

## **Políticas educativas y diversidad sociocultural en la provincia de santa fe<sup>1</sup>: Núcleos para un debate.**

María Eugenia Martínez

El presente trabajo retoma las conclusiones de la Tesis Doctoral<sup>2</sup> dirigida por la Dra. Achilli, Elena, presentada y aprobada en el 2014.

La investigación realizada tiene como núcleo organizador el análisis de la relación/las relaciones entre dos dimensiones como son las políticas y las prácticas educativas “atención a la diversidad” retomando, especialmente, las transformaciones de las últimas décadas en la provincia de Santa Fe.

Una de las preguntas centrales que estructuró este estudio fue lo que suponía la amplitud de la “atención a la diversidad” desde las políticas educativas, las cuales homologan diferentes realidades socioculturales, desde la identificación de determinadas “ausencias”, “faltas” y “carencias”, bajo la idea de “desasistidos/ desaventajados/desfavorecidos”, refiriéndose a los pobres, los niños de la calle, los que viven en poblaciones remotas, los chicos indígenas, los que viven en zonas rurales, los afectados a un régimen de ocupación y los que tienen necesidades educativas especiales.

Esto, nos conducía a otros interrogantes sobre las medidas y acciones que esta concepción orientaba y lo que sucede en sus implementaciones en el cotidiano escolar, de instituciones educativas que estuvieron y están incluidas en determinados planes y programas, como el Plan Social Educativo y el Programa Integral de Igualdad Educativa.

En este último sentido, nos preguntábamos qué sucedía en la vida cotidiana escolar con estas políticas, qué intervención tenían directivos, docentes, alumnos y sus familias en estos procesos.

Este fue uno de los motivos que nos orientó a seleccionar uno de los referentes empíricos con los que trabajamos, que a su vez, era la institución en la que habíamos hecho trabajo de campo en la tesis de grado.

---

<sup>1</sup> Martínez, María Eugenia. Programa de Antropología y Educación. CeaCu. Doctora en Humanidades y Artes. Mención: Antropología. Licenciada en Antropología orientación Sociocultural.

<sup>2</sup> La misma se titula: “Políticas educativas y diversidad sociocultural. Un análisis socioantropológico sobre la construcción de políticas y prácticas educativas acerca de la atención a la diversidad”.

El proceso de investigación y la convocatoria desde el lugar en el que trabajamos a integrar un proyecto de “Educación Intercultural”, nos abrió las puertas a otro referente empíricodiferente pero que tenía en común con la otra escuela, la participación en las políticas educativas de “atención a la diversidad” antes mencionada y el atravesamiento del contexto de pobreza.

Ambas instituciones, presentaban características, configuraciones históricas, inserciones particulares en determinadas tramas socioculturales diferentes que hacía que nos preguntáramos sobre el porqué de la ubicación en un mismo plano, desde las políticas educativas, de realidades socioculturales tan distintas. Qué implica esto para los conjuntos socioculturales a los que interpela.

Una de las escuelas, ubicada en el tejido de la ciudad de Santa Fe, fue configurándose y reconstituyéndose con una activa participación en la trama barrial que iba y va desde intervenciones en la búsqueda de soluciones respecto a espacios físicos como en determinados aspectos de la reproducción de la vida cotidiana de las familias de los alumnos.

La otra institución, se ubica en otro espacio geográfico de la mencionada provincia y surge en la década de los noventa, en el marco de la lucha *etnopolítica* de la comunidad indígena Mocoví y forma parte, de las primeras experiencias de educación indígena junto con las comunidades Qom de Rosario. Esta experiencia, condensa el entrecruzamiento de diferentes y paradójales procesos coyunturales y la posibilidad del aprovechamiento de intersticios dentro de movimientos hegemónicos mayores donde las prácticas y sentidos construidos colectivamente tienen un lugar.

En términos concretos para exponer las consideraciones finales podemos ir abordándolo desde cuatro grandes ejes que se ponen en juego; 1) la constitución de las políticas educativas de “atención a la diversidad”; 2) la aproximación a las prácticas educativas de “atención a la diversidad/diversidad sociocultural”; 3) la relación entre ambas esferas y 4) La escuela en su articulación con la lucha “etnopolítica”. Estos cuatro ejes serán abordados en sus articulaciones con las coyunturas históricas correspondientes.

Para el primer eje de análisis recordamos que entendemos a las políticas educativas tanto en sus particularidades como en el marco de las políticas públicas en general.

Dentro de sus características propias, las vinculamos con la intercesión *entre la estructura, los grupos sociales* y las constituciones ideológicas reinantes, donde el Estado tiene un lugar fundamental en la lucha y en la configuración social (Paviglianiti, 1991)

En este sentido, determinados planes y programas educativos nos permiten acercarnos a las configuraciones ideológicas imperantes vinculadas a grupos e intereses donde los organismos y agencias internacionales de asistencia crediticia intervienen en el diseño de los mismos y en parte del financiamiento para sus concreciones. A su vez, estas políticas se van desplegando y articulando en diferentes tramas que implican relaciones entre políticas educativas nacionales, provinciales y vínculos entre partidos políticos y otras organizaciones e instituciones.

La formación y consolidación del neoliberalismo en esta provincia provocó una acentuación en las desigualdades sociales que se manifestó a nivel regional y al interior de las mismas ciudades. Esto, estuvo asociado a los procesos de desindustrialización de determinados sectores industriales, como los frigoríficos, el sector ganadero del norte, el desmantelamiento ferroviario, seguido de despidos e implementación de flexibilización y precarización laboral, descentralización y privatización de los sectores públicos.

Esto orientó una fragmentación social, debilitamiento del sector obrero y de los lazos sociales y un resquebrajamiento de las instituciones.

La integración del Estado con la sociedad civil en dicha década, implicó una relación que tenía como eje la articulación de la esfera estatal con el sector privado, distanciándose, el primero de la participación pública. Esto provocó que la lógica de la esfera privada impregnara al Estado. Lo antes dicho, quedó expresado en el desplazamiento de los marcos de derechos en las políticas públicas, por las formas de gestión y gerencia.

El ámbito educativo no estuvo ajeno a esta crisis de ajuste estructural, la falta de inversión estatal, la desarticulación del sistema educativo, la ausencia de regulación laboral, condujo a una mayor participación de cooperadoras y al ingreso de organismos internacionales vehiculizados por diferentes planes educativos y en algunos casos, el “padrinazgo” de empresas privadas.

Paralelamente, en términos de políticas educativas de “atención a la diversidad”, surge el “Movimiento internacional de Educación Para Todos” su participación en el diseño de los programas y planes educativos pasa a ser central. Tiene una articulación con los objetivos de desarrollo del milenio de la ONU (Organización de las Naciones Unidas), que involucran a la educación y es promocionado por la UNESCO<sup>3</sup>; UNICEF; PNUD, Banco mundial y otras

---

<sup>3</sup> De acuerdo a Capla, G la gestión de la UNESCO desde 1999 hasta 2010 (aproximadamente) tuvo como característica central el desmantelamiento del único órgano cultural e intelectual del sistema de naciones

empresas del sector privado. En él intervienen diferentes países y se realizan seguimientos anuales a partir de informes en relación a las acciones que ha desplegado cada gobierno en pos de la “Educación para todos”.

La constitución de grupos y sujetos a “atender” dentro de estos planes educativos internacionales se relaciona con los “grupos desasistidos/desaventajados” marcando una “carencia” a compensar o, incluso, determinados colectivos delimitados con características a “conservar y rescatar”, en ambos casos, suponen acciones en términos de intervenciones políticas “compensatorias”.

A su vez, notamos como estas declaraciones ponen énfasis en cada “persona”, principalmente, y luego en la sociedad, apelando a discurso donde la escuela es construida como ámbito de “reducción de las desigualdades sociales” como un espacio para “compartir con otros”, “abierto a todos”.

En esta línea retomamos los aportes de Negri y Hardt (2006)<sup>4</sup>, quienes consideran que la relevancia de la perspectiva de la constitución jurídica supranacional impulsada por todos los organismos de las naciones unidas, junto con las grandes potencias financieras multinacionales y transnacionales y los organismos comerciales (FMI, Banco Mundial y GATT) puede ser entendida sólo cuando se la considera dentro de la dinámica de producción de determinado tipo de poder del orden mundial.

En el entramado desplegado por estos planes y programas educativos, en la provincia de Santa Fe, destacamos al Plan Social Educativo, la concreción del mismo, estuvo mediada por determinadas “apropiaciones” que tuvo que ver con la participación de determinados partidos políticos (Partido Justicialista) en la vehiculización del mismo en dicha provincia, integrándolo a una “red de actores y escuelas” que no estaban estipuladas dentro de los “grupos beneficiarios”. (Barreyro, 2001)

El discurso educativo hegemónico, al que nos aproximamos a partir de la lectura de revistas, declaraciones internacionales y parte de la bibliografía recomendada, aludía a la escuela como este espacio armónico y sin conflicto, capaz de reducir las desigualdades y “atender a la diversidad”, introduciendo junto con otras acciones, como un incremento en la “burocratización”: el discurso de la calidad, la eficacia y la eficiencia. Una “lógica

---

unidas. Capla “Revuelta silenciosa en UNESCO. Balance de una gestión desastrosa”. *Le monde diplomatique*. Francia. Septiembre del 2009.

<sup>4</sup>Negri y Hardt, 2006. *Imperio*. Buenos Aires. Paidós.

empresarial” que encontramos afín al “uso social” de la noción de cultura en el ámbito empresarial como lo aborda (Cuché, 2002)<sup>5</sup>.

Dentro de este marco, la diversidad es construida como una categoría asociada a la “falta”, que refería tanto a determinados grupos sociales (aludiendo a los mismos grupos socioculturales que el “movimiento educación para todos”) como a cada sujeto bajo la apreciación de “todos somos diferentes”.

En la provincia de Santa Fe, encontramos una excepción a esta idea en uno de los diseños curriculares, donde la diversidad era representada como la interrelación de diferentes conjuntos sociales y sujetos, con distintas prácticas y representaciones e intereses.

De este modo, las significaciones de políticas educativas hegemónicas respecto a los modos en que las escuelas tenían que participar en las tramas socioculturales, la ubicaban como una institución encargada de dar tratamiento a las desigualdades sociales, generando dos procesos: uno relacionado al encubrimiento de cómo las mismas políticas de educativas focalizadas de “atención a la diversidad” coadyuvaban a procesos de fragmentación sociocultural (Achilli, 1996; 2010) y, otro: la convocatoria a estas instituciones a “reducir las desigualdades sociales”, una interpelación a prácticas de intervención que exceden la enseñanza de contenidos curriculares.

El período de análisis de las políticas educativas (1993/2014) presenta cambios no sólo a partir de la década de los noventa, en 2006 se sanciona la Nueva Ley Nacional de Educación (26.206) que marca otro punto de ruptura y a la vez, continuidades con la Ley anterior.

La nueva Ley se enmarca a un proceso que comienza en el 2003, aproximadamente, en América Latina dentro de esta, en la Argentina; coyuntura que tiene como características generales la recuperación de los marcos de derechos en las políticas públicas, un incremento del empleo y la reconstitución del rol del Estado en el tejido público y civil.

Como transformaciones a nivel de las políticas educativas esta Ley, explicita la no suscripción a tratados que involucren a la educación como un bien; concibe a la educación como un derecho; dispone el 6% del presupuesto para este ámbito, incorpora diferentes “modalidades educativas”, entre las que se encuentra la EIB (educación intercultural bilingüe).

---

<sup>5</sup> Este “uso social” manipulado de la noción antropológica de cultura, tenía el objetivo, de acuerdo al autor, de afrontar crisis económicas y de incorporar el “factor humano” en los procesos de producción con miras a legitimar la empresa, de algún modo, el ingreso de los trabajadores a las empresas implica la “aceptación” y la pertenencia a una “comunidad”, velando de esta manera, las relaciones desiguales y de dominación al interior de la misma.

Las políticas educativas se incorporan a políticas sociales inaugurando un campo denominado “socioeducativo” donde el trabajo de las escuelas se integran al de otros ministerios. Estos nuevos modos de acción, conviven con determinados planes y programas focalizados, que se pueden ubicar con una impronta de los noventa, en especial, aquellos que tienen una filiación directa o indirecta con los organismos internacionales como la UNESCO y UNICEF.

En lo que respecta a las “políticas educativas de atención a la diversidad”, notamos un cambio en la denominación, la cual está asociada a la “inclusión educativa” y tiene tanto una filiación con organismos internacionales en determinados programas como la disputa en su significación, cuando es apropiado en el marco de otras políticas públicas a nivel nacional y provincial.

La provincia de Santa Fe diseña e implementa un plan socioeducativo, para la secundaria y se conforman equipos multidisciplinarios de intervención “socioeducativos” que tratan una multiplicidad de problemáticas escolares, entre las que se encuentra la inclusión educativa.

Dentro de las continuidades con la década de los noventa: una refiere a la filiación a determinados organismos y agencias internacionales, con sus implicancias. En esta línea, otro de los procesos recurrentes con la década anterior, tanto en la esfera nacional como provincial, es la construcción de los conjuntos socioculturales y sujetos a los que interpelan las políticas educativas de “atención a la diversidad/inclusión educativa”, desde determinadas marcas estigmatizantes, asociadas a las “carencias” y a la consideración de ubicar como punto de partida de acciones políticas y pedagógicas a cada sujeto, desde sus particularidades, orientando acciones complejas.

2- Del segundo eje de análisis, nos parece importante destacar que podemos distinguir dos grandes núcleos de observaciones de estas prácticas; una, representada por el posicionamiento institucional respecto a la “atención a la diversidad”; otra, en términos de acciones que despliegan los docentes en determinados marcos constrictivos histórico-sociales que adquieren una significación tanto social como para los sujetos (Achilli, 1996), en este caso, acerca de la “atención a la diversidad”. Tanto el posicionamiento institucional como las prácticas educativas están vinculada a representaciones de los otros configurando los “usos de la diversidad sociocultural/atención a la diversidad” (Neufeld y Thisted, 1999).

Para esto, nos centraremos en la escuela NA. Del primer núcleo, podemos destacar, cómo la “atención a la diversidad” significa el trabajo cotidiano con los alumnos de la escuela desde un doble lugar que tiene que ver, por un lado, con la intervención por parte de la escuela en la reproducción de la vida cotidiana de las familias de los alumnos, atravesados por contexto de pobreza, tanto desde la búsqueda de participación de otros profesionales y organismos estatales cuando esto implica, situaciones de violencia familiar, la distribución de la comida que sobra a las familias y las formas de obtener más recursos para la escuela, a través de determinadas estrategias como el pedido de materiales a políticos.

Por otro lado, la búsqueda de “alternativas” de enseñanza que puedan constituirse en recursos que de alguna forma brinden las herramientas para el trabajo con el currículum respecto a la “diversidad”. En este último, se pueden ubicar, las apropiaciones de los programas educativos a partir de estrategias propias de la institución como el uso de “rota folios” en “promoción asistida” y el área de “formación ética y ciudadana” como espacio curricular propicio para desplegar problemáticas que tenían que ver con lo que, desde la escuela es interpretada como “diversidad”.

En este último sentido, el uso de la “atención a la diversidad” está significado en asociación a los planes y programas educativos que ingresan a determinadas escuelas, y que suponen reglas tanto burocráticas como de elaboración de proyectos. Dentro de estos límites, el Programa Integral de Igualdad Educativa que de acuerdo a los directivos, les permite el acceso a recursos didácticos, tanto de nuevas tecnologías como de libros para docentes y alumnos.

Los sentidos imprimidos, en el plano institucional, no escapan a las tensiones. En esta escuela aparecía un nivel tensional respecto a los procesos de “integración de chicos con necesidades educativas especiales”, que implica la labor con una escuela especial.

Para los directivos y docentes la “inclusión” de los niños desde la escuela especial se distinguía de la “atención a la diversidad”, siendo la primera, directamente relacionada a la participación de la otra institución con profesionales de la educación especial.

Sin embargo, en el cotidiano escolar, existían derivaciones de niños desde la escuela común a la otra, sustentada en una trama donde se nota la siguiente asociación pobreza=falta de alimentación=problemas cognitivos como lo vimos a través de los dichos de uno de los directivos, “estos chicos pasan a la escuela especial porque los padres cirujan”<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup>Sandra vice-directora Registro de campo. Nº 15. Entrevista. Octubre 2008

Del segundo núcleo, de las prácticas educativas en el cotidiano escolar, notamos como la definición de quienes son considerados como “diversos” en el aula, abría un plano en la que entraba en tensión el “reconocimiento” de una diversidad que puede representar a cada alumno, lo que implica la puesta en marcha de estrategias de enseñanzas que tenga en cuenta cada subjetividad, como la consideración de una “diversidad” que refería a todo el alumnado en tanto es vinculada a la realidad sociocultural de los niños, dentro de los límites de la desigualdad social y la asociación de la “diversidad” al alumno que el docente no podía contener en el aula.

Estos distintos usos de la “atención a la diversidad” circulan en la escuela NA, mostrando la relación entre acciones y sentidos en el cotidiano escolar que no escapan a las contradicciones y paradojas.

A nivel de la vida cotidiana escolar, nos acercamos a las relaciones entre los niños, desde registros en recreos, actos escolares y en el aula. Esto nos permitió ver las dinámicas de los mismos donde los vínculos tenían acercamientos y distancias, en un proceso dinámico que estaba mediado por el afecto y el juego; solamente notamos que una de las niñas que está siempre con su maestra de grado, aun en los recreos, tenía acercamientos esporádicos con sus compañeros. A su vez, esto nos permitió observar cómo determinados alumnos que eran ubicados como “diverso” con una marca a modo de “falta”, aparecía dentro de un nosotros con sus compañeros.

La trama de la “atención a la diversidad” en distintos espacios escolares donde se reconfigura y configura, nos permitió acercarnos a la integración y separación entre la “atención a la diversidad” y la “Educación intercultural”. Notando como una de las instituciones pioneras de educación indígena en el contexto provincial está atravesada por determinados programas y planes educativos de “atención a la diversidad” y qué “usos” de la “atención a la diversidad” se ponían en juego.

La definición de esta última, abría diferentes sentidos, entre significarla como un trabajo desde el lado de la intervención en la reproducción de la vida cotidiana de las familias, especialmente, en la década de los noventa y una *enseñanza personalizada* que requiere *detenerse con cada alumno*<sup>7</sup> para trabajar con ellos, algo que es interpretado como una

---

<sup>7</sup>Valeria. vice directivo. Registro de campo N°29. Entrevista Mayo del 2010

*demanda* de los niños Mocovíes por parte de uno de los directivos, pero que está ausente en las observaciones de los docentes comunes e idóneos y en los representantes de la comunidad. De forma paradójica, circulaba otro uso de la “diversidad” que parecía no tener cabida en dicha institución en tanto era asociado a lo “distinto” y en esa escuela la mayoría de los alumnos pertenecen a la comunidad Mocoví. Como así, también, aparecía otras prácticas y representaciones que relacionan a la diversidad sociocultural con la presencia de alumnos Mocovíes y Bolivianos y a la “interculturalidad” del lado del trabajo entre *el rescate de la cultura Mocoví* y su relación con otra cultura que era mostrada como la *nuestra*<sup>8</sup>

En los usos de la “atención a la diversidad” y su relación con planes y programas educativos, pudimos aproximarnos a las apropiaciones por parte de la escuela y la comunidad del Plan Social Educativo y del programa PIIE (programa Integral de Igualdad Educativa), para la elaboración de un currículum intercultural provincial como fue el primero y para potenciar el trabajo pedagógico y didáctico con “idioma y cultura Mocoví”, en el segundo, aun con todos los escollos que se presentan en relación al mismo.

3- Del eje tres, el objetivo de exposición es poder abordar la articulación entre las prácticas educativas y las políticas de “atención a la diversidad” en las últimas décadas.

Respecto a esto, nos parece importante advertir que esta relación no se da de forma directa, implica tener presente las distintas dimensiones que representan.

Como aspectos recurrentes, aun con sus particularidades, podemos destacar las significaciones de los grupos socioculturales a los que interpelan estas acciones políticas en sus delimitaciones e intervenciones, vinculados a “carencias o rasgos a conservar” que requieren “compensaciones”, donde son ubicados en un mismo plano, diferentes conjuntos socioculturales. Estas formas de prácticas y representaciones implican sentidos a modos de marcas como estigmas.

Otro de los acercamientos, tiene que ver con la interpelación a cada sujeto en particular orientando complejas prácticas y representaciones que tienden a propuestas de educación personalizadas que fragmentan la mirada de pensar al alumnado como un grupo colectivo.

4- Por último, la “escuela en el marco de la lucha etnopolítica”:

En los atravesamientos que implican las definiciones de políticas educativas indígenas, nos aproximamos a cómo la “educación intercultural” es representada en su trama con las acciones

---

<sup>8</sup>Romina. maestra nivel inicial. Registro de campo N° 28. Entrevista Octubre del 2009

e interpretaciones que las acercan a la “atención a la diversidad”, desde determinadas homologaciones con otras realidades, como a aquellas medidas, cristalizadas en determinadas legislaciones que tuvieron a la continua y sostenida lucha indígena de América Latina de fondo, constituyendo a la educación indígena como un horizonte de posibilidad para la concreción de proyectos comunitarios mayores.

Estas normativas conquistadas por los mismos Pueblos Indígenas, integran regulaciones jurídicas a nivel internacional, nacional y provincial, entra en disputa con aquellas políticas de “educación intercultural bilingüe”, próximas a las intervenciones focalizadas.

En este último punto, la educación indígena es integrada al conjunto de los reclamos por la tierra, salud y el respeto de las cosmovisiones y es entendida desde esta integración para los miembros de la comunidad.

El trabajo cotidiano entre la comunidad y la escuela, aun con sus tensiones, distancias, acercamientos y disputas, nos posibilita observar la dinámica de reproducción y producción permanente de relaciones interculturales, entre docentes, directivos, maestros idóneos y las familias y cómo estos vínculos se expresan tanto en la labor diaria del aula como en los diseños curriculares.

Desde este lugar, podemos acercarnos a determinados sentidos de la “educación intercultural” para directivos y docentes. Prácticas y significados que la delimitan como la valoración de la cultura Mocoví para que los niños puedan construir sus procesos de aprendizaje y como la posibilidad de revitalizar lo que es interpretado como *cultura Mocoví* que se relaciona con determinadas creencias, la enseñanza del idioma, costumbres, la transmisión de valores, a modo de configuración armónica.

Mientras que para la comunidad Mocoví de Recreo representan a esta “modalidad educativa” dentro de un proyecto comunitario mayor, de una lucha “etnopolítica” que tiene como sustentación a la conformación de “etnicidad” que es vehiculizada y constituida en la escuela y la comunidad, en la trama de este vínculo y que tiene como aspectos centrales la articulación entre lo que se significa como “identidad cultural”; “cultura” e “idioma”, herramientas claves para la formación del despliegue político desde el cual, también, se entrama con procesos socio-étnicos identitarios.

Aquí, es donde la educación se visibiliza como un vehículo clave para la comunidad con objetivos que se distancian del plano de las políticas educativas hegemónicas, en tanto, el

trabajo que se realiza se vincula a dos núcleos centrales que se integran que son, la enseñanza-aprendizaje de lo que se considera como legítimo para la comunidad, a la vez, que aprender todos aquellos conocimientos necesarios para formarse como futuros profesionales y trabajadores que puedan colaborar y continuar esta lucha bajo la estrategia organizativa comunitaria.

Esta lucha etnopolítica implica, también, relaciones con otros grupos indígenas a nivel nacional y en América Latina y la apropiación de las herramientas jurídicas como estrategias de lucha para el logro de los derechos.

### **Bibliografía:**

ACHILLI, E. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario. Homo Sapiens.

----- (2010) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario. Laborde.

ACUÑA, L. “De la castellanización a la educación intercultural bilingüe. Sobre la atención a la diversidad lingüística en la Argentina”. En *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, 2009,(6).

ÁGUILA, G. (directora tomo 11) (2006), “La dinámica económica y las transformaciones estructurales”. *De los cordones industriales a la integración del eje MERCOSUR (1940-2005)*. (Cap. 8). En BARRIERA, D. (director colección) *Nueva Historia de Santa Fe*. Rosario: Prohistoria-La Capital, pp 129-139.

\_\_\_\_\_ “Introducción”. *De los cordones industriales a la integración del eje MERCOSUR(1940-2005)*. En BARRIERA, D (director colección) *Nueva Historia de Santa Fe*. Rosario: Prohistoria-La Capital.

\_\_\_\_\_ Cap. II: “Civiles y militares: tras la caída del peronismo y la coyuntura desarrollista. *De los cordones industriales a la integración del eje mercosur*. En BARRIERA, D(director colección) *Nueva Historia de Santa Fe*. Tomo 11. Rosario: Prohistoria-La Capital

ASCOLANI, A “Estrategias del banco mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos”. En *Educação*, Porto Alegre, 2008, v. 31,( 2), p. 139-156.

BARREYRO, B (2001) *Políticas Educativas en la Argentina del siglo XX: Un estudio del Plan Social Educativo*. Silveira, Porto MR(directora). Tesis de Maestría en Ciencias Sociales

con mención en educación. FLACSO. Recuperado en <http://each.upsnet.ups.br/gladysb/maestrando.pdf>.

BALAZOTE, A y RADOVICH, JC (1999) “Indígenas y fronteras. Los límites de la nacionalidad”. En BALAZOTE, A y RADOVICH, JC . (comps) *Estudios Antropológicos en la Argentina*. Buenos Aires: Minerva.

CUCHÉ, D. (2002) *La noción de cultura en las ciencias Sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

MONTESINOS, M. P “Reflexiones en torno a las políticas sociales y el lugar de la educación”. En *Primer seminario taller de Antropología y Educación. La Antropología de la educación en la Argentina. Problemas, prácticas y regulaciones políticas*. Huerta Grande. Córdoba 28, 29 y 30 de Abril del 2010.

\_\_\_\_\_ y SINISI, L. “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”. En *Cuadernos de Antropología Social*, 2009, N°29, FFyL, UBA. Bs As.

NEUFELD y THISTED (comps) (1999) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.

PAVIGLIANITI, N (1991) *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de los noventa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.