionales de Estado y Sociedad Facultad de Ciencias Económicas –UBA/CEDES. Buenos Aires

Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990). *Conducción Educativa y Calidad de la Enseñanza Media*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (S/D). *Estado y educación en el “posneoliberalismo”: avances y contradicciones en las políticas de los gobiernos kirchneristas*. Proyecto UBACYT “Políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las disputas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento (2011-2014). IIICE, UBA.

Filmus, D. (1994). *Estado Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Procesos y desafíos. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Filmus, D. (2000). *Estado, política y educación. Algunas concepciones teóricas en Carpeta de Trabajo Política Educativa*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

García Delgado, D. (1994). *Estado & Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Buenos Aires: FLACSO/Tesis-Norma.

Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo: discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Quilmes: UNQ.

Oszlak, O. (S/D). *La formación del Estado moderno en la Argentina*. Buenos Aires: Planeta. Cap. I. p. 16 y 17.

Tedesco, J.C. (1993). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880 – 1954)*. Buenos Aires: Solar.

Tenti, E. (2004). *Sociología de la Educación*. Cap I. Quilmes: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Cap. Int., I, II y IV Buenos Aires: FLACSO.

Traverso, E. (2011). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fecha de presentación: 3/4/2018

Fecha de aprobación: 18/6/2018